

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 23 nr. 5 2018

Professorer inom det pedagogiska
kunskapsområdet har ordet

Tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, debattartiklar, recensioner av nyutkommen litteratur och fakultetsopponentsers sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal www.pedagogiskforskning.se. Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

Ägare: Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

Ansvarig utgivare: Jonas Almqvist, professor, Uppsala universitet

Huvudredaktör: Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

Redaktör: Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionssekreterare: Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionsassistent: Erik Gustavsson, doktorand, Linnéuniversitetet

Redaktionsråd: Tomas Englund Örebro universitet, Andreas Fejes Linköpings universitet, Kerstin Holmlund Umeå universitet, Maria Borgström Stockholms universitet, Héctor Pérez Prieto Karlstads universitet, Åsa Mäkitalo Göteborgs universitet, Marie Karlsson Uppsala universitet, Peter Karlsudd Linnéuniversitetet, Guadalupe Francia Mälardalens högskola, Christina Cliffordson Högskolan Väst, Fredrik Lindstrand Konstfack, Carl Anders Säfström Södertörns högskola, UllaRunesson Högskolan Jönköping, John Krejsler Danmark, Gestur Gudmundsson Island, Elisabeth Bjørnstad Norge, Michael Uljens Finland.

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: redaktion.pedforsk@lnu.se

Hemsida: www.pedagogiskforskning.se

Kontakt angående prenumeration: redaktion.pedforsk@lnu.se

Efter en embargo om 6 månader lyder alla publicerade bidrag i tidskriften under Creative Commons Licensen CC BY-ND.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Artiklar

Formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet – mot ett forskningsprogram <i>Eva Forsberg & Daniel Sundberg</i>	5
Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik <i>Tomas Englund</i>	20
Skolans statliga uppdrag: kompetensutveckling och kulturreproduktion <i>Gunnar Berg</i>	43
Pedagogik, institution och kunskapsobjekt: Personliga noteringar och reflektioner <i>Agneta Linné</i>	61
Pedagogik blir pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet <i>Birgitta Qvarsell</i>	84
Pedagogisk forskning vid Göteborgs universitet 1963 – 1975. En personlig betraktelse <i>Ulf P. Lundgren</i>	99
Pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält. Exemplet Linköpings universitet <i>Glenn Hultman & Bengt-Göran Martinsson</i>	118
Från studerande i pedagogik till forskningsledare i utbildningsvetenskap – En resa genom det pedagogiska kunskapsområdets omvandling <i>Christina Gustafsson</i>	137

Didaktiken som en ny, utbildningsvetenskaplig skärningspunkt <i>Staffan Selander</i>	158
Symboliska teknologier och lärande i en digital tid – om samspelet mellan samhälle, teknik och kognitiva vanor <i>Roger Säljö</i>	168
Samhällsförändringar, globalisering och internationell och jämförande pedagogik <i>Holger Daun</i>	184
Kontextuellt tänkande om pedagogik <i>Lennart Svensson</i>	205
Pedagogik med inriktning mot yngre barns utveckling och lärande <i>Ingegerd Tallberg Broman</i>	223
Lärarna och lämpligheten: studier av underkännandets praktik <i>Per Gerrevall</i>	244
Pedagogiken och lärarna <i>Ingrid Carlgren</i>	268
Efterord <i>Leif Lindberg</i>	284

Fakultetsopponenten sammanfattar

Judit Novak – Juridification of Educational Spheres: The Case of Swedish School Inspection <i>Guy Neave</i>	288
--	-----

Formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet – mot ett forskningsprogram

Eva Forsberg & Daniel Sundberg

INTRODUKTION

I detta specialnummer av *Pedagogisk Forskning i Sverige* är intresset riktat mot utvecklingen av det pedagogiska kunskapsområdet så som det framträder i essäer skrivna av seniorprofessorer och professorer som är emerita eller emeritus vid svenska lärosäten. Syftet med denna inledande artikel är att ge en övergripande kontextualisering och vissa teoretiska begrepp för att förstå bidragen i relation till ämnesområdets utveckling de senaste decennierna. Vi intar ett vetenskapshistoriskt perspektiv på kunskapsbildningen inom området i relation till såväl institutionella (exogena) som intellektuella (endogena) tendenser och utvecklingar.

Inledningsvis lyfter vi under rubriken *Ett centralt akademiskt kunskapsområde under omförhandling* fram argument för varför det är värdefullt att rikta blicken mot och kartlägga det pedagogiska vetandet och dess institutionalisering. Pågående specialisering och differentiering inom området aktualiserar också behovet av överblickar och synteser där olika utvecklingslinjer relateras till varandra. På detta följer avsnittet, *Metarefleksion över det pedagogiska kunskapsområdet*, där implikationer av en pågående pedagogisering av samhället diskuteras.

I *Mellan entré till exit – professorer reflekterar*, ges en bakgrund till det sammanhang professorernas essäer ingår i. De enskilda essäerna relateras till *Pedagogikens institutionalisering vid svenska lärosäten* och några övergripande teman i essäbidragen anges. Avslutningsvis presenteras *Konturerna av ett forskningsprogram* för studier av det pedagogiska kunskapsområdets formering och några centrala riktmärken för detta anges.

ETT CENTRALT AKADEMISKT KUNSKAPSOMRÅDE UNDER OMFÖRHANDLING

Inom det pedagogiska kunskapsområdet utvecklas kunskap om bildning, utbildning, socialisation, fostran och lärande (Wikander, Gustafsson, Riis & Larsson, 2009). I en grundläggande mening handlar det om människoblivandet och hur det tar form i såväl formella som informella pedagogiska verksamheter (Lindberg & Berge, 1988; Uljens 2004). I backspeglarna kan vi se att olika samhälleliga behov har legat bakom specialiseringen och institutionaliseringen av forskning om och utbildning av pedagogiskt vetande (Forsberg, 2006/2007; Keiner, 2002). Förändringsprocesser i samhället påverkar och omstrukturerar också kontinuerligt pedagogiska praktiker och forskningen om dem (Whitty & Furlong, 2017).

Nyttan och pedagogiseringen

Utbildningsvetenskaplig forskning bedrivs ofta, mer eller mindre uttalat, inom en teleologisk förändringsdiskurs med ambitionen att utveckla policy och praktik eller samhället i stort. Ibland har förväntningarna på förändringarna varit mer omfattande och handlat om mänsklig frigörelse och ibland mer modesta som i forskning för att främja specifika reformer eller mer avgränsade interventioner (Smeyers & Depaepe, 2016). En förväntan på användbar och nyttig kunskap för såväl professionella och politiker som administratörer och ledningar har funnits där under lång tid och kan relateras till förändringsdiskursen. En modern motsvarighet återfinns i efterfrågan på evidensbaserad policy och praktik (Adolfsson, Forsberg & Sundberg, 2018).

I internationell och nationell policy framhålls betydelsen av ett livslångt och livsvitt lärande i kunskapsamhället och många individer är numera involverade i många olika slags pedagogiska verksamheter under hela livet, från vaggan till graven. Idag finner vi också pedagogisk expertis inom många fler professionella fält än de som initialt utgjorde pedagogikens domäner. Ibland har det omtalats som en kolonisering av nya marknader för det pedagogiska vetandet och dess expertis, det handlar om både en kvantitativ och kvalitativ expansion (Smeyers & Depaepe, 2008). Ett liknande resonemang förs i *The schooled society* av Mori och Baker (2010). I båda fallen framhålls en ömsesidig interaktion och påverkan mellan det pedagogiska vetandet och samhälleliga förändringar. Kunskapssamhällets behov av bildade medborgare, välgrundade och informerade offentliga samtal och forskningsbaserade pedagogiska verksamheter kan alla ses som uttryck för vikten av att främja interaktionen mellan forskning, policy och praktik.

Successivt har den moderna utvecklingen under 1900-talet och framåt lett till ett ökat vetenskapliggörande av samhället och ett samhälleliggörande av vetenskapen. Idag står vi återigen inför en omförhandling av det sociala kontraktet mellan forskning och samhälle. Kraven har tilltagit på en starkare socialt kontextualiserad och robust kunskap (Nowotny, Scott & Gibbons,

2001). Likt annan offentligt finansierad verksamhet, förväntas vetenskapen producera för samhället relevanta produkter (Demeritt, 2000; Wagner & Wittrock, 1991). Detta manifesteras också i högskolelagens krav på lärosäten ”att samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet samt verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta” (Svensk författningssamling 2009:45). Genom spridning förväntas forskningen göras både synlig och tillgänglig för en bredare allmänhet. Det pedagogiska kunskapsområdet har emellertid alltsedan dess institutionalisering vid svenska lärosäten i början av 1900-talet vuxit fram i nära samspel med reformer inom utbildningssystemet, från förskola till högre utbildning och vuxenutbildning.

Akademien och differentieringen

Pedagogiken har under sin hundraåriga historia som ämne vid svenska lärosäten genomgått stora förändringar och konfigureras i ett dynamiskt samspel med närliggande områden i nya formeringar. Idag är det pedagogiska kunskapsområdet ett av de största inom den högre utbildningen och forskningen är väl etablerad vid så gott som varje svenskt lärosäte och antalet professorer har ökat stort. Kunskapsområdet har rört sig i en mångvetenskaplig riktning och utmärks idag av en disciplinär pluralitet och ”a multiparadigmatic state” (Lindberg, 2002; Rosengren & Öhngren 1997; Sellbjör, 2006). Numera omfattar området flera ämnen (pedagogik, didaktik, pedagogiskt arbete, utbildningsvetenskap och utbildningssociologi etc.) samt olika prefixvarianter (t.ex. specialpedagogik) och inriktningar (t.ex. didaktik med inriktning mot svenska). Utvecklingen återspeglar en generell expansion och tilltagande differentiering mot nya specialistområden. Tyngdpunkten ligger på professionsstudier men även mer traditionellt akademiska studier för exempelvis kandidat-, magister- och masterexamina i pedagogik, didaktik och närliggande ämnen förekommer.

Akademiska kulturer och disciplinärt vetande präglas också av strukturella skillnader knutna till fenomen som globalisering, massifiering, reglering, marknadisering, effektivitet, fragmentisering och teknologisering (Becher & Trowler, 2001). Fragmentisering har skapat en utveckling där kommunikationen mellan olika inriktningar och teoretiska ansatser försvårats. Krav på internationalisering, kvalitet, relevans och excellens har också påverkat både akademien i sin helhet och forskarnas och lärarnas arbete. Det märks inte minst i förväntningar på ökad internationell publicering och samverkan i projekt, nätverk och konferenser.

Metareflekton över det pedagogiska kunskapsområdet

Vikten av att reflektera över skapandet och spridningen av pedagogiskt vetande och dess institutionalisering i forskning och utbildning har vuxit i takt med dels en ökad pedagogisering av samhället, dels förhandlingar och

förskjutningar av gränser mellan pedagogik och närliggande ämnen. Det pedagogiska kunskapsområdet är expansivt och det beaktar frågor av stor vikt för samhället. Det rör stora delar av befolkningen, många professionella grupper och det är ett centralt och mycket omfattande politikområde. Pedagogiskt vetande är också avgörande för kunskaper om hur undervisningen inom andra ämnen och discipliner bör utformas. Mot den bakgrunden kan kunskapsområdet betraktas som disciplinernas disciplin som kan utveckla kunskap om hela akademins regenerering och villkoren för denna. Kunskapsbidragen kan då exempelvis avse vad som utmärker universitetet som utbildningsinstitution, dess idé, ledning och organisering liksom undervisning och lärande av specifika kunskapsområden med beaktande av den samhälleliga och kulturella kontexten (t.ex. pedagogiska och didaktiska implikationer).

Argumenten för att metareflektera över det pedagogiska kunskapsområdet har sin förankring i flera skilda sammanhang, inomvetenskapliga såväl som utomvetenskapliga och relationen mellan dem. Samtidigt med expansionen av de pedagogiska praktikerna, expertisen och det pedagogiska vetandet så finns särskilt i den politiska sfären och i massmedia en kritik riktad mot det pedagogiska vetandet som produceras av forskare inom akademien (Biesta, 2011). I förgrunden står då främst frågan om relevans för policymakare och professionella. Politiker får inte svar på sina frågor och lärare inte tydlig vägledning för sitt arbete. Kritiska röster kommer också inifrån akademien och då är det primärt frågor om kvalitet och normativitet som utgör fokus. Fragmentisering, bristande kumulativitet och metodologiskt bristfälliga studier brukar betonas liksom problemet med tendensiöst inriktad forskning. I andra sammanhang uppfattas kritiken om bristande relevans och kvalitet som förankrad i en teknisk rationalitet.

From this point of view, scepticism, doubt and questioning – constitutive for modern science and research – is perceived more and more as ineffective, a non-productive outcome of the academic discipline. Other concepts, i.e. usefulness, accountability, applicability, prognostic capacity, efficiency, power, impact of knowledge, evidence-based research, have gained importance. (Keiner, 2011, s. 159-160)

Medan detta vid en första anblick kan förstås som ett skifte från normativitet till objektivitet, är det mer rimligt att se det som en förändring från en uppsättning värden till en annan (Labaree, 2017). Det globala utbildningsvetenskapliga forskningsfältet är en komplex mix av nationellt distinkta former och platser för kunskapsproduktion (Whitty & Furlong, 2017; Lindblad & Mulder, 1999). Att reflektera över omförhandlingen av produktionen av det pedagogiska vetandet mot bakgrund av en svensk kontext framstår mot en sådan bakgrund som både relevant och angeläget.

Det gäller inte minst i en tid när vad som ska räknas som pedagogiskt vetande är satt ifråga. Det pedagogiska kunskapsområdet har idag en sådan mognadsgrad både intellektuellt och institutionellt att det lämpar sig särskilt väl för metareflekton. Samtidigt befinner sig kunskapsområdet i ett dynamiskt skede, som rymmer både möjligheter och hinder. Genom att öka vårt vetande om kunskapsområdets formering öppnar vi för en förståelse av de utmaningar som vi idag möter och kan utveckla relevanta och fruktbara svar på sådana.

MELLAN ENTRÉ OCH EXIT – PROFESSORER REFLEKTERAR

Antalet professorer har ökat stort under de senaste decennierna och det pågår nu en stor generationsväxling. Det är därför extra angeläget att tillvarata ämnesföreträdarens erfarenheter och reflektioner över kunskapsområdet och dess utveckling. Professorsfunktionen är kopplad till olika former av gränskontroller, gränsbevakning och gränstragningar kring specialområden. Institutionaliseringsen av professorstillsättningar är särskilt intressant (Hofstetter & Schneuwly, 2002; Lindberg, 2002). Den förenar forskning och utbildning och är en av grundförutsättning för byggandet av en disciplin. Ofta har just olika typer av gränshandlingar legat bakom inrättandet och utlysningen av en professur kan därmed ses som uttryck för institutionella behov av nya kunskaper. För att få perspektiv på det pedagogiska kunskapsområdets utveckling formulerade vi därför ett förslag till specialnummer i *Pedagogisk Forskning i Sverige* där avgående professorer inom området inbjöds att medverka.

Ett ”call for papers” gick under 2017 ut till professorer som lämnat sina formella anställningar eller som senast 2018 kommer att göra det alternativt före 2019 blir seniorprofessor eller emeritus/emerita. Intresset angavs som inriktat mot intellektuella och institutionella perspektiv på områdets formering och reformering utifrån vad medverkande professorer uppfattar som avgörande skeenden, kritiska händelser, brott och kontinuiteter liksom lovande utvecklingar inom disciplinen och/eller kunskapsområdets olika inriktningar. Specialnumret ger sammantaget rika inblickar i formeringen av den pedagogiska forskningen som ett disciplinärt fält. Utgångspunkten har varit att förstå hur denna institutionaliseras som en avgränsad kunskapsproduktion och diskurs omkring bildning, utbildning, socialisation, skola och lärande. Mer långsiktigt är ambitionen att bidra till och försöka stimulera till vidgade samtal, ökad självreflexivitet och fler empiriska studier omkring ämnesområdets manifestering och utveckling.

Inom redaktionen för utgåvan har bidragen gått under beteckningen ”exitreflektioner” och sorterar under genren essäer, med företrädare för biografiska återblickar skrivna av personer som håller på att lämna akademien och det pedagogiska forskningsfältet. Den utträdande positionen ger särskilda

perspektiv som är angelägna att ta vara på. Detsamma gäller inträdet till positionen, det vill säga professorns entré som ofta är knuten till en installationsföreläsning.

Exitreflektionerna utgör en vidareutveckling av ett projekt initierat av Leif Lindberg (Lindberg & Berge, 1988; Lindberg 2002, 2005). Redan 1988 publicerade Lindberg och Berge *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*, en kommenterad sammanställning av samtliga installationsföreläsningar mellan 1910-1982. En trettioårig regelbunden användning indikerar föreläsningarnas värde och en efterfrågad fortsättning av boken likaså. En utvidgad digitaliserad databas som även innefattar de tidiga föreläsningarna har nu etablerats. Databasen medger en större tillgänglighet, flexibla sökmöjligheter och förutsättningar för successiv uppdatering.

Avsikten är nu att parallellt utveckla båda dessa projekt och därmed samla såväl professorers programförklaringar som deras exitreflektioner i databaser. De texter som ingår i detta specialnummer kommer efter publicering att ingå i en sådan databas. Denna återfinns på den nystartade portalen för *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Givet kunskapsområdets bredd utgör de 14 essäerna som ingår i detta nummer ett utsnitt av några av potentiellt många möjliga teman, trender, tendenser och förskjutningar inom området både intellektuellt och institutionellt. I det perspektivet utgör bidragen en startpunkt, en angelägen och viktig sådan, men utan ambitionen att vara heltäckande. Ytterligare flera professorer har uttryckt sitt intresse för att medverka, en möjlighet som vi avser att ta tillvara genom kontinuerlig utvidgning av databasen. Avsikten är även att regelbundet informera i tidskriften om nya texter i databaserna.

PEDAGOGIKENS INSTITUTIONALISERING VID SVENSKA LÄROSÄTEN - EN BAKGRUND

Lindberg (2002) identifierar tre faser och konfigurationer i pedagogikens institutionalisering vid svenska lärosäten. Från 1910 och framåt visar sakkunnigutlåtanden vid tillsättningar av professorer att det framför allt är ett filosofiskt paradigm och till viss dels en psykologisk pedagogik med uppgift att ge teoretiska grunder till lärare i de högre åldrarna som etableras. Här är länkarna till en nordkontinental tradition uppenbara. Detta representerar en bredare internationell rörelse som återspeglas i USA, Tyskland, Storbritannien, Frankrike och övriga nordiska länder. Seminarier, kurser, laboratorier, professorsstolar, fakulteter och institutioner som fokuserar på forskning om barn och utbildning framträder. Kunskapsområdet får emellertid skilda konfigurationer i olika länder och även beteckningar som skiljer sig åt: Educational Studies, Educational Science(s) or Research, Child Psychology, Child Study, Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Experimentelle Pädagogik/Didaktik, Kinder- und Jugendkunde, pédologie,

Science(s) de l'éducation, psychologie de l'enfant, pédagogie expérimentale, recherche éducationnelle, Investigación educativa, Pedagogia. I de nordiska länderna är det pedagogik som genomgående blir ämnesbeteckningen (Drewek & Luth, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 2001, 2002; Lagemann, 2000).

Under 1950-talet förändras behoven och i de stora skolreformernas gyllene era efterfrågar de statliga utredningarna pedagogisk expertis och empirisk kunskap om hur utbildningssystemet bör utformas. Nya institutioner tillkommer, inte minst vid lärarhögskolorna, som skulle tillförsäkra en sådan kunskapsproduktion. Det är nu i allt väsentligt ett neo-behavioristiskt paradigm med testverksamhet som bildar utgångspunkt, i de statliga utredningarna såväl som i utlysningar av professorstjänster. Det handlar om att kunna leda utvecklingen framåt med praktisk och nyttig kunskap och ämnesbeteckningar som metodik och tillämpad pedagogik är exempel på detta. Många nya professorer rekryteras till pedagogiken, inte minst från militärpsykologin. Men från 1970-talet och framåt kommer en sociologisk vändning samtidigt som lärarutbildning och skola i sig (inte bara som tillämpningsfält) blir centrala områden för forskningen. Forskningens betydelse i lärarutbildning blir alltmer framskriven som bidragande till en professionell kunskapsbas för lärare (inte minst genom 1977 års högskolereform).

Flera av författarna i detta specialnummer påbörjade sina akademiska karriärer under de expansiva åren på 1970-talet och de har sammantagna varit verksamma vid såväl äldre och nyare universitet som högskolor. De ger alltså en inblick inifrån i hur gränser omprövats, förhandlats och förskjutits under ett massivt externt tryck på expansion, nyetablering och professionsanknytning (Härnqvist, 1997). Men institutioner, fakulteter och forskningsmedel är också viktiga insatser för att institutionalisera den pedagogiska forskningen och dess disciplinformer (eller 'disciplinisation' som är den engelska termen som oftast brukas) genom att rekrytera, organisera och finansiera professorstjänster. Från att pedagogiken fram till 1970-talet primärt varit koncentrerad till de väletablerade universiteten i Uppsala, Lund, Göteborg och Stockholm, med filialer i Örebro, Karlstad, Växjö och Linköping, så kommer lärarutbildningarna och pedagogikämnet i nya konfigurationer som professionsämne i en rad nybildade universitet och högskolor.

Essäerna – några återkommande teman

Varje bidrag i specialnumret analyserar olika aspekter av ämnesformeringen i specifika historiska, kulturella och politiska kontexter. På detta sätt ges viktiga bidrag till en vidare förståelse för hur internationella, nationella och lokala villkor är närvarande och sam- och motspelar med varandra. Bidragen speglar också olika lokala villkor på svenska lärosäten för pedagogisk forskning, där

olika gränstvister ger särskild karaktäristika åt ämnet. Under olika tidsperioder vinner kunskapstraditioner av skilda slag gehör. De olika epitet och etiketter som används ger intressanta vinklingar på sådana förhandlingar. Det gäller mot andra ämnen och discipliner, men också gentemot professionella fält med krav på olika specialiseringar (t.ex. utbildningsledarskap och förskoledidaktik). Genom att ge företräde för ett historiskt perspektiv på ämnesformeringen blir även de kunskapsteoretiska grunderna särskilt intressanta. Såväl institutionella som intellektuella aspekter bidrar till att rama in intressen och kunskapsobjekt på särskilda vis. Det är en diversitet som framträder, men här finns också vissa förenande teman.

Den tidsperiod som täcks genom artiklarna menar vi är särskilt intressant. Expansionen från 1960-70-talen och framåt formar institutionaliseringen av ämnesområdet vid allt fler lärosäten med professionsutbildningar inom det pedagogiska området. Frågor som blir intressanta är till exempel på vilket sätt krav på professionella kvalifikationer påverkar den pedagogiska kunskapsproduktionen och på vilka sätt utbildningspolitiska processer också styr konfigurationen av det pedagogiska vetandet. Nedan pekar vi på ett antal teman som framträder i bidragen. I många fall återfinns vi dessa teman i flertalet av essäerna även om de här som exempel endast relateras till ett av flera teman.

Utbildningspolitiken utgör ett centralt tema som pådrivare och till viss del driven av den pedagogiska forskningen. Samspelet mellan politik och vetenskap inom utbildning och skola har alltid rymt laddade relationer. *Tomas Englund* pekar på två distinkta faser i hur samtalet om utbildning och skola förskjuts över tid och den roll pedagogisk forskning intagit. Idag råder andra villkor för den pedagogiska forskningen i en tilltagande juridifiering, där värden som demokrati och jämlikhet som tidigare väglett läroplaner och innehållslig styrning har ersatts med mer av ett fördefinierat och förutbestämt innehåll och utfall. *Gunnar Berg* visar i sitt bidrag hur skolans uppdrag kan förstås av de olika spelregler som ett målrationalt respektive ett värderationellt synsätt rymmer, till exempel som olika bildningsideal.

Reformerna och organiseringen av ämnesområdet vid lärosätena har varit omfattande i olika skeden av utvecklingen. *Agneta Linné* behandlar till exempel olika kunskapstraditioner som tar form vid lärarhögskolan i Stockholm under 1970-talet. I sådana möten har nya samtalsrum och samverkansytor öppnats, medan andra stängts. Emedan Linné spårar några av pedagogikens kunskapsobjekt tillbaka till Friedrich Herbart (1776-1841) har utvecklingen och kunskapsstillväxten lett till en specialisering och differentiering där lärostolnehavare inte längre kan eller förväntas vara experter inom ett ämne, utan snarare ett specialområde och vissa specifika frågor. Kunskapsutvecklingen blir starkt kopplad till systemets krav och efterfrågan på nyttigt kunskap med förankring i professionsprogram och yrkeskvalifikationer.

I *Birgitta Qvarsells* artikel får vi bland annat ta del av betydelsen av tillkomsten av nya professurer, ämnets fakultetstillhörighet, inrättandet av seminarier, forskningsanknytning, forskarutbildning och vikten av internationalisering och etableringen av nätverk för områdets formering. *Ulf P Lundgrens* artikel ger inblickar i pedagogiken och psykologins symbiotiska relationer vid Göteborgs universitet under perioden 1963-1975, men också hur pedagogiken successivt ”bröt sig loss” med egen teoribildning och begreppsutveckling och började närma sig samhällsvetenskaperna. *Glenn Hultman* och *Bengt-Göran Martinsson* uppmärksammar en annan konfigurering av det pedagogiska kunskapsområdet vid Linköpings universitet i slutet av 1990-talet. Mot bakgrund av lärarutbildningsreformer vid denna tid ställdes förhoppningar i flera utredningar om att skapa tvärvetenskapliga och praktikorienterade kunskapsmiljöer särskilt riktade mot lärare och deras professionalisering. Pedagogiskt arbete (först som forskarskola) blir vid bland annat Linköpings universitet ett svar på ett sådant tryck. Inte sällan genererades olika typer av kontroverser i denna etablering (t.ex. gentemot pedagogik respektive didaktik).

Rollen som pedagogikforskare har påtagligt förändrats över tid. *Christina Gustafsson* talar om en omvandling från pedagogikämnet som något relativt sammanhängande och pekar på olika tvister som uppstår i kunskapsrådets differentiering. Forskarrollen har bland annat fått trängas med administratörs-, lärar- och samverkansroller i en allt mer uppdragsstyrd verksamhet. Inte minst blir det tydligt vid mindre lärosäten som har en mer utsatt position i kampen om resurser. *Staffan Selander* belyser hur didaktik som ämne växer fram stundom i samspel och i motspel med pedagogikämnet i tre olika faser från slutet av 1960-talet och fram till idag. För studier av pedagogiska texter och pedagogisk kommunikation kommer design-begreppet bli alltmer centralt, men som också utmanar vissa etablerade teoretiska positioner och gränser i fältet.

Internationalisering och digitalisering är andra vidare samhällsförändringar som inverkar starkt på ämnesrådets formering. *Roger Säljö* pekar på hur gamla och nya kunskapsobjekt för den pedagogiska forskningen också kommer att omdefinieras när nya typer av verktyg för kunskapsbildningen växer fram. Digitaliseringen erbjuder möjligheter när det gäller avancerad kunskapsförmedling, att nå ut med pedagogisk forskning för folkbildning och demokratisk dialog. Men specialiseringen och fragmentiseringen påverkar även kunskapernas kretslopp och livslängd. Kunskapsrådets infrastruktur och kommunikationsmönster är viktiga kvalitetsaspekter i kunskapsproduktionen. Globaliseringen har också inneburit radikalt förändrade premisser för den pedagogiska forskningen. *Holger Dann* lyfter fram detta i sin essä som särskilt behandlar internationell och komparativ pedagogik och utvecklingen av dem över tid. Beteckningarna representerar ett område som

idag fått förnyad aktualitet inte minst genom de internationellt jämförande kunskapstesterna.

Det finns långa *historiska linjer i pedagogikens formering*. I *Lennart Svenssons* essä beskrivs till exempel hur hans forskarkarriär under slutet av 1960-talet med en psykometrisk inriktning och användning och utveckling av statistiska metoder för bearbetning av data kom att gå i riktning mot kontextuellt tänkande kring pedagogikens frågor. Olika paradigmer har dominerat under olika tidsperioder. Svensson argumenterar för att kunskapsobjekt bör vara grunden för bestämningen av kunskapsområdets gränser. I den större historiska rörelsen från pedagogik som filosofi och teologi mot mer av en kontextuell och empirisk vetenskap adresseras och aktualiseras särskilt gränssytorna mot olika professionella fält.

Det pedagogiska vetandets relationer till dess *professioner* är mångfasetterade och laddade. *Ingegerd Tallberg-Broman* visar inte minst på könsuppdelade utbildningskulturer inom förskoleområdet som också fått påtagliga konsekvenser för formeringen av forskningen på området. Akademiseringen har inte varit någon enkel process. Likaså visar *Per Gerrevall* hur grunderna för att bedöma lämplighet och skicklighet hos lärare rymmer flera olika aspekter. En extern kontroll (stat och arbetsgivare) behöver svara mot den professionella självuppfattningen och dess kunskapsbas. *Ingrid Carlgren* ställer i sitt bidrag kritiska frågor kring pedagogik som lärares kunskapsbas, en pedagogik långt borta från lärarna och deras behov av att utveckla professionsrelevanta kunskaper. Ansvaret för lärares professionella kunskapsbildning bör, enligt henne, ligga inom professionen själv och utgå från den faktiska verksamhetens olika behov.

KONTURER AV ETT FORSKNINGSPROGRAM

Detta specialnummer är ett led i en långsiktig uppbyggnad av fördjupad förståelse och kunskap om det pedagogiska kunskapsområdets intellektuella och institutionella formering. I det följande skisserar vi kortfattat konturerna av det forskningsprogram som tagit form genom tidigare teoretiska och empiriska studier. Det är alltså inget nytt företag. Ambitionen fanns redan hos Bertil Hammer som var ansvarig utgivare för *Svenskt Arkiv för Pedagogik* under perioden 1912-1929. Den har också funnits alltsedan starten av efterföljande *Pedagogisk forskning i Sverige* från 1996 och framåt (Ekholm & Lindblad, 1996). Vi menar att behovet inte är mindre idag. Snarare tvärtom. Överläggningar om forskningens utveckling i vidare och snävare mening är centrala för att bibehålla och stärka en hög vetenskaplig kvalitet och driva kunskapsutvecklingen framåt.

Sammantaget ger bidragen i detta specialnummer en rik inifrån-förståelse, men de pekar också på centrala externa påverkanskrafter kring hur ämnet kommit att organiseras vid olika lärosäten. För ett forskningsprogram som

avser studera formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet behöver resurser hämtas såväl från vetenskapshistoria och vetenskapssociologi som från det egna ämnets särskilda karaktäristika (Hofstetter, 2012; Hofstetter & Schneuwly 1999, 2001, 2002). Fyra punkter framträder som grundläggande i fortsatta studier:

1. Att studera de längre tidsmönstren ('longue durée') för att förstå och se de drivande krafterna och idétraditionerna i fältets evolution, kontinuiteter såväl som diskontinuiteter.
2. Att följa utvecklingen empiriskt, baserat på flera olika slags aktörer, arkiv och material för att studera olika intellektuella konfigurationer och institutionaliseringar av kunskapsområdet, till exempel tillsättningar, installationsföreläsningar, karriärvägar in och ut ur området, kursplaner och litteraturlistor, konferenser, publikationer och nätverk. Hit hör också frågor om den högre utbildningen och forskningens finansiering, forskningsråd, forskningspolitik och management.
3. Att uppmärksamma olika aktörer och deras sam- och motspel, till exempel hur ämnesföreträdare, forskare och lärare kommunicerar med andra disciplinära fält, politik- och professionsfält (beslutsfattare, administratörer, föräldrar, studenter etc.)
4. Att utveckla en kontextförståelse för hur politiska, kulturella, ekonomiska och sociala förhållanden också förändrar vetenskapliga praktiker, men också omvänt, hur forskningen bidrar till att förändra samhällsliga praktiker.

Discipliners gränser förefaller alltid vara mer eller mindre under omförhandling och förändring. Nyckelfrågor blir i det sammanhanget; "when, how and to what end the boundaries of science are drawn and defended" (Gieryn, 1995, s. 393). Det handlar om anspråk på såväl auktoritet som resurser och status. Framför allt gäller det att identifiera vilken eller vilka kunskapstraditioner som man lokalt knyter an till, som till exempel akademiska, praktiska och/eller integrerade ansatser (Whitty & Furlong, 2017). Centralt är att undersöka vilken roll intressen och formell akademisk kunskap har i utvecklingen av kunskapsområdet, både som disciplin och som ett praktikfält för professionella.

Gränsarbetet kommer också till uttryck i de olika spänningsfält som är karakteristiska för kunskapsområdet som till exempel mellan vetenskaplig autonomi och politiska behov eller mellan teoretisk förankring och professionell relevans. Vid en internationell utblick framträder det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet som konstaterats av en komplex väv av nationellt förankrade kunskapstraditioner och platser för forskning och högre utbildning (Furlong, 2013; Furlong & Lawn, 2011; Whitty & Furlong,

2017; Zapp, Marques & Powell, 2018). Skillnaderna avser variationer i emfas inom olika spänningsfält som är återkommande inom olika kunskaps-traditioner (Labaree, 2017). Merparten av dessa spänningsfält kan också urskiljas i de essäer som ingår i detta specialnummer.

Inom forskningsprogrammet menar vi att det är särskilt viktigt att uppmärksamma spänningar som rör frågor om disciplin-multidisciplinärt fält, normativt-objektivt, teori-praktik, vetenskap-policy-praktik, profession-akademi, kunskapsområdet-andra discipliner och ämnen, grundforskning-tillämpad forskning och lärarutbildningsforskning-pedagogik. Dessa spänningsfält rymmer nyckelkontroverser av specifik betydelse för formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet (Sundberg, 2007).

Vår förhoppning är att fler forskare inom det pedagogiska kunskapsområdet med detta specialnummer blir intresserade av fortsatta studier och nätverk kring gemensamma forskningsfrågor. Det finns ett angeläget behov av undersökningar kring komparativa och historiska utvecklingslinjer för att förstå moment av organisk tillväxt och moment av osäkerhet och nyfikenhet. Genom sådana fortsatta studier skapas också möjligheter att urskilja och diskutera en möjlig associativ tillväxt och nya produktiva vägar för kunskapsområdets fortsatta formering (se Goodman & Grosvenor, 2011).

REFERENSER

- Adolfsson, C-H, Forsberg, E. & Sundberg, D. (2018). När evidensrörelsen kom till den svenska skolan. I D. Alvunger & N. Wahlström (Red.). *Den evidensbaserade skolan: Svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (1. uppl.). Stockholm: Natur & kultur.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2. uppl.). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Demeritt, D. (2000). The New Social Contract for Science: Accountability, Relevance and Value in US and UK Science and Research Policy. *Antipode*, 32(3), 308-329.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Red.) (1998). History of Educational Studies. Histoire des sciences de l'éducation, s. 99-120. *Paedagogica Historica*, vol. 3 of Supplementary Series. Gent: CSHP.
- Ekholm, M. & Lindblad, S. (1996). På väg mot en pedagogisk tidskrift – Några inledande ord. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1996, årg. 1, nr.1, s. 1-7.

- Forsberg, E. (2006/2007). Pedagogik som disciplin och verksamhet. Uppsala: *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*.
- Furlong, J. (2013). *Education - an anatomy of the discipline; rescuing the university project* Abingdon, Oxon: Routledge.
- Furlong, J. & Lawn, M. (Red.) (2011). *Disciplines of education: their role in the future in education research*. (1. uppl.) London: Routledge.
- Gieryn, T.F. (1995). Boundaries of Science. I S. Jasanoff, G.E. Markle, J.C. Petersen, & T. Pinch (Red.). *Handbook of Science and Technology Studies*. London: Sage.
- Goodman, J., & Grosvenor, I. (2011). The history of education: A curious case? I J. Furlong & M. Lawn (Red.). *Disciplines of education: their role in the future in education research*. (1. uppl.) London: Routledge.
- Hofstetter, R. (2012). Educational Sciences: Evolutions of a Pluridisciplinary Discipline at the Crossroads of other Disciplinary and Professional Fields (20th Century), *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 317-335. DOI: 10.1080/00071005.2012.729666
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1999). Sciences of Education between Disciplinary and Professional Field: an analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarisation, *European Educational Researcher*, 5(3), 23-30.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland: evolution and outlooks*. Bern: Centre for Science and Technology Studies.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26. First Published January 1, 2002
<https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.1.9>
- Härnqvist, K. (1997). Educational Research in Sweden: infrastructure and orientation, in K. E. Rosengren & B. Ohngren (Red.). *An Evaluation of Swedish Research in Education* (s. 235-272). Uppsala: Humanistik-samhällsvetenskapliga forskningsradet (HSFR).
- Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1(1), 83-98.
- Keiner, E. (2011). Disciplin of education: the value of disciplinary self-observation. I J. Furlong & M. Lawn (Red.). *Disciplines of education: their role in the future in education research*. (1. uppl.) London: Routledge.

- Labaree, D. F. (2017). Futures of the Field of Education. I G. *Whitty & J. Furlong* (Red.). *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Oxford: Symposium Books.
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science: the troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindberg, L. (2002). Is Pedagogik as an academic discipline in Sweden just a phenomenon for the twentieth century? *European educational research journal*, 1(1), 65-82.
- Lindberg, L. (2005). *Professorstillsättningar – Sakkunniga, professorstillsättningar och professurer i pedagogik 1910-1998*. Växjö universitet: Pedagogiska arbetsrapporter Nr: 6, 2005.
- Lindberg L. & Berge B-M. (Red.) (1988). *Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. & Mulder, M. (1999). Changing Conditions of Educational Research in Europe, *European Educational Researcher*, 5, 2-19.
- Mori, I. & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: what the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Rosengren, K.E. & Öhngren, B. (Red.) (1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Uppsala: Uppsala: Humanistik-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR).
- Sellbjer, S. (2006). Förändringar i pedagogikundervisningens innehåll under 1900-talets slut. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(4), 266-289.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Red.) (2008). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Schwitserland: Springer.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Red) (2016). *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse*. Schwitserland: Springer.
- Sundberg, D. (2007). *From 'Pedagogik' to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and disciplinary formations of educational science in Sweden*. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 393-410.
- Svensk författningssamling 2009:45. *Lag om ändring i högskolelagen (1992:1434)*.

- Uljens, M. (2004). *Pedagogiken som vetenskap i spänningen mellan det moderna och senmoderna*. Installationsföreläsning den 13 februari 2004 Åbo Akademi i Vasa.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991). States, Institutions and Discourses: a comparative perspective on the structuration of the social sciences. I P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (Red.). *Discourses on Society: the shaping of the social science disciplines* (s. 331-358). Dordrecht: Kluwer.
- Whitty, G. & Furlong, J. (2017). *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Oxford: Symposium Books.
- Wikander, L., Gustafsson, C., Riis, U. & Larson, L. (Red.) (2009). *Pedagogik som examensämne 100 år*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Zapp, I., Marques, M. & Powell, J. W. (Red.) (2018). *European Educational Research (Re)Constructed: institutional change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union*. Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Symposium Books.

Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik

Tomas Englund

How might we explain and understand Swedish educational policy and the development of the Swedish school system, from the comprehensive, equality-oriented direction introduced in the early 1960s to the fragmented and divided system of today? In the following I will claim that two fundamentally different educational policy periods can be discerned. The first coincides with the first three decades of the comprehensive school system, from 1962 to 1989, the second with the three decades from 1989/1990 to the present. These two periods have created quite different conditions for the work of schools, and also for educational research. The crucial reforms laying the foundations for the shift in educational policy between the two periods were heavily influenced and inspired by the transnational emphasis in the late 1980s on the individual rights set out in international conventions, implying a parental right to educational authority. In recent decades, the consequences of this shift have manifested themselves in a partly privatised and marketized school system, characterised and driven by a logic clearly distinguished from the ideals and aspirations underpinning the struggles of the earlier period for a democratic and equality-oriented school system.

INTRODUKTION – REFLEKTIONER ÖVER RELATIONEN MELLAN POLITIK OCH PEDAGOGIK

Hur har förutsättningarna för kommunala politiker, rektorer, lärare och elever i svensk skola och pedagogiska forskare förändrats i relation till den förda

nationella utbildningspolitiken och den förändring som skett som en konsekvens av denna utbildningspolitik? I det följande hävdar jag, i hög grad med stöd i egen, forskningsmiljöbaserad och projektkamraters forskning, att två från varandra artskilda perioder omfattande sammanlagt sex decennier i den svenska utbildningspolitiken kan urskiljas, perioder som skapat helt olika förutsättningar för svensk skola och pedagogisk forskning. De båda perioderna går delvis in i varandra genom en relativt lång övergångsperiod under 1980- och 90-talen, men åtskiljs genom de reformer runt 1989/1990 (Wahlström, 2002) som lade grunden för det utbildningspolitiska systemskiftet (Englund, 1996)¹. Detta skifte har under de senaste decennierna tagit konkret form i ett delvis privatiserat och marknadsbaserat utbildningssystem. Detta system är präglad av en logik som drivs med helt andra ideal och strävanden än de som utmärkte kampen för och genomförandet av den gemensamma grundskolans tre decennier. Denna förskjutning kan karakteriseras som en förskjutning från 'public good' till 'private good' (jfr Englund 1989, 1993, 2009). Analysen av den senare, nuvarande perioden visar också hur den juridiska auktoriseringen av föräldrarätten och det fria skolvalet samt expansionen av fristående skolor varit avgörande för det starkt differentierade och segregerade skolsystem som successivt ersatt den sammanhållna, jämlikhets- och demokratisyftande grundskolan. Denna successiva omvandling av skolsystemet har också skapat en snabbt växande juridifiering av stora delar av skolans verksamhet vars konsekvenser förefaller vara betydande.

DISPOSITION

I artikeln presenteras först en grov kronologisk översikt över de två perioderna, där den första som nämnts sammanfaller med den sammanhållna grundskolans tre decennier, 1960-, 70- och 80-talen. 1980-talet kan emellertid, delvis trots eller tack vare Lgr 80 som en starkt demokratisyftande läroplan, också ses som en vändpunkt till det som skulle komma genom exempelvis begynnande krav på statsbidrag till fristående skolor som alternativ till den allmänna, kommunala grundskolan. I det följande skall detta påvisas.

Åren runt decenniesskiftet 1989/1990 är också tiden för de flesta av de avgörande reformerna där den juridiska auktoriseringen av föräldrarätten i utbildningsfrågor är den mest betydande. Under återstoden av 1990-talet förankras successivt det utbildningspolitiska systemskiftet, även om vissa motrörelser också förekommer, och skiftet skapar en grogrund för en djup omvälvning av det svenska skolsystemet under 2000-talets första decennier genom privatisering, marknadisering och skelsegregation. I det följande skall påvisas hur juridifieringen av utbildningssystemet är central i detta skifte och hur den successiva juridifieringen av skolors verksamhet också är ett viktigt kännetecken för denna senare och fortfarande verkamma period genom att

fler, tidigare inte juridifierade områden av skolans verksamheter efterhand juridifierats. Samtidigt sker en successivt försvagad språksättning i utbildningspolitiken av skolsystemet som demokrati- och jämlikhetsyftande som ett resultat av den juridiska auktoriseringen av föräldrarrätten.

DEN SAMMANHÅLLNA GRUNDSKOLANS TRE DECENNIER

Som det heter i presentationen av den antologi som 1989 söker sammanfatta de svenska utbildningspolitiska strävandena före och under grundskoleperiodens tre decennier 1960-, 70- och 80-talen, så hade Sverige dittills:

maintained an unequivocal commitment since the 1930s to a policy of social equality and social welfare expansion. In educational terms, equality and mass participation continue to be the fundamental precepts of planning and policy-making (Ball & Larsson, 1989, presentationstext).

Den svenska grundskolereformen och dess tre första läroplaner uttryckte således en stark politisk vision av att skapa ett samhälle med jämlika medborgare som stod upp för demokratins bevarande och fördjupning. Utbildning betraktades här som en kollektiv medborgerlig social rättighet med innebörden att utbildningen skulle vara pluralistisk och därmed lägga grunden och ge förutsättningar för varje individs självständiga ställningstagande i olika frågor.

De tre läroplaner för den svenska grundskolan som utarbetades under denna period innehåller alla tre starka demokratiambitioner som underströk skolans roll som främjare av demokratifostrande praktiker. Lgr 62 och Lgr 69 hade en stark tro på vetenskapen som riktningsgivare i flera avseenden. Innehållet skulle helst kunna relateras till 'vetenskapens nuvarande ståndpunkt' liksom den tredje, Lgr 80, men den läroplanen framhöll också att det bland vetenskapens företrädare kunde förekomma olika uppfattningar. Lgr 80 introducerade dessutom en viktig innehållslig innovation om att bygga kunskapsbildningen på centrala begrepp. Lgr 80 stod också, i jämförelse med de två första läroplanerna, mer öppen för förekomsten av konflikter och motsättningar som borde belysas. Ett signum för läroplanen för grundskolan 1980 var att demokratins kärna innebar att vi fick vara oense och även uppmuntras därtill (jfr Liedman, 1983/1986).²

1980-talet³

Men 1980-talet innebar också att kritiken mot den svenska modellen med en stark offentlig sektor och en gemensam demokratifostrande grundskola växte parallellt med implementeringen av Lgr 80. Det var en kritik på flera plan. Kritiken mot den svenska grundskolan tog sig bland annat uttryck i ett ökat intresse för etablerandet av fristående skolor på olika grunder och följde på

så sätt upp en debatt från 1970-talet om huruvida friskolorna skulle erhålla statsbidrag, ett krav som främst drevs av moderaterna. I Sverige formulerades således under 1980-talet dels kraven på att få vara fristående skolor från Waldorfskolor och Montessoribaserade skolor och 1983 bestämdes också att skolor med annan huvudman fick kalla sig just fristående, medan den pågående debatten främst handlade om fristående skolor skulle erhålla statsbidrag. Efter diverse utredningar bestämdes först att statsbidrag endast skulle kunna ges till skolor med specifika alternativpedagogiska erfarenheter som skulle kunna tillföra det allmänna utbildningsväsendet något, men moderaternas sammankoppling av föräldrars och elevers önskan om fritt val av skola och hänvisningen till FN-deklarationen och Europakonventionen innebar efterhand att moderaterna fick de andra borgerliga partierna med sig. Även från andra håll än de alternativpedagogiska skolorna restes efterhand krav på att få inrätta fristående skolor med statsbidrag, dels religiösa (även religiöst fundamentalistiska) grupperingar samt etniskt baserade (t.ex. muslimska) och språkligt (t.ex. finska) grundade.

Under andra hälften av 1980-talet framförde framträdande borgerliga politiker kraven på friskolors berättigande och föräldrars rätt till val av skola med kraven allt tydligare sammankopplade till varandra och dessutom relaterade till såväl FN-deklarationen om föräldrars rätt till bestämmande över sina barns utbildning och hur denna rätt gavs juridisk auktoritet genom Europakonventionen.⁴ Jag skall därför karakterisera dessa två internationella konventioner närmare och påvisa hur Sverige förhållit sig till dessa båda konventioner sedan de tillkom (jfr Englund, 2011) för att sedan återkomma till händelseutvecklingen under 1980-talets slut.

INTERNATIONELLA RÄTTIGHETSKONVENTIONERS PÅVERKAN PÅ DEN SVENSKA SKOLANS JURIDIFIERING - EN HISTORISK TILLBAKABLICK

En historiskt betydande, för ett stort antal stater, gemensam överenskommelse efter det andra världskriget var Förenta Nationernas rättighetsförklaring där det i artikel 26§3 hävdas att "parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children". Det var emellertid inte detta perspektiv som låg till grund för den svenska grundskolan utan snarare ett medborgarrättsligt och jämlikhetsorienterat utbildningsperspektiv (Englund, 1989).

Det underliggande rättighetsperspektiv, om än inte starkt uttalat i principiella termer, som låg till grund för en för alla sammanhållen grundläggande utbildning i Sverige under grundskolans tre decennier, var den engelska sociologen Thomas H. Marshalls rättighetsanalys utarbetad 1949 (Marshall, 1949/1991). Enligt denna utvecklades de *medborgerliga rättigheterna* i de västerländska demokratierna i tre steg, civila, politiska och sociala rättigheter där en allmän utbildning utgör just en *medborgerlig, kollektiv social*

rättighet som innebär en viktig jämlikhets- och demokratiaspekt (se Englund, 1989, s. 32-35). Nämnas bör att Marshalls analys primärt utgjorde en betraktelse över det engelska skolsystemets framväxt med 'comprehensive education for all' men som i det engelska fallet bortsåg från förekomsten av privata elitskolor. Den svenska sammanhållna grundskolan utgjorde däremot en mycket god illustration och ett manifest uttryck för politikens möjligheter vad gäller en medborgarförberedande utbildning i enlighet med Marshalls stegvisa rättighetsutveckling.

Den i kontrast till Marshalls synsätt alternativa betraktelse som tog successiv form i Sverige under andra hälften av 1980-talet inspirerat från flera håll var att betrakta rättigheten utbildning ur ett perspektiv om *mänskliga rättigheter* (jfr Bobbio, 2000). Detta rättighetsperspektiv hade sin grund i dels FN-deklarationen om mänskliga rättigheter från 1948 där utbildning betraktas som en grundläggande mänsklig rättighet, men i vilken det också i artikel 26§3, hävdades att "parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children", en paragraf som i sin tid primärt föränleddes av hur vissa stater grovt missbrukat utbildningssystemet i indoktrinerande syfte före och under det andra världskriget. Paragrafen återspeglade dessutom en önskan från många religiösa föräldrar att genom skolan kunna förmedla sina religiösa värderingar till sina barn. Till skillnad från Marshalls perspektiv att utbildningen tillkom varje uppväxande som en *social rättighet*, för utvecklingen av en förmåga till självständiga ställningstaganden, så innebar den proklamerade föräldrarätten, att föräldrarna skulle kunna välja vilken utbildning deras barn skulle få. Barnens utbildning blev i detta fall en *civil rättighet* som tilldelades föräldrarna. Bakgrunden till FN-deklarationens artikel 26§3 var således dels att totalitära stater hade utnyttjat skolan i indoktrinerande syften, vilket skulle förhindras genom föräldrarätten och dels att religiösa föräldrar ville ha garantier för att skolan skulle kunna vara en institution som förmedlade föräldrarnas religiösa värderingar till deras barn (Roth, 2011).

Redan här existerar alltså en potentiell motsättning mellan föräldrar och barn genom att paragrafen skapar en möjlighet för föräldrar som indoktrinerande i en viss religion och att det enskilda barnet därigenom inte ges religionsfrihet utan skall uppfostras i föräldrarnas religion.

I det uppföljande arbetet till FN-deklarationen som ledde till Europakonventionen 1949-1952 handlade också grundfrågan om gränsdragningen mellan statens och familjens ansvar för barns och ungdomars utbildning (jfr Wahlström 2011a, 2011b). I den diskussionen kom rätten till utbildning i stor utsträckning att kopplas just till frågan om religionsfrihet, en frihet som fanns inskriven i konventionstexten. Frågan var emellertid vems rätt till religionsfrihet som avsågs, föräldrarnas/faderns civila rättighet att välja en undervisning som stod i överensstämmelse med hans egen övertygelse eller barnets sociala rättighet till en utbildning som, i enlighet

med Marshalls synsätt, gav den växande medborgaren förutsättningar att som vuxen kunna utöva sina rättigheter och kunna göra självständiga ställningstaganden. Eftersom Europakonventionen 1952 gavs en stark juridisk status, med möjlighet för enskilda att få sin fråga prövad gentemot staten, var det inte alldeles självklart hur de enskilda nationerna skulle hantera varje barns rätt till grundläggande utbildning. Det handlade framför allt om frågan om föräldrarättens starka ställning som specificerades genom tilläggsprotokollets artikel 2 som löd att ”i fråga om uppfostran och undervisning skall staten respektera föräldrars rätt att tillförsäkra sina barn en uppfostran som står i överensstämmelse med föräldrarnas religiösa och filosofiska övertygelse” (Prop. 1953:32, s. 5). Den svenska regeringen godkände emellertid inte paragrafen om föräldrarättens starka ställning under 1953 då konventionen i övrigt ratificerades, utan redovisade ett förbehåll med argumentet att befrielse från vissa moment i undervisningen i kristendom ej godkändes utom för barn med annan trosbekännelse än den svenska kyrkans (Prop. 1953:32, s. 11).

Syftet med kristendomsundervisningen preciserades också till ”att vara ett led i den allmänna orienteringen i kunskapens värld och att vara ett instrument i personlighetsdanningen” (Prop. 1953:32, s. 6, jfr Wahlström, 2011b, s. 91). Den ansvarige utrikesministern Östen Undén, framhöll också att kristendomsundervisningen ”borde vara objektiv och präglas av tolerans och tankefrihet” (Prop. 1953:32, s. 6). Denna inställning kvarstod också i den nyinstiftade grundskolan med Lgr 62 där kristendomsundervisningen uttryckligen skulle vara objektiv, en undervisning *om* kristendom och inte *i* kristendom. Denna förskjutning av principerna för grundskolans undervisning bemöttes i sin tur av starka protester från delar av det svenska civilsamhället som samlade tusentals underskrifter (Algotsson, 1975). I Lgr 69 togs ytterligare ett steg som innebar att kristendomsämnet byttes ut mot religionskunskap som innebar ett allt tydligare avståndstagande från att skolan skulle fostra till kristendom.

Den fortsatta historien visade emellertid att det existerade starka krafter i det svenska samhället som ville behålla ett kraftfullt kristendomskunskapsämne som bidrog till en kristen, religiös uppfostran samtidigt som andra krafter ville driva på sekulariseringen. Sammantaget innebar således grundskolans införande en strävan till sekulariserat innehåll med det objektiva religionskunskapsämnet i Lgr 69 som ersättning för den kristet fostrande kristendomskunskapen också följdenligt en strid om religionens plats och karaktär i skolan. Men med grundskolereformen etablerades i princip en inriktning mot en sekulariserad skola, en inriktning som ytterligare förstärks i Lgr 80. Den sekulariserade skolan skulle på sikt leda till krav på konfessionella fristående skolor.

Som tidigare anförts i slutet på avsnittet om 1980-talet så framförde framträdande borgerliga politiker kraven på friskolors berättigande och

föräldrars rätt till val av skola med kraven allt tydligare sammankopplade till varandra. Kraven var dessutom relaterade både till FN-deklarationen om föräldrars rätt till bestämmande över sina barns utbildning och hur denna rätt gavs juridisk auktoritet genom Europakonventionen.

ÖVERGÅNGSPERIODEN: TILLBAKA TILL DET SENA 1980-TALET
STRIDER OCH 1990-TALET BEGYNNANDE ETABLERING AV ETT
SPLITTRAT OCH OJÄMLIKT SKOLSYSTEM

Mot slutet av 1980-talet hade således en situation inträtt som innebar att den socialdemokratiska regeringen befann sig i politisk brygga vad gällde den allt starkare hänvisningen till internationella konventioner med föräldrarätten (FN-deklarationen och Europakonventionen) och kravet på fristående skolor samt ett fritt skolval. Dessa krav innebar att den allmänna, sammanhållna grundskolan hotades, men kraven upplevdes av de flesta bedömare som måttfulla genom att intresset för att inrätta fristående skolor ändå skulle vara tämligen begränsat. Detta gällde också de flesta av den svenska regeringens medlemmar.

Frågan behandlades efterhand som att detta primärt skulle handla om att ge föräldrar som önskade identitetsformerande processer grundade i religion och etnicitet ökat utrymme i fristående skolor, liksom att alternativ pedagogik (Waldorf och Montessori) skulle tillfredsställa andra föräldrars önskemål genom just en alternativ pedagogik. Här förekom också en kamp för att behålla skolor på landsbygden med bristfälligt elevunderlag genom att starta fristående skolor samt kooperativ av olika slag som också ville inrätta fristående skolor. Dessa krav kombinerades från regeringshåll med förslag om möjligheter till kulturell profilering inom den sammanhållna grundskolans ram. I propositionen om skolans utveckling och styrning (prop. 1988/89:4), inlämnad den 20 juli 1988 och som bland annat också handlade om möjligheten för skolor till kulturell profilering, föredragen av den kulturintresserade utbildningsministern Bengt Göransson och bifallen av riksdagen under tidig vår 1989 hette det att

Elevens och föräldrars önskemål om val av skola skall så långt detta är praktiskt och ekonomiskt möjligt tillgodoses. Det bör ankomma på kommunen att avgöra formerna för hur val av skola skall ske (Prop. 1988/89:4, s. 56).

I riksdagens skoldebatt våren 1989, närmare bestämt den 16 maj ett par månader efter bifallet till Prop. 1988/89:4, kunde dåvarande skolminister Göran Persson som svar på en interpellation från Lars Leijonborg (fp), om att föräldrars och elevens rätt att välja skola borde utvidgas och att föräldrars medverkan i och inflytande över skolarbetet borde öka, uttala följande:

När det först gäller möjligheterna att välja mellan olika skolor är den också efter riksdagsbeslutet begränsad. Det bör enligt min mening inte heller finnas en obegränsad sådan möjlighet. Det finns både praktiska och ekonomiska skäl för detta, men viktigare är att det också finns principiella skäl.

En av grundprinciperna i den svenska skolpolitiken är att elever med olika social bakgrund och olika förutsättningar skall gå i skolan tillsammans. Detta synsätt har legat till grund för uppbyggnaden av den obligatoriska skolan i Sverige ...

... Avsikten med förslagen i styrpropositionen var inte att gå ifrån denna princip. Jag är för min del inte heller beredd att medverka till en skolpolitik som under täckmanteln valfrihet åter skulle bygga på segregation och urval (Riksdagens prot. 1988/89:114, s. 71).

Men det systemskifte med betydande juridiska dimensioner som var på väg att förändra den svenska skolan, med hänvisningen till de internationella konventionernas positiva syn på föräldrarätten som tar form under sent 1980-tal, underbyggs och stöds av flera parallella, mycket starka strömningar, med potential för mer grundläggande förändringar. Dessa skall belysas i det följande.

Internationell restrukturering av den traditionella skolan

I två av västvärldens dominerande nationer utvecklas under 1980-talet ett starkt ifrågasättande av offentlig sektor och politikutrymme samt vad som karakteriserats som den internationella restruktureringen av den traditionella skolan genom utvecklingen i England under Thatcher 1979-1990 och i USA under Reagan 1981-1989. Under den andra hälften av 1980-talet arbetar den svenska maktutredningen i detta ljus och pekar ut vad som sägs vara ett (alltför) svagt föräldrainflytande i skolan och ett förespråkande av den 'lilla demokratin' samt, allra viktigast, framförandet av en individcenterad demokratiuppfattning med bas i individers rätt och frihet. Dessa rörelser innebär också en annan legitimitet och styrka i kraven på fristående skolor baserade på så kallad alternativ pedagogik som Waldorf och Montessori, på religiös samt språklig och etnisk grund – krav som ifrågasatte den allmänna kommunala skolan.

Maktutredningen som katalysator

Den inhemska kritiken mot socialdemokratin kom således också från den maktutredning (SOU 1990:44) som tillsatts av den socialdemokratiska regeringen 1985 och den kritiken kom att fungera som en viktig katalysator. Här framfördes således under utredningens gång stark kritik om bristande föräldrainsyn i skolan och i det avslutande betänkandet utmanade utredningen

de direktiv som utredningen hade att arbeta med. Dessa direktiv påstods uttrycka en samhällscentrerad demokratitradition där utgångspunkten är idén om ett suveränt folk med den enskilda individens roll som medlem i ett samhällskollektiv. Folket förutsattes, enligt maktutredningens tolkning av direktiven, ha en kollektiv identitet där beroendet och samhörigheten mellan samhällsmedlemmarna betonades.⁶ Utredningens alternativ var en individorienterad demokratitradition där utgångspunkten är idén om den suveräna individen som tar ansvar för sitt eget öde. Här framhävs den enskilda individens särart och friheten för alla att ordna sina egna förhållanden utifrån egna intressen och eget samvete.

Maktutredningens perspektiv hade en stark katalysatoreffekt med sin betoning på individens frihet, att fungera som en suverän individ som tar ansvar för sitt eget öde. Konsekvensen är att 'starka' individers beslut ges legitimitet, ett perspektiv som lyfts fram i utredningens betoning av att 'ta makten' i den lilla demokratin och göra fria val vad gäller skola för barnen etcetera. Maktutredningens utmaning av den samhällsorienterade demokratin och framhävandet av individens rätt bryter uppenbart med den 'svenska modellens' gemenskapstanke.

Likvärdighetsbegreppets förskjutning⁷

Ett centralt begrepp under grundskolans tre decennier, 1960-, 70 och 80-talen, är jämlikhet. Det är det begrepp som tillsammans med demokrati-begreppet karakteriserar grundskolans centrala ambition och kompletterar gemenskapstanken.

Efter en jämlikhetsoffensiv under sent 1960-tal så ersätts under 1970- och 80-talen jämlikhetsbegreppet successivt med det något svagare och för ut-tolkning öppnare begreppet likvärdighet på så sätt att kravet på jämlikhet som resultatjämlighet tonas ned. Likvärdighet och en likvärdig skola övertar dock i stora stycken jämlikhetsambitionen och likvärdighet betraktas som att skolan genom krav på gemensamma kurser och en gemensam referensram befördrar likvärdigheten. I en motion från moderaterna heter det också så sent som i slutet av 1970-talet att:

Mål och riktlinjer måste fastställas centralt, liksom också tim- och kursplaner, i syfte att *utbildningsväsendet* bevara en sådan grad av enhetlighet att alla kan erhålla en likvärdig utbildning oavsett var de bor (Mot. 1978/79:2631, s. 1).

Under 1980-talet kom likvärdighetsbegreppet emellertid att snarast användas för att för att beteckna skilda utbildningspolitiska alternativ. I expertutredningen DsU 1987:1 (du Rietz, Lundgren & Wennås) som utgjorde ett förberedelsearbete för kommande propositioner med nya idéer om ansvar och styrning på skolområdet utmanas begreppet likvärdighet och ges delvis

en ny innebörd. I en diskussion om kriterier på likvärdighet skriver utredarna att en likvärdig utbildning inte kan betyda att den skall vara likformig eftersom:

- olika elever har olika förmåga att tillgodogöra sig ett visst utbildningsmoment genomfört på en viss tid och med en viss metod,
- olika elever har olika intresse och fallenhet för olika utbildningsmoment (DsU 1987:1, s 34).

Under de sista åren på 1980-talet utvecklas en kamp om likvärdighetsbegreppets innebörd och ges i stort sett två skilda betydelser, en uttolkning med betoning på valfrihet och föräldrarätt som bygger på den individuella rätten, en tolkning som ställs i direkt kritik mot den tidigare uttolkningen som förespråkade enhetlighet, gemenskap och kompensation. Under 1990-talet fanns bägge uttolkningarna representerade, den första uttolkningen i borgerligt styrda kommuner och den tidigare i socialdemokratiskt styrda kommuner (för en utförligare analys, se Englund & Quennerstedt, 2008).

ÖVERGÅNGSPERIODENS KONSEKVENSER

Den andra hälften av 1980-talet och det tidiga 1990-talet innehåller således en mångfasetterad och allt tyngre kritik av och förändringskrav på den svenska grundskolan som tar form i såväl politiska fora som riksdagen som i media, primärt Dagens Nyheter (Wiklund 2006, 2012⁸). Flera aspekter av denna kritik kan relateras till den djupare förändring av grundskolans organisation och förutsättningar som är förankrad i föräldrarättens förstärkta auktoritet i utbildningsfrågor genom hänvisningen till FN-deklarationens artikel 26§3 och den uppföljande Europakonventionen som juridiskt bindande och därmed som latent påtryckningsmedel.

Därmed accepterades också successivt föräldrarättens starka ställning, vilket var ett centralt uttryck för hur en juridisk klausul ändrat förutsättningarna för det svenska skolsystemets uppbyggnad. Det något motvilliga definitiva och formella svenska godkännandet av Europakonventionen kom först 1995 att inkorporeras i svensk lag efter förarbete av den borgerliga regeringen till proposition (Prop. 1993/1994:117). Det successiva inrättandet av fristående skolor växte ändå i en relativt långsam takt under 1990-talet, en period som också präglades av utarbetandet och mottagandet av en ny läroplan, Lpo 94, som blev resultatet av läroplanskommitténs (SOU 1992:94) arbete. Den parallellt arbetande betygsberedningen (SOU 1992:86), lade tillsammans med läroplanskommittén en ny grund för det svenska skolsystemets fortsatta utveckling utifrån de nya förutsättningar som nu gällde.

Men hur skall man förstå det gnisslande 'samspelet' mellan dessa bägge utredningar i relation till det perspektiv som här målats upp? Läroplansbetänkandet innehåller alldeles uppenbart flera olika, delvis mot varandra motsägande perspektiv genom bildningsperspektivet, den uttalade mål- och resultatstyrningen, kunskapsanalysen samt det internationella perspektivet. Men allvarligare var relationen till betygsberedningen som lade en ny grund för betygssystemet genom att hävda ett resultatansvar för skolan som läroplanskommitténs medlemmar inte kunde instämma i (SOU 1992:94, s. 121):

Godkändnivån i de olika ämnena i årskurs 9 – avgångsbetyget – är den nivå som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden (SOU 1992:86, s. 67).

Som Magnus Hultén (2015, 19/11) påvisar i en analys så innebar detta förslag att elever skulle vara godkända i alla ämnen för att kunna gå vidare till gymnasieskolan. En viktig konsekvens av detta förslags förverkligande innebar att många elever inte kunde studera vidare och riskerade att ställas utanför flera av samhällets förmåner. Den nämnda betygspolitiken innebar också att det var den kvantitativa och mer eller mindre absoluta synen på kunskap som här tog form, ett essentialistiskt, hierarkiskt och mätbart kunskapsbegrepp med en tydlig gränssättning mellan godkänd och underkänd. Dessutom bör nämnas hur Ulla Tillander från KDS i inledningen till läroplanen om ”Skolans värdegrund och uppdrag: Grundläggande värden” där uppgifterna för skolan ”att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på”, får igenom en omdiskuterad mening som också kan ses som ett uttryck för vördnaden av det kristna arvet. Förutom framlyftningen av den demokratiska värdegrunden så heter det beträffande de värden som skolan skall gestalta och förmedla, att skolan gör det i ”överensstämmelse med en etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism ... genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”⁹:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:110) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap.2§).

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatt är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse

med en etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpo 94, s. 3).

Sammantaget kan här sägas att Lpo 94 liksom läroplansbetänkandet innehåller flera olika, i förhållande till varandra, motsägande strävanden. Detta är i sig inte direkt förvånande då denna läroplan liksom de tidigare läroplanerna är uttryck för politiska kompromisser (jfr Englund 1986/2005) med utrymme för olika tolkningar. Lpo 94 går dock mycket långt i detta avseende (Englund, 1996) och lämnar över konkretiseringen till andra som kommuner (beträffande fristående skolor), rektorer och lärare men också föräldrar. I rättighetstermer, hävdade undertecknad att den dåvarande utvecklingen innebar ett första steg i:

upplösningen av den för alla gemensamma skolan – att skolan som medborgerlig social rättighet är utmanad av föräldrars civila rättighet att organisera och kontrollera skolgången för sina barn. Implikationerna är långtgående genom att den uppväxandes medborgerliga rätt därmed avsevärt försvagats. Ett exempel är rätten att få ta del av skilda synsätt och inte utsättas för någon specifik livssyn (Englund, 1996, s. 206).

Men vilka var då, i detta sammanhang, konsekvenserna av att FN:s Konvention om barnets rättigheter 1989 ratificerades av Sverige 1990, dock inte med samma juridiska status som Europakonventionen, en konvention som vi vet fanns där latent enligt vad som tidigare analyserats? Vad gäller utbildningens och undervisningens utformning kan konstateras att föräldrarätten med sin juridiska status förankrad i Europakonventionen var starkare än konventionen om barnets rättigheter, vilket innebar ett dilemma som blottades betydligt senare.

Dilemmat – om uttolkningen av relevanta konventionstexter

Europakonventionens artikel 2 – Rätt till undervisning:

Ingen får förvägras rätten till undervisning. Vid utövandet av den verksamhet som staten kan ta på sig i fråga om utbildning och undervisning skall staten respektera föräldrarnas rätt att tillförsäkra sina barn sådan utbildning och undervisning som står i överensstämmelse med föräldrarnas religiösa och filosofiska övertygelse.

När Sverige ratificerade Europakonventionen 1995 reserverade man sig samtidigt mot Europakonventionens skrivning om innebörden i nämnda artikel 2.

Det råder således en uppenbar spänning mellan uttolkningen av Europakonventionen och Konventionen om barnets rättigheter när det kommer till konkreta frågor som fristående skolors förankring i konfessionalism och rätten för föräldrar att överföra religiösa värderingar till sina barn via skolan. Å ena sidan kan fristående skolor uppfattas som ett direkt komplement till föräldrars, familjens överföring av religiösa värderingar av mer eller mindre fundamentalistiskt slag, en överföring av värderingar som kan uppfattas som indoktrinerande. Detta gäller såväl kristet fundamentalistiska skolor som islamiska och andra. Å andra sidan heter det i Konventionen om barnets rättigheter att konventionsstaterna ”skall respektera barnets rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet” men också ”respektera föräldrarnas och i förekommande fall, vårdnadshavares rättigheter och skyldigheter att på ett sätt som är förenligt med barnets fortlöpande utveckling ge barnet ledning då det utövar sin rätt” (FN:s konvention om barnets rättigheter, Artikel 14, s. 2, s. 8).

Ann Quennerstedt (2011a, 2011b)¹⁰ visar att frågan om föräldrarätt kontra barns rätt beträffande utbildningens innehåll och utformning ej ställdes på sin spets under arbetet med Konventionen om barnets rättigheter genom att artikel 28 endast kom att uttrycka barns rätt till utbildning medan föräldrarätten försvann därifrån. På så sätt erbjöds andra tolkningsmöjligheter än Europakonventionens tämligen ensidiga företräde för föräldrarätten.

Vad gäller sammanvägningen av de båda konventionerna och deras applicering i Sverige, framför allt vad gäller överföring av religiösa värderingar, har de dock inte på allvar diskuterats och prövats offentligt sedan de två utredningar under 1990-talets andra hälft som gjorde detta och som utgör det mest aktuella materialet i frågan: SOU 1997:116 *Barnets bästa i främsta rummet* (Barnkommitténs slutbetänkande) och SOU 1998:113 *I God Tro – samhället och nyandligheten* (Krisstödsutredningens betänkande). I dessa utredningar framgår att barnets rättigheter för första gången ges en självständig betydelse av Barnkommittén som betonar statens ansvar att ”tillförsäkra barnet en rätt att delta i beslut som rör dess utbildning” (SOU 1997:116, s. 280), och med stöd i en uttolkning gjord av den Europeiska kommissionen för mänskliga rättigheter att ”föräldrars övertygelse endast kan respekteras i den mån den inte står i konflikt med barnets grundläggande rätt till utbildning” (SOU 1997:116, s. 220; se vidare Quennerstedt, 2011b, s. 182). Denna tydliga motsättning har dock inte på allvar ställts till offentlig beskådan och genomlysning även om flera politiker som Jan Björklund och den dåvarande ordföranden för Lärarnas riksförbund Mette Fjelkner tagit avstånd från religiösa fristående skolor och utvecklat en argumentation för en

pluralistisk allmän utbildning (se vidare Englund, 2011, kapitel 8 och 10; se även Englund 2010 och kommande).

Som Quennerstedt (2011b) likaledes understryker med utgångspunkt från Krisstödsutredningen (SOU 1998:113) så framträder i denna utredning ett perspektiv som i hög grad tar ställning för barns rätt:

Hänsynen till föräldrarnas religiösa eller filosofiska åskådning har inte ansetts hindra, att undervisningen förmedlar objektiv, kritisk och pluralistisk kunskap i religion och filosofi och därtill hörande ämnen. Vad staten inte får, är att tillåta indoktrinering mot föräldrarnas religiösa övertygelse. (SOU 1998:113, s. 338)

Krisstödsutredningen hävdar också att tillkomsten av Konventionen om barnets rättigheter flyttat ”tyngdpunkten från föräldrarnas övertygelse till barnets egna åsikter och rättigheter” (SOU 1998:113, s. 338). Quennerstedts (2011b) slutsats förtjänar att upprepas, nämligen att dessa båda utredningar snarast använder sig av den uttolkning som görs av den Europeiska kommissionen för mänskliga rättigheter och att denna uttolkning innebär att barnets rätt till en pluralistisk utbildning sätts före föräldrarätten.

En central aspekt och möjlig förklaring till att frågan inte prövats på allvar efter 1998 vad gäller relationen mellan Europakonventionen och Konventionen om barnets rättigheter, är att den förstnämnda, Europakonventionen, som nämnts inkorporerades med svensk lag 1995 via proposition 1993/94:117. Den blev juridiskt bindande genom att dess bestämmelser också tog form som svensk lag (jfr Schiratzki 2006). Inkorporeringen innebär att den mening som Sverige tidigare (1953) reserverat sig emot, den mening som innebär att ”respektera föräldrarnas rätt att tillförsäkra sina barn en uppfostran och undervisning som står i överensstämmelse med föräldrarnas religiösa och filosofiska övertygelse”, nu godkändes.

Existerar därmed två olika tolkningar i det svenska samhället vad gäller föräldrarätt versus barns rätt angående hur religionsfriheten skall uttolkas när det kommer till utbildning? Är det föräldrars rätt att tillförsäkra sina barn inte bara en uppfostran utan också en utbildning och undervisning, genom exempelvis en fristående religiöst grundad fristående skola, som står i överensstämmelse med föräldrarnas religiösa övertygelse? Eller är det, i enlighet med den uttolkning som den Europeiska kommissionen för mänskliga rättigheter gör och som vidareförs i nämnda två svenska utredningar efter ratificeringen av Europakonventionen, barnets rätt till en pluralistisk utbildning, utan att föräldrarna på ett avgörande sätt skall kunna påverka densamma, som skall gälla?

Det verkar inte som att de båda tolkningarna uttalat ställts mot varandra sedan dess. Samtidigt kan konstateras att Europakonventionen, och speciellt

sedan dess andra mening godkänts som svensk lag, står över och mer eller mindre ogiltigförklarar eller åtminstone försvagar konventionen om barnens rättigheter trots de nämnda uttolkningarna i de bägge nämnda utredningarna. Om detta är en riktig slutsats måste konventionen om barnets rättigheter ges laglig och likartad status som Europakonventionen för att de båda rättighetsprinciperna på allvar skall kunna ställas mot varandra och prövas.

Den ovan skisserade situationen kan vara en delförklaring till att frågan om föräldrarätt kontra barns rätt inte prövats på allvar under de senaste decennierna samtidigt som föräldrarätten i princip kunnat utnyttjas tämligen långtgående och att barnets rätt till självständig utveckling varit en tämligen svag motkraft. Enligt Wahlström (2011c) står det exempelvis klart att föräldrarätten i motioner från det Kristdemokratiska partiet under 2000-talet understrukits allt kraftfullare som underliggande legitimerande kraft för religiöst fostrande fristående skolor.

Om hänvisningen till nämnda internationella konventioner innebar en renässans för en juridisk dimension som också öppnade för ett juridiskt präglat språkbruk så kan noteras hur den juridiska aspekten efter detta genombrott successivt kommer att göra insteg i flera olika områden, varav några här skall belysas, med betydande konsekvenser.

ORSAKER TILL DEN MER GENERELLT ÖKADE JURIDIFIERINGEN AV SVENSK SKOLA UNDER 2000-TALET OCH NÅGRA KONSEKVENSER

Om 1990-talet i praktiken innebar en begynnande implementering av den nya läroplanen och det nya betygssystemet så kan sägas att detta decennium för skolans del också innebar en samtidig spänning mellan dels de olika perspektiv som läroplansbetänkandet presenterat och dels mellan de båda nämnda auktoritativa texterna – läroplansbetänkandet och betygsberedningens betänkande. Implementeringen lämnades i hög grad över till kommunerna, som via kommunaliseringsreformen nu fick ett helt annat ansvar än tidigare, samt rektorer och lärare på de enskilda skolorna. Denna fas samspelade i sin tur med en kraftig ekonomisk kris (jfr Ringarp, 2011).

Åren runt 2000 kom också rapporter om en begynnande nedgång i skolresultat, med det nya språkbruket, bristande måluppfyllelse. Rapporterna från PISA, TIMMS och PIRLS skakade om den svenska skoldebatten.

Ett svar var inrättandet av en utbildningsinspektion inom ramen för Skolverket 2003. Medan inrättandet av denna inspektion av den då sittande socialdemokratiska regeringen fokuserade elevers rättssäkerhet och den likvärdiga rätten till kunskapsutveckling innebar inrättandet av en ny myndighet, Statens skolinspektion 2008, av den borgerliga regeringen en explicit förstärkning med ökad kontroll och systematisk kvalitetsvärdering av skolor med en starkare juridisk karaktär (SOU 2007:28, SOU 2007:101).

Lindgren, Hult, Segerholm och Rönnberg (2012) anför i sin analys av de olika roller som inspektionen intagit under denna tid en förståelse av ”this process as an example of ’juridification’ (Teubner, 1987, Blichner & Molander 2008; jfr Bergh 2010), a concept that refers to a general increase in legal and regulative processes in society” (Lindgren et al., 2012, s. 584). Här kan jämförelser göras med *Utbildning & Demokrati* 23(1) Skolinspektion som styrning, och 25(1) Juridifieringen av skolan. Under senare år har också en starkt växande forskning om skolans juridifiering presenterats i ett flertal sessioner på den senaste NERA-konferensen i mars 2018 samt i en avhandling (Novak, 2018).

Ett annat exempel på juridifiering av skolan är den starka betoningen av elevers individuella rättigheter inom likabehandlingsområdet genom Barn- och elevskyddslagen 2006 (SFS 2006:67) som vuxit fram ur mobbningsdebatten och diskussionen om nödvändigheten av rättslig reglering för enskilda elever att efter juridisk prövning kunna få skadestånd. Lagen innebär en delvis annan och förstärkt roll för skolans huvudmän, rektorer och för lärare som har att förhålla sig till relationer mellan elever och exempelvis om att nödvändigt anmäla vissa händelser etcetera (jfr Arneback, 2012). Sammantaget sker här en språklig förskjutning av värde- och värdegrundsbegreppet från ett positivt främjande språk till ett negativt, juridiskt laddat språk (jfr Bergh & Arneback, 2016; Englund & Englund, 2013).

Konsekvenser av det fria skolvalet/koncernerna: Den organisatoriska differentieringens återkomst

Den kanske mest omvälvande förändringen av det svenska skolsystemet under senare tid är ändå den specifika juridifierade exploateringen av föräldrarättens fria val av skola som samtidigt och delvis är ett svar på den kris som den svenska skolan hamnade i ett par år in på 2000-talet med rapporterna från TIMSS 2003, PIRLS 2006 och PISA 2009 och 2012. Orsakerna till nedgången i skolresultat uppfattades och förklarades på skilda sätt samtidigt som inrättandet och den snabba tillväxten av friskolekoncerner successivt bröt sönder den svenska modellen med socialt sammanhållna skolklasser. I dessa sammanhållna klasser samsades under grundskoletiden elever med olika prestationsnivåer i samma klasser till skillnad från den nu snabbt framväxande modellen med hög- och medelpresterande elever avskilda från lågpresterande. Det var också genom det fria skolvalet som nedgången kunde påvisas hänga samman med just denna nya modell där de lågpresterande blev kvar i skolor och skolklasser med övervägande lågpresterande (*Utbildning & Demokrati* 22(3) 2013 Kan vi lita på PISA?). Som tydligt påvisats i såväl tidigare som aktuell skolforskning så samspelar föräldrars utbildning positivt med barnens skolprestationer och det främsta

motmedlet mot segregationen har åtminstone tidigare visat sig vara en blandning av elever med olika prestationsnivåer.

Tre skolkoncerner samlar idag stora elevgrupper och gör samtidigt stora vinster då skolpengsfinansieringen skapar överskott genom låg lärartäthet, selektivt elevurval etcetera. Kunskapsskolan, med startår 2000, har idag omkring 13 000 elever i 29 grundskolor och 7 gymnasieskolor med målsättning att vara den bästa skolan i kommunen. Kunskapsskolans skolenheter har ett utpräglat likartat arbetssätt i de olika skolorna, vilket innebär en viktig besparande funktion. Internationella Engelska Skolan (IES) startade 1993 och har idag omkring 21 400 elever i 30 skolor. Koncernens vinst var helåret 2016/17 152 miljoner med 45,7 miljoner i vinstutdelning (Dagens Nyheter, 2017-08-23). Den största koncernen, Academedia, har drygt 65 000 barn och elever på sina förskolor, grund- och gymnasieskolor (Dagens Nyheter, 2017-02-08). Skolkoncernerna lockar främst privat över- och medelklass, men också offentliganställda föräldrar med högre utbildning och deras barn från flera olika sociala skikt med inriktning mot framtida yrkeskarriärer via traditionell skolning och höga betyg – betyg med i efterhand påvisad, successiv betygsinflation på just nämnda skolor.¹¹

Vad innebär denna omvälvning av skolsystemet för den pedagogiska forskningen? Ja, omvälvningen är knappast ett resultat av rekommendationer från pedagogiska forskare även om undantag existerar. Omvälvningens startpunkter är primärt producerade av Dagens Nyheters mångåriga kritik av socialdemokratisk skolpolitik ursprungligen formulerad av den dåvarande chefredaktören Hans Bergströms kampanj på DN:s ledarsidor (jfr Englund, 1996; Wiklund, 2006, 2012) och hustruns, Barbara Bergström, insats som grundare av IES och de borgerliga partiernas skolpolitik utan något starkare motstånd från socialdemokratin.

Skolegregationen innebär primärt att de lågpresterande blir kvar i den allmänna kommunala (förorts)skolan, utan medel- och framför allt högpresterande elever. Den positiva kamrateffekten är därmed starkt försvagad genom skolklasser och skolor där lika söker lika, en organisatorisk differentiering verkställd genom föräldrars val (och icke-val) utifrån specifika politiska förutsättningar.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Är juridifieringen av skolan av ondo eller är det en sund utveckling? Det är ingalunda givet vilka juridifieringens konsekvenser är. I ett längre historiskt perspektiv har juridifieringen av relationerna mellan människor genom utvecklingen av medborgerliga fri – och rättigheter i stort givetvis varit positiv, men som påvisats så kan föräldrarätten begränsa ett barns fria utveckling. Som den tyska sociologen Jürgen Habermas (1981/1987) har påpekat i sin analys av fyra stadier i denna utveckling så är en viktig

komponent i det fjärde stadiet, den demokratiska välfärdsstatens stadium, tillväxten av professionella som bärare av detta stadium. Föräldrarätten med det fria skolvalet har också, som den svenska nutidshistorien visar, varit ett viktigt hinder för att skapa och upprätthålla ett jämlikhetssyftande skolsystem. Juridifiering av skolans verksamhet genom gränssättande av olika slag, som exempelvis Barn- och elevskyddslagen, kan vara positiv men även begränsande för det professionella utövandet. Om den demokratiska välfärdsstaten som redan Durkheim (1899/1957/2001), liksom Habermas antog, bärs upp av professionella (lärare) så riskerar en juridifiering att begränsa det professionella yrkesutövandet av lärarna om de juridiska regleringarna inkräktar på normgivande relationer, likväl som juridifieringen i andra avseenden kan vara ett stöd för de professionella. Spänningen mellan juridifiering och lärares professionalism torde vara en av framtidens svåra avvägningsfrågor (jfr Bergh & Arneback, 2016).

NOTER

¹ Terminologin 'utbildningspolitiskt systemskifte' introduceras i Englund 1992 som är första artikel i det första numret av *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Från och med 1999, volym 8, är tidskriftens säte Örebro universitet och benämns *Utbildning & Demokrati*. I år, 2018 volym 27.

² För en utförlig analys av tillkomsten och betydelsen av Lgr 80, se Englund, 1994.

³ Detta avsnitt utnyttjar sekundärlitteratur som analyserat 1980-talets skolpolitik som Bergström (1993), Englund (1996), Schüllerqvist (1996), Sköndahl (2008) och Wahlström (2002).

⁴ Exempelvis av Alf Svensson i teknisk valsamverkan med centerpartiet, mot. 1986/87: Ubu244 och Carl Bildt, mot. 1986/87: Ubu 6812.

⁵ Detta avsnitt utnyttjar material från det vetenskapsrådsfinansierade projektet med antologin *Utbildning som medborgerlig rättighet – föräldrarätt eller barns rätt eller* (Englund, 2011, med kapitel skrivna av förutom Englund, även Roth, 2011 och Wahlström, 2011a, 2011b).

⁶ Vad som tenderade att försvinna i denna karakteristik av det samhällsorienterade demokratiidealet var att detta – inte bara retoriskt – också syftade till större frihet för varje individ genom att betona jämlika förutsättningar som villkor för demokrati och kollektiv frihet.

⁷ Detta avsnitt utnyttjar material från Englund & Quennerstedt (2008): *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språk användning*. Slutrapport från det vetenskapsrådsfinansierade projektet med samma namn.

⁸ Wiklund (2012) utarbetades inom det riksbanksfinansierade projektet *Den goda läraren* (se Englund, 2012).

⁹ Nämnas bör att den inledande texten till Lpo 94 i hög grad följer den borgerliga regeringens tilläggsdirektiv till Läroplanskommittén (SOU 1992:94 Bil. 2 s. 330).

¹⁰ Detta avsnitt utnyttjar material från antologin *Utbildning som medborgerlig rättighet – föräldrarätt eller barns rätt eller* (Englund, 2011), primärt med kapitel skrivna av Ann Quennerstedt och Ninni Wahlström.

¹¹ I en aktuell rapport av Vlachos (2018) beträffande betygsättning vid de tre nämnda skolkoncernerna och övriga fristående skolor sammanfattar författaren på följande sätt: ”Alla friskolegrupper sätter genomgående högre betyg än kommunala skolor efter att hänsyn tagits till resultaten på de nationella proven. Skolor tillhörande IES och Kunskapsskolan utmärker sig särskilt i detta avseende. Skillnaderna är dessutom oftast större när mer tillförlitliga prov används för att fånga elevernas kunskapsnivå” (se https://www.ifn.se/publikationer/working_papers/2018/1217).

REFERENSER

- Algotsson, K-G. (1975). *Från katekestväng till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Uppsala: Rabén & Sjögren.
- Arneback, E. (2012). *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education 34.
- Ball, S. & Larsson, S. (Red.) (1989). *The struggle for democratic education: Equality and participation in Sweden*. London: Falmer press.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education 29.
- Bergh, A. & Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete och skolans kunskaper och värden? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 25(1), 11-31.
- Bergström, G. (1993). *Jämlikhet och kunskap – socialdemokratisk skolpolitik 1975-1990*. Stockholm: Stehag Symposion.
- Blichner, L. & Molander, A. (2008). Mapping juridification. *European Law Journal*, 14(1), 36-54.
- Bobbio, N. (2000). *Rättigheternas epok*. Göteborg: Daidalos.
- Dagens nyheter (2017-02-08) ”Friskolekoncern ökar vinsten”.
- Dagens nyheter (2017-08-23) ”Ökad vinst för Engelska skolan”.
- DsU 1987:1. *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Ett beredningsunderlag utarbetat inom Utbildningsdepartementet av Lars du Rietz, Ulf P. Lundgren och Olof Wennås.
- Durkheim, E. (1899/1957/2001). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge.
- Englund, A-L. & Englund, T. (2013). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* Örebro: Örebro universitet. Rapporter i pedagogik 17.

- Englund, T. (1986/2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (1989). Educational conceptions and citizenship education. I S. Ball & S. Larsson (Red.). *The struggle for democratic education: Equality and participation in Sweden* (s. 32-66). New York: Falmer P.
- Englund, T. (1992): Utbildningspolitiska vägval – förändrade förutsättningar för skola och didaktik. *Utbildning och demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 1(1), s. 26-43.
- Englund, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good" – svensk skola i omvandling?* Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 108.
- Englund, T. (1994). *Skola för demokrati? Boksut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan – Lgr 80. En kommenterad dokumentation av tio texter*. Pedagogisk forskning i Uppsala 115.
- Englund, T. (Red.) (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (2009). The general school system as a universal or a particular institution and its role in the formation of social capital. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(1), 17-33.
- Englund, T. (2010). Questioning the parental right to educational authority – arguments for a pluralist public education system. *Educational Inquiry*, 1(3), 235-258.
- Englund, T. (Red.) (2011). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller...?* Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (Red.) (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (kommande). Föräldrarätten och barns rätt till en pluralistisk utbildning. I M.von Wright & T. Kvernbekk (Red.). *Barn og deres voksne*. Oslo: Cappelen Damm.
- Englund, T. & Quennerstedt, A. (Red.) (2008). *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.
- Europarådet (2013). Europiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna. Ändrad genom protokoll nr 11 och 14 med protokoll 1, 4, 6, 7, 12, 13 och 16. Strasbourg: Council of Europe. Hämtad från: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SWE.pdf
- Förenta nationerna (1948). *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*. I FN:s konventioner om Mänskliga rättigheter (s. 3-7). Hämtad från: <https://www.regeringen.se/4a9fab/globalassets/regeringen/bilder/kulturdepartementet/demokrati-och-mr/mr-sidorna/fns-konventioner-om-manskliga-rattigheter.pdf>
- Förenta Nationerna (1989). *Konvention om barnets rättigheter*. I FN:s konventioner om Mänskliga rättigheter (s. 90-106). Hämtad från: <https://www.regeringen.se/4a9fab/globalassets/regeringen/bilder/kulturdepartementet/demokrati-och-mr/mr-sidorna/fns-konventioner-om-manskliga-rattigheter.pdf>

- mentet/demokrati-och-mr/mr-sidorna/fns-konventioner-om-manskliga-rattigheter.pdf
- Habermas, J. (1981/1987). *The Theory of Communicative Action. Vol 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Hultén, M. (2015, 19/11). Var går gränsen? Det är dags att diskutera grunderna i dagens betygssystem [Blogginlägg]. *Skola och samhälle*. Hämtad från: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/magnus-hulten-var-gar-gransen-det-ar-dags-att-diskutera-grunderna-i-dagens-betygssystem/>
- Liedman, S-E. (1983/1986). Kunskaper och kontroverser. I J. Naeslund (Red.). *Kunskap och begrepp* (s. 9-22). Stockholm: Liber.
- Lindgren, J., Hult, A., Segerholm, C. & Rönnerberg, L. (2012). Mediating school inspection. *Education Inquiry*, 3(4), 569-590.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Marshall, T. H. (1949/1991). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University press.
- Motion 1978/79:2631. *Med anledning av proposition 1978/79:180 om läroplan för grundskolan m.m.*
- Novak, J. (2018). *Juridification of educational spheres. The case of Swedish school inspection*. Uppsala: Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 13.
- Proposition 1953:32. *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående ratifikation av tilläggsprotokoll till Europarådets konvention angående skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna; given Stockholms slott den 16 januari 1953*.
- Proposition 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning*.
- Proposition 1993/94:117. *Inkorporering av Europakonventionen och andra fri- och rättighetsfrågor*.
- Quennerstedt, A. (2011a). Barns och föräldrars rättigheter i utbildning – en balansakt i Konventionen om barnets rättigheter. I T. Englund (Red.). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* (s. 53-78). Göteborg: Daidalos.
- Quennerstedt, A. (2011b). Relationen mellan barns och föräldrars rättigheter i den svenska barnrättspolitiken. I T. Englund (Red.). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* (s. 169-196). Göteborg: Daidalos.
- Riksdagens protokoll 1988/89:114. Tisdagen den 16 maj.
- Ringarp, J. (2011). Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling. Göteborg: Makadam

- Roth, K. (2011). Artikel 26: Ett principiellt yttrande om utbildning. I T. Englund (Red.). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* (s. 17-32). Göteborg: Daidalos.
- Schiratzki, J. (2006). *Barnrättens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Schüllerqvist, U. (1996). Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I T. Englund (Red.). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (s. 44-106). Stockholm: HLS förlag.
- SFS 2006:67. *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sköndahl, L-G. (2008). *Fristående skolor. Socialdemokraternas inställning till fristående skolor*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för industriell ekonomi och samhällsvetenskap: D-upsats i historia.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1997:116. *Barnets bästa i främsta rummet*. Barnkommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1998:113. *I god tro. Sambället och nyandligheten*. Krisstödsutredningens betänkande. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:101. *Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt skolinspektion*. Stockholm: Fritzes.
- Teubner, G. (1987). Juridification, concepts, aspects and solutions. I G. Teubner (Red.). *Juridification of social spheres. A comparative analysis in the area of labor, corporate antitrust and social welfare Law* (s. 3-48). Berlin: De Gruyter.
- Utbildning & Demokrati* (2013). 22(3) Tema: Kan vi lita på PISA?
- Utbildning & Demokrati* (2014). 23(1) Tema: Skolinspektion som styrning
- Utbildning & Demokrati* (2016). 25(1) Tema: Juridifieringen av skolan.
- Vlachos, J. (2018). Trust-based evaluation in a market-oriented school system. Stockholm: Nationalekonomiska institutionen vid Stockholms universitet och Institutet för näringslivsforskning (IFN) Working Paper no. 1217
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.
- Wahlström, N. (2011a). Rätten till undervisning – Europakonventionens svåra fråga. I T. Englund (Red.). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* (s. 33-52). Göteborg: Daidalos.

- Wahlström, N. (2011b). Internationella konventioner och debatten om fristående skolor i Sverige. I Tomas Englund (Red.). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* (s. 87-127). Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, N. (2011c). Om rätten till undervisning – diskursiva omförhandlingar på tre arenor i svensk utbildningspolitik. I T. Englund (Red.). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* (s. 143-167). Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, N. & Quennerstedt, A. (2011). I mellanrummet mellan universell och nationell lag. I T.Englund (Red.). *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* (s. 129-141). Göteborg: Daidalos.
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education 17.
- Wiklund, M. (2012). Konstruktioner av den goda läraren i Dagens Nyheter på 1990-talet: En fråga om utbildningspolitisk medialisering. I T. Englund (Red.). *Föreställningar om den goda läraren* (s. 179-198). Göteborg: Daidalos.

Skolans statliga uppdrag: kompetensutveckling och kultureproduktion

Gunnar Berg

What tasks constitute the basis of the mission that the school as an institution is expected to fulfill in the Swedish society? In this article, I attempt to problematize that question. Few would oppose the notion that the school's mission includes passing on knowledge as well as social norms. But what kind of knowledge should be put first in the day-to-day activities, and which social norms can and should be given priority? I argue that the school's mission can be divided into two basic categories, here labeled *competence development* and *cultural reproduction*. The aim of the former is to educate the students with present and future societal needs in mind, focusing on growth – i.e. preparing the future labor force, taking macroeconomic and production factors into account. The task of cultural reproduction, on the other hand, is based on the notion of liberal education, where the aim is to reproduce societal values such as cultural heritage, democracy and citizenship. The difference between these two categories and their respective goals creates a number of tensions, resulting in a high degree of complexity in the daily school activities. Nevertheless, there are areas where the two categories at least partly intersect, meaning that the possibility of reaching a consensus does exist.

INTRODUKTION

Forskningen som jag sedan i mitten av 1970-talet varit engagerad i bottnar i ambitionen att utveckla en teori om skolan som institution och skolor som organisationer (Berg, 1981, 2003). Kravet på en sådan teori är att den ska kunna fungera som en sammanhållen begreppsapparat för att penetrera skolans styrning och skolors ledning. Teorin bottnar i Max Webers (1919/1983) klassiska organisationsteori som uppdaterats och moderniserats av Bengt Abrahamsson (1976/2000, 1986, 2007). Begreppet *frirum*

(originalreferens: Berg & Wallin, 1983) är centralt i denna teori och vilar på premissen att skolan som institution sätter gränser – och därmed skapar frirum – för vardagsarbetet som bedrivs av enskilda skolor som organisationer. Som en följd av samhälleliga maktförhållanden är emellertid dessa gränser oklara och mångtydiga. Det ovan sagda kan sammanfattas som att ju högre grad av institutionell mångtydighet, desto mer omfattande är det organisationella frirummet. Detta öppnar för en påtaglig komplexitet i skolors vardagsarbete. Enkelt uttryckt är syftet med teorin att den ska kunna fungera som ett analytiskt verktyg för att ”bena upp” denna komplexitet, det vill säga göra den mer transparent och därmed mer överskådlig, begriplig och hanterbar. En del av skolans institutionella mångtydighet bottnar i skolans formella uppdrag, och mot denna bakgrund avgränsas innehållet i denna artikel till att diskutera och problematisera skolans olika uppdrag och hur de förhåller sig till varandra.

SKOLANS UPPDRAG ENLIGT SKOLLAGEN

I skollagen (SFS 2010:800) som antogs av riksdagen i juni 2010 uttrycks skolans övergripande mål i följande ord:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.” (SFS 2010:800, 4 §, s. 2)

Som framgår är formuleringarna allmänt hållna och kan tolkas och förstås på olika sätt. I citatets inledning framgår att nyckelorden för den av skolväsendet genomförda utbildningen, skolan som institution (se vidare Berg, 2003), är kunskaper och värden. Vad gäller det senare är det uppenbart att det är demokratiska värden med betoning på mänskliga rättigheter som åsyftas och denna tolkning bekräftas i lagens motivtext i propositionen till den nya skollagen (Prop. 2009/10:165). Kunskapsuppdraget är enligt motivtexten skolans mest väsentliga åtagande, och vilken kunskap som prioriteras antyds i bland annat följande citat där kunskapsuppdraget kopplas samman med att främja elevers personlighetsutveckling.

... kunskapsbegreppet ges en bred innebörd så att utbildningen också ska främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Sådan allsidig personlig utveckling kan bl.a. handla om utvecklande av den kreativa förmågan, lusten att skapa, förmågan att ta initiativ och omsätta idéer till handling. Dessa förmågor och färdigheter är centrala för att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt. Det övergripande målet för utbildningen stödjer strävan att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. (Prop. 2009/10:165, s. 222)

I skollagen framhålls vidare att skolan i sin verksamhet ska ta hänsyn till elevers olika behov (SFS 2010:800, 4 §, s.2). Detta innebär bland annat att skolan ska verka kompensatoriskt i förhållande till elevers olika förutsättningar. Ett annat väsentligt mål enligt lagtexten är att utbildningen vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, 5 §, s. 2). Enbart utifrån detta hastiga nedslag i skollagen kan konstateras att skolans uppdrag – som också kan uttryckas som skolans *institutionella spelregler* (jfr North, 1993) – är mångskiftande till sin art och karaktär. Uppdragen handlar å ena sidan om att värna medborgarnas bildning och samhällets kulturarv. Å andra sidan ska skolan fungera som en aktiv kraft anpassad till ständigt pågående samhälls- och arbetslivsförändringar vilka ytterst styrs av dynamiken i ständigt föränderliga makroekonomiska produktionsfaktorer. Slutsatsen av detta är att skolans spelregler kan inordnas i en glidande skala med begreppen *mål- och värderationalitet* som extrempunkter. Nedan klargörs vad dessa begrepp står för.

EXKURS: MÅLRATIONALITET OCH VÄRDERATIONALITET

Weber (1919/1983) utvecklade metodiska verktyg för att genomföra empiriska studier i syfte att förstå mänskliga handlingar och det är i detta sammanhang som hans berömda *idealtyper* kommer in i bilden. En idealtyp är ett hypotes- och metodgenererande instrument som bland annat hjälper forskaren att avgränsa sitt undersökningsområde. Idealtyp blandas inte sällan ihop med ”ideal”, det vill säga ett i normativ mening eftersträvanvärt tillstånd. Weber tar själv upp risken för en sådan sammanblandning när han skriver om idealtypsbasead forskning:

Detta tillvägagångssätt får ... inte förstås som en rationalistisk förhandsinställning ... utan endast som ett metodiskt hjälpmedel. Det innebär ... inte att vi föreställer oss, att de rationella elementen är förhärskande i livet, ty inget sägs om i vilken mån rationella överväganden bestämmer det verkliga handlandet. (Weber, 1919/1983, s. 5)

Mål- och värderationalitet (Weber, 1919/1983, s. 18) är alltså kopplade till weberska idealtyper för studier av socialt handlande och sociala relationer. Enkelt uttryckt uppmärksammar enligt Weber målrationella handlingar sociala aktiviteter som är kvantifierbara och/eller instrumentellt kan inordnas i mål-medelhierarkier. Att handla värderationellt innebär att individen handlar i enlighet med mer kvalitativt orienterade måttstockar som svårligen låter sig brytas ner i mätbara mål och medel. Att agera i förhållande till en budgetram är ett exempel på ett målrationellt handlande, medan skolans officiella strävan att förhålla sig till kristna och humanistiska kulturarv (Lgr 11, s. 7) framstår som värderationellt till sin innebörd.

SKOLANS KOMPETENSUTVECKLANDE OCH KULTURREPRODUCERANDE UPPDRAG

Om de mål- och värderationella idealtyperna kopplas till ovanstående citat från och referat av skollagen (SFS 2010:800) och lagens motivtexter (prop. 2009/10:165) kan följande anföras: Till spelregler som kan förstås i ett målrationellt perspektiv hänförs skrivningar som tar fasta på att skolans uppdrag är att anpassa verksamheten till ett socialt och teknologiskt föränderligt arbets- och yrkesliv. Till spelregler med värderationella förtecken hör de som i här aktuella styrdokument knyter an till skolans uppdrag att värna om demokrati och demokratiska värderingar, mänskliga rättigheter och gemensam referensram, kulturarv och värdegemenskap. Skrivningarna om skolans skyldighet att verka för elevers *personlighetsutveckling* – som frekvent återkommer i nämnda styrdokument – kan å ena sidan tolkas värderationellt, det vill säga som ett begrepp som uppmärksammar elevers inre utveckling i den bildningsklassiska bemärkelsen *odlande av själs gåvor*. Men om personlighetsutveckling lyfts fram i ljuset av *social kompetens* och *entreprenöriellt förhållningssätt*, som förekommer i uppdragsbeskrivningarna, ges detta begrepp en mer målrationellt färgad innebörd.

I det följande kommer de i huvudsak målrationellt inriktade uppdragen att inordnas under rubriken *kompetensutveckling* medan mer värderationellt färgade uppdrag kopplas till begreppet *kulturreproduktion*. Det förstnämnda kan knytas till skolans spelregler för bedrivande av målrationellt inriktad *utbildning*, medan kulturreproduktion mer har att göra med värderationell *bildning*.

Kompetensutveckling liksom kvalificering är begrepp som bottnar i makroekonomisk tillväxt som fokuserar skolan som ett instrument för att positionera elever i en samhällsstruktur där ekonomisk tillväxt utgör en väsentlig ledstjärna. Vad som faller ut ur detta uppdrag är följaktligen en efterfrågebaserad utbildning styrd av marknadsekonomiska produktionsförhållanden där elever, i en kompetensförsörjande mening, ses som blivande arbetskraft.

Det kulturreproducerande uppdraget är kopplat till skolinstitutionella åligganden som har att göra med återskapande av rådande samhällsförhållanden. Här är det emellertid inte fråga om reproduktion i bemärkelsen att allt ska förbli sig likt, utan snarare om rekonstruktion av sådana grundläggande ideologiska och kulturella grundvalar som samhället vilar på. Med Lindblad och Wallin (1980) kan detta uttryckas som en *utvidgad reproduktion* som äger rum i en samhällsstruktur där pluralismen under de senaste decennierna har ökat, och där styrkeförhållandena mellan stat och samhälle har fått och får andra innebörder än vad som var fallet under efterkrigstidens första decennier. I princip står de kulturreproducerande spelreglerna för att skolan som institution verkar för en kunskapsproduktion där kulturarv och samhällskulturella normsystem står i förgrunden. Det handlar här om skolans uppdrag att i värderationell bemärkelse värna om samhällets demokratiska styrelseskick med dess betoning på allas lika värde och mänskliga rättigheter. Här har även värdefrågor som är förknippade med företeelser som miljöförstörelse, främlingsfientlighet och rasism, globalisering och mångkulturalism sin givna plats.

Om vi sammanfattningsvis lyfter fram de kompetensutvecklande spelreglerna öppnar det för en skolinstitutionell spelplan präglad av ett kunskapsutbud som förbereder elever för ett arbetsliv grundat på lätttröligt kapital och dynamiska produktionsförhållanden. Det kulturreproducerande uppdraget uppmärksammar skolan som institution i ljuset av den utvidgade reproduktionen av rådande samhällsstruktur. I förlängningen av detta uppdrag växer ett kunskapsinnehåll fram som handlar om kulturarv och elevers socialisation, bland annat i bemärkelsen att utveckla elevers personligheter i förhållande till etablerade normsystem (kristen etik och västerländsk humanism). Slutsatsen av detta är att skolans kompetensutvecklande och kulturreproducerande uppdrag ifråga om ursprung, innehåll och karaktär i väsentliga avseenden står i motsatsställning till varandra. Låt oss emellertid inte hugga denna slutsats i sten, utan betrakta den som ett tentativt antagande som vi – efter att ha fördjupat oss ytterligare i denna problematik – återkommer till i slutet av artikeln.

Efter denna introduktion ska några samhällsstrukturella fundament som skolans kompetensutvecklande respektive kulturreproducerande spelregler vilar på närmare granskas. Jag inleder med en översikt som syftar till att i någon utsträckning klargöra det kompetensutvecklande uppdragets ursprung och innebörd. Här behandlas makroekonomiska begrepp som tillväxt, produktionsfaktorer och entreprenörskap. Därefter följer en motsvarande genomgång av skolans kulturreproducerande uppdrag och då hamnar begrepp som bildning och bildningsideal i förgrunden.

KOMPETENSUTVECKLING

Att kompetensutveckla elever tonar alltså enligt skollagens och dess motivtexters uppdragsbeskrivningar fram som ett av skolans huvuduppdrag, och en första fråga som då uppstår är hur detta närmare bestämt ska förstås. Mot bakgrund av en litteraturgenomgång med fokus på kompetensbegreppet, konkluderar Söderström (1990) följande:

- Kompetens är primärt ett individrelaterat men också ett organisationsrelaterat begrepp.
- Kunskap i vid mening utgör kärnan i samtliga förekommande kompetensdefinitioner. Dock innehåller begreppet någonting utöver detta.
- Kompetens är ett dynamiskt processbegrepp.
- Kompetens är ett villkorligt begrepp såtillvida att det är relaterat till en viss bestämd verksamhet, en strategi och/eller en arbetsuppgift.
- Kompetens är ett kvalitativt begrepp som inte låter sig kvantifieras.

Kompetens är vidare besläktat med begreppet kvalifikation som står för sådana kunskaper, färdigheter, förhållningssätt som människor skaffar sig till exempel via utbildning och brukar i arbetslivet eller i andra dylika sammanhang (Broady, 1983). Kvalifikation kan beskrivas som den process i vilken dessa kunskaper, färdigheter etcetera förvärvas.

Skillnaden mellan kompetens och kvalifikation kan uttryckas så att det sistnämnda avspeglar arbetslivets behov av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, medan kompetens uppmärksammar individers och gruppers faktiska kunskaper och färdigheter i förhållande till arbetslivsbehoven (jfr Ellström, 1992). Om skolan betraktas som institution enbart med utgångspunkt tagen i de kompetensutvecklande spelreglerna, torde den främsta utbildningsutmaningen för framför allt gymnasieskolor ligga i att bedriva en kompetensutvecklande verksamhet som till sitt innehåll och sin inriktning svarar mot arbetslivets kvalifikationsbehov.

Skolans kompetensutvecklande uppdrag i kombination med arbetslivets kvalifikationsbehov uppmärksammar vad som i nationalekonomiska sammanhang benämns humankapital. Detta begrepp har alltså att göra med faktorer som kompetens och utbildning med koppling till arbetskraftens kvalificering. I modern nationalekonomi framhålls humankapital som en väsentlig produktionsfaktor. Allmänt kan sägas att såväl varu- som tjänstproduktion förutsätter en gynnsam allokering och koordinering av tillgängliga produktionsfaktorer som kapital, råvarutillgångar och arbetskraft. Med detta resonemang hamnar vi oundvikligen i en makroekonomisk problematik som ytterst har med bruttonationalprodukt (BNP) och samhällelig tillväxt att göra. Tilläggas kan att det ovan anförda inte får

uppfattas statistiskt. Tvärtom kännetecknas dagens marknadsekonomiska strukturer av såväl dynamiska som föränderliga produktionsfaktorer. För att ett samhälle eller en region inte bara ska uppvisa tillväxt, utan även behålla och undan för undan öka tillväxten krävs att de kan locka till sig attraktiva produktionsfaktorer. Utmärkande för humankapitalet blir då inte bara kvalificerade och kompetenta aktörer, utan även att arbetskraften agerar utifrån förhållningssätt som präglas av mobilitet och flexibilitet i förhållande till gällande produktionsförhållanden.

Detta leder oss fram till att skolans kompetensutvecklande uppdrag ytterst har med makroekonomisk tillväxt att göra, och för sammanhangets skull ska jag därför ta upp några ytterligare aspekter som direkt berör tillväxtproblematiken och humankapitalets kvalificering och därmed också skolans kompetensutvecklande uppdrag.

Marknad, tillväxt och välfärdsstat

Under efterkrigsåren fram till 1970-talets slut var knappast den ekonomiska tillväxten något som i sig dominerade den svenska politiska agendan. I ideologisk mening byggde välfärdssamhället i den svenska modellens tappning ("det starka samhället" enligt Tage Erlander) på att staten i väsentliga avseenden styrde och kontrollerade samhällslivet. Enkelt uttryckt vilade denna politiska idé på att det i samhället, genom den blandekonomiska varianten av marknadsekonomi, genereras resurser som staten fördelar efter principer som officiellt uttryckts med begrepp som rättvisa, solidaritet och jämlikhet. I denna anda genomfördes flera jämförelsevis radikala skolreformer under 1960-talet. Parentetiskt kan här inflikas att Tage Erlander (1982) beskrev dessa skolreformer (och ATP-reformen) som juvelerna i 1950- och 60-talens svenska välfärdskrona.

Betraktad på sina egna premisser var den svenska välfärdsstaten framgångsrik med att, inte minst under efterkrigsåren till och med 1970-talets mitt, implementera en (fördelnings-) politik grundad på blandekonomiska principer. I detta sociala och historiska skede var tillväxten ett medel som kan förstås i ljuset av den ideologi som välfärdsstaten i programmatisk mening vilade (och måhända fortfarande vilar) på. Under framför allt 1990-talet genomgick emellertid denna politiska karta dramatiska förändringar. En minskad ekonomisk tillväxt parad med fortlöpande krav på och behov av offentlig välfärd, medförde att välfärdssystemen i väsentlig omfattning kom att finansieras med upplånade medel vars räntekostnader understundom belastade statsfinanserna till bristningsgränsen. Detta bidrog till att den samhälleliga legitimiteten för välfärdsstaten och dess institutioner kom att svaja. Den samhällsekonomiska återhämtning som under ett årtionde följde på denna lågkonjunktur förbyttes under 2009 i en världsekonomisk kris som jämfördes med den som rådde på 1930-talet. Statliga interventioner har blivit den gängse medicineringen i denna kris och detta har även gällt i

samhällsekonomier vilka vilar på helt andra ideologiska grundvalar än dem som välfärdsstaten grundas på.

Det är i en kontext av det ovan skisserade slaget som begreppet tillväxt i dagens politiska samtal kommit att betraktas som ett mål i sig snarare än som ett medel. Lite förenklat kan sägas att den politiska vänstern kopplar ekonomisk tillväxt till förhoppningar om att i ideologisk mening återvinna samhälllegitimitet för välfärdsstaten och dess institutioner. Inom den politiska högern knyts tillväxten snarare till möjligheten att lyfta fram och betona det civila samhällets betydelse som huvudsaklig drivkraft i samhällsutvecklingen.

Entreprenörskap och tillväxt

I den tidigare citerade motivtexten till den nya skollagen hävdas att entreprenörskap "...ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet" (Prop. 2009/10:165, s. 222). Låt oss mot den bakgrunden närmare granska entreprenörsbegreppet i syfte att utröna vad det vilar på och står för.

Entreprenörskap kan betraktas som en aspekt av produktionsfaktorn humankapital. En förgrundsfigur inom området var och är nationalekonomen Joseph Schumpeter som under 1900-talets första hälft först verkade i Österrike och därefter i USA. Ekonomisk utveckling och tillväxt är för Schumpeter en fråga om att finna nya kombinationer av oanvända och/eller vad som kan uttryckas som slumrande produktionsmedel inom områden som har att göra med: (1) en ny vara, (2) en ny produktionsmetod, (3) en ny marknad, (4) en ny källa till råvaror eller halvfabrikat och/eller (5) en ny organisation. Schumpeter skriver att "... genomföra nya kombinationer kallar vi 'företagande', de personer vilkas uppgift det är att genomföra dem kallar vi 'entreprenörer'" (Schumpeter, 1994, s. 6).

En entreprenör är alltså för Schumpeter en företagare som utgör den mest väsentliga aktören i en tillväxtskapande ekonomi. Entreprenören ägnar sig i mindre grad åt att göra "mer av samma saker" och desto mer åt gränsöverskridande aktiviteter i så måtto att nya kombinationer av produktionsmedel upptäcks och implementeras. Med ett berömt begrepp från Schumpeter karaktäriseras de omvandlingsprocesser som kommer till uttryck i och med genomförandet av de nya kombinationerna som kreativ förstörelse.

Schumpeters entreprenöriella tankegångar uppmärksammar i sitt ursprung entreprenörer framför allt i bemärkelsen företagare som finner nya kreativa lösningar på problem som uppstår/uppstått i varuproducerande organisationer.

KULTURREPRODUKTION

Till de mer värderationellt orienterade kulturreproducerande spelreglerna inordnas bland andra de uppdragsbeskrivningar som uppmärksammar elevers

allsidiga personlighetsutveckling. Skrivningar om personlighetsutveckling som är kopplade till specifika områden som *social kompetens* och *entreprenöriellt förhållningssätt* är, som berörts, mer att hänföra till skolans kompetensutvecklande uppdrag, och faller därmed utanför denna kategori. Vidare inrangeras i det kulturreproducerande uppdraget skrivningar som har att göra med värdegrund, medborgarskap, demokrati, mänskliga rättigheter etcetera. Detta gäller även skrivningar som uppmärksammar den kristna etiken och den västerländska humanismen och att med detta kulturarvs så kallade beständiga värden som grund utveckla en för elever gemensam referensram. Till dessa spelregler kan även de nytilkomna skrivningarna i skollagen om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet hänföras.

Om vi närmare granskar det kulturreproducerande uppdrag som staten ålägger skolan som institution att verkställa, kan konstateras att uppdraget inrymmer såväl *kulturkonserverativa* som *kulturradikala* synsätt. I syfte att tydliggöra dessa synsätts betydelse i sammanhanget uppstår behovet av analytiska verktyg med ett innehåll som kan fånga in såväl kulturkonserverativa som kulturradikala inslag och aspekter av det kulturreproducerande uppdraget. Begreppen *bildning* och *bildningsideal* framstår som analytiska idealtyper som svarar mot dessa kriterier. Olika bildningsideal innehåller nämligen såväl kulturradikala som kulturkonserverativa synsätt (Hellén, 1985). Genom att anlägga ett samlat bildningsperspektiv på skolans kulturreproducerande uppdrag öppnas för att vi kan komma åtminstone en bit på väg ifråga om klargörande av det kulturreproducerande uppdragets bakgrund, innehåll och innebörd. Nedan ska dessa resonemang utvecklas och fördjupas, men för att sätta in problematiken i sitt sammanhang följer först några allmänna ord om begreppen bildning och bildningsideal.

Bildning och bildningsideal – en introduktion

Allmänt sett är bildning ett samlingsbegrepp för olika betraktelsesätt på mänsklig mognad och utveckling. Denna tes kan belysas med att det klassiska bildningsidealet kopplas samman med kulturkonserveratism av tyskt ursprung. I de nordiska samhällena har bildningsbegreppet däremot andra mer kulturradikala rötter och traditioner och kopplas inte sällan samman med folkrörelser och satsningar på lågutbildade.

I skol- och utbildningssammanhang var bildningsbegreppet under större delen av efterkrigstiden närmast bannlyst. Bildning ansågs stå för något förlegat och istället var det ord som utbildning och senare kompetens och lärande som dominerade – och i väsentliga avseenden fortfarande dominerar – den officiella skolretoriken. En viss renässans för bildning som företeelse och ideal kunde dock på svensk botten konstateras i början av 1990-talet i och med att bildning lyftes fram i den läroplanskommitté (SOU 1992:94) som låg till grund för 1990-talets läroplaner för grund- och gymnasieskolan.

Allmänt sett är bildning ett motsägelsefullt begrepp som formas i spännvidden mellan process och mål, jämlikhet och elitism, helhet och specialisering etcetera (Gustavsson, 1991). Det är med andra ord en fråga om huruvida bildning förstås som en fri och öppen process eller som något som sker i vissa förutbestämda banor. Vidare handlar det om bildning som ett privilegium för samhällets övre skikt eller bildning för alla. Bildning kan således betraktas såväl som ett statligt maktmedel i samhället som ett samhällligt maktmedel gentemot staten.

Nyhumanismen som bildningsideal, men också *medborgarbildningsidealet* och *självbildningsidealet*, behandlas av Gustavsson (1991) som bildningens idealtyper i webersk mening. Nyhumanismens bildningssyn har av dess uttolkare inte sällan kommit att framstå som tillbakablickande till sin karaktär. Detta står för att det i princip existerar ett pensum av visdom som har sin västerländska grund i antikens kultursamhälle, och att bildning handlar om att individen införlivar detta pensum. I centrum för nyhumanismens bildningsideal står alltså individen och personligheten. Medborgarbildnings- och självbildnings-idealet har sin idéhistoriska bas i upplysningstiden. Individen sågs som medborgare med rättigheter och skyldigheter formulerade i samhällets konstitution. I ett nordiskt sammanhang ligger dessa ideal i hög grad till grund för den under förra seklet framväxande fria och frivilliga folkbildningen.

Att förstå det kultureproducerande uppdraget

Låt oss nu efter denna introduktion fokusera de uppdrag som sammantagna kan betecknas som skolans kultureproducerande spelregler och som antingen kan betecknas som kulturkonserverativa eller kulturradikala till sin karaktär. Vi kan då konstatera att uppdragsskrivningar som uppmärksammar elevens personlighetsutveckling i bemärkelsen *odlande av själs gåvor* samt formuleringar som trycker på att skolans uppdrag, som har med kulturarvets så kallade beständiga värden, värdegrund och gemensamma referensram att göra, primärt är att betrakta som kulturkonserverativa till sitt innehåll och ursprung. Skrivningar som knyter an till medborgarskap, demokrati, mänskliga rättigheter etcetera samt formuleringar om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är däremot mer kulturradikala till sin art och innebörd. Denna uppdelning kan självfallet inte göras alltför absolut, enär det också finns ett antal skrivningar som kan kategoriseras som såväl kulturkonserverativa som kulturradikala. Den vidare slutsatsen av detta är att de kulturkonserverativt orienterade uppdragsskrivningarna kan förstås i ljuset av bildningsideal med nyhumanistiska förtecken. Vidare kan de kulturradikalt orienterade uppdragen förstås i ljuset av en medborgerlig syn på bildning som företräddes av mer radikala folkrörelser. I det följande ska på detta sätt ytterligare visas på de olika uppdragens innehåll och förankring i respektive bildningsideal.

Personlighetsutvecklingens och ämneskunskapsuppdragets bildningsideal

Den del av skolans kulturreproducerande uppdrag som har att göra med allmänna aspekter av elevers personlighetsutveckling och med kulturarv/gemensam referensram har alltså sin botten i det klassiska tyska nyhumanistiska bildningsidealet. Som framgick ovan var (och är?) innebörden i klassisk bildning att ju mer bildad en individ är, i desto högre grad har han/hon inhämtat vad som kan benämnas som mänsklighetens samlade kunskaper och visdom. Nyhumanistisk bildning lade betoningen på individuell personlighetsutveckling i bemärkelsen odling av själsförmögenheter. Men i det tyska 1800-talssamhället, som präglades av strikt åtskillnad mellan över- och underklass, visade sig en idealistisk och samtidigt aristokratisk kulturkonservativ bildningssyn av detta slag knappast vara möjlig att omsätta i praktisk skolverksamhet. Gustavsson (1991) beskriver hur det personlighetsutvecklande bildningsidealet kom att tunnna ut till vad som kan uttryckas som ämbetsmännens utbildning. Detta tog sig uttryck i att idén om individens fria personlighetsutveckling ersattes av att ett utbyggt offentligt skolväsende uppdrogs att förse samhället med elever danade i ett fast bildningsgods. En skoldag uppbyggd kring lektionsindelning, klassundervisning och årskursindelning vilande på ämnen och ämnesindelning tog form. Englund (1986) menar att detta uttrycker ett perspektiv där skolämnen kan förstås *essentialistiskt*, det vill säga i ljuset av ämnens relationer till vetenskapliga discipliner. Här kommer vi alltså in på ursprunget till skolans traditionella kunskapsuppdrag så som detta bedrevs i form av strikta och ifrån varandra mer eller mindre avgränsade ämnesstudier.

Demokratiuppdragets bildningsideal

Den del av skolans kulturreproducerande uppdrag som till sin karaktär framstår som mer kulturradikalt har i mindre grad att göra med individens inre själsgåvor, och desto mer att göra med medborgarbildning (Englund, 1986) som sammanhänger med yttre samhälleliga fenomen som demokrati, medborgarskap, jämlikhet, jämställdhet, mänskliga rättigheter etcetera. Hit hör även skrivningar om att skolan ska verka kompensatoriskt i förhållande till elevers olika förutsättningar ("en skola för alla"), att tillgodogöra sig skolans utbud och att verksamheten ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Låt oss titta närmare på några av de fundament som medborgarbildningsidealet vilar på.

Medborgaridealet har sin grund i upplysningstiden med dess fokus på sekulär samhällsnytta och empirism. Inom pedagogiken var Rousseau som jämlikhetsivrare en förgrundsfigur för filosofer som kom att inrikta sig mot bildning för de breda befolkningsskikten i samhället. Den i någorlunda modern tid förmodligen mest framträdande frontfiguren inom området är

den amerikanske filosofen och reformpedagogen John Dewey (1916). Hans så kallade progressivism kom in i den svenska pedagogiska debatten redan i början av 1900-talet och väckte intresse inom framför allt den liberalt sinnade svenska folkskollärarkåren.

Deweys pedagogiska recept – sammanfattat i den berömda sentensen *learning by doing* – måste ses i sitt samhälleliga sammanhang. Det tillkom i en brytningstid mellan agrar- och industrisamhälle då västerländska samhällen i allmänhet och det amerikanska samhället i synnerhet präglades av utpräglade ekonomiska, sociala och kulturella motsättningar. Utbildningens plats i denna strukturella komplexitet var ingen enkel och självklar fråga, men hans pedagogik, som uppmärksammade spännvidden mellan individ och samhälle, föll väl in i sammanhanget. I SOU 1992:94 uttrycker Donald Broady detta som att individerna "... förväntas anpassa sig till det moderna näringslivets behov och till en speciell form av demokratiskt samhällsliv" (SOU 1992:94, s. 360). Deweys pedagogik har haft betydelse för samtliga efterkrigstidens svenska läroplaner och därmed också för läroplanernas uppdragsbeskrivningar. Dock kan hävdas att denna betydelse minskade i Lpf 94 och Lpo 94, och är ännu mera nedtonad i ovan citerade och refererade skollag liksom i de aktuella läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan från 2011. I den dagsaktuella skolinstitutionella strukturen finns alltså inte mycket kvar av Deweys pedagogiska filosofi.

Upplysningstiden öppnade inte bara ett nytt idéhistoriskt fält, utan medförde även landvinningar inom naturvetenskap, teknik, medicin etcetera. Liedman (1997) skiljer mellan "hård" och "mjuk" upplysning, där den senare bland annat handlade om nya idéer och tankesätt om samhällets organisering (liberalism, socialism, konservatism) och den förra om tekniska uppfinningar och naturvetenskapliga landvinningar. Upplysningstidens nya modernistiska tankesätt präglades av empirism och här återfinns grunden för uppdragskrivningarna om att skolans kunskapsinnehåll ska vila på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Det kombinerade personlighetsutvecklingens och demokratiuppdragets bildningsideal

Även den klassiska nyhumanismen inrymmer tanken på bildning som en fri och öppen personlighetsutvecklande process. Kant är en förgrundsfigur i detta sammanhang. I sin berömda artikel *Vad är upplysning?* från 1784, menar Kant att upplysning handlar om en mänsklig frigörelseprocess bort från en självförvållad omyndighet och han ser bildning som ett led i denna process. För Kant var människan subjektet i kunskapsprocessen och bildning var här en aktivitet som förutsätter ett samspel mellan individens själsgåvor som tanke, vilja och känsla. Den svenska lundafilosofen och folkbildaren Hans Larsson tog fasta på Kants kunskapsteoretiska resonemang om själsgåvornas integrering. För Larsson innebar bildning "... att man i kunskapsprocessen

tog fasta på samspelet mellan de skilda själsförmögenheterna och på olika sätt försökte åstadkomma deras integrering” (Gustavsson, 1991, s. 136). En annan radikal förkämpe för självbildningsidealet var Oscar Olsson vars skapelse studiecirkeln var en pedagogisk arbetsform som fick sin främsta utbredning inom den nordiska folkbildningens område.

Det finns dock flera exempel på formuleringar i uppdragstexterna där försök görs att knyta samman skolans uppdrag att verka för individuell personlighetsutveckling och för demokratisk fostran. För att belysa detta ska vi här upprepa följande del av ett tidigare citat från skollagen: ”Utbildningen syftar också till att ... främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare” (SFS 2010:800, 4 §, s. 2).

Sammanfattningsvis kan skolans samlade kulturreproducerande spelregler beskrivas som att elever ska socialiseras och disciplineras i förhållande till det så kallade kulturarvet. Vad som är innehållet i kulturarvet är dock långt ifrån självklart. Som framgått består en del av det av rester från ett kulturkonserverat nyhumanistiskt bildningsideal där den individuella personlighetsutvecklingen står i centrum. En annan del av kulturarvet kan föras tillbaka till kulturradikalism som bottnar i både hård och mjuk upplysning med betoning på ett såväl vetenskapligt hållbart som demokratifostrande innehåll. Ytterligare en del av det kan förstås i ljuset av självbildningsidealets idealtyp där personlighetsutveckling i kombination med mer eller mindre radikal samhällsförändring står i förgrunden. Samtliga dessa bildningsideal har alltså gjort och gör avtryck i kulturarvet och utgör därmed mer eller mindre aktivt verkande delmängder i skolans kulturreproducerande uppdrag.

LIKVÄRDIGHET – KOMPETENSUTVECKLING ELLER KULTURREPRODUKTION?

I skollagens (SFS 2010:800) paragrafer 8 och 9 behandlas områdena ”lika tillgång” till utbildning respektive ”likvärdig” utbildning. Med lika tillgång avses att alla elever ”... oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet” (SFS 2010:800, s. 3). Om likvärdighet sägs att utbildningen ”... inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas”. I motivtexten (Prop. 2009/10:165) framgår att begreppet likvärdighet är en grundläggande utgångspunkt för Skolinspektionens granskande verksamhet.

Att luta sig mot likvärdighetsbegreppet som spelregel för skolan som institution är emellertid långt ifrån okomplicerat. Vi ska här granska denna problematik och börjar med att citera hur likvärdighet framställs i skollagens motivtext:

Likvärdighet betyder inte likformighet eller att alla elever ska få lika mycket resurser. Likvärdighet upprätthålls av mål i skollag och läroplaner, betygskriterier, bestämmelser om minsta garanterad undervisningstid, ämnen, lärarbehörighet, särskilt stöd, överklagande samt tillsyn och kvalitetsgranskning. Likvärdighet innebär här att de fastställda målen kan nås på olika sätt beroende på lokala behov och förutsättningar. Kvaliteten i verksamheten ska dock ha lika hög nivå oavsett var i landet verksamheten bedrivs. (Prop. 2009/10:165, s. 229)

Formuleringarna om likvärdighet kan ses som uppmaningar till hur – det vill säga på vilka premisser – utbildningarna ska genomföras. Detta leder oss över till frågan vad likvärdighet principiellt sett står för, eller annorlunda uttryckt: Vad är det närmare bestämt som skolan som institution ska förhålla sig till när man uppmanas av staten att bedriva verksamhet med utgångspunkt tagen i likvärdighet? Nedan behandlas denna problematik översiktligt.

Likvärdighet kan betraktas från flera olika perspektiv men här nöjer vi oss med att lyfta fram tre: likvärdighet som *enhetlighet*, som *lika möjligheter* och som en kombination av *enhetlighet och lika möjligheter*. Spelreglerna som styrde skolan som institution fram till 1990-talets början, och som konkret tog sig uttryck i en hög grad av reglerad regelstyrning (se Berg et al., 2014) grundades på likvärdighet som *enhetlighet*. Likvärdighet i denna bemärkelse framställdes som del av skolans demokratiuppdrag att verka för en ökad jämlikhet i samhället (Palme, 1969). 1990-talets kommunaliserings- och marknadsreformer öppnade för en skolinstitutionell spelplan som i högre grad vilade på spelregler där valfrihet och mångfald fördes fram som ledstjärnor för den skolinstitutionella verksamheten. Dessa värdeord svarade väl mot ett likvärdighetsbegrepp som har med lika möjligheter att göra. Slutsatsen av detta är att om vi tolkar likvärdighet i ljuset av jämlikhet, det vill säga i bemärkelsen att utjämna sociala skillnader, kan begreppet kopplas till skolans kulturreproducerande uppdrag. Om likvärdighet däremot förstås som lika möjligheter är denna tolkning mer förenlig med skolans kompetensutvecklande uppdrag med tonvikt på humankapital och makroekonomisk utveckling. Lika möjligheter syftar nämligen till att elever, oavsett social bakgrund, på samma villkor kan konkurrera med varandra om framtida attraktiva karriärvägar.

De dagsaktuella spelreglerna vilar på ett synsätt på likvärdighet som kan liknas vid en hybrid av *enhetlighet och lika möjligheter*. Med detta avses att den reglerade resultatstyrningen öppnar för en högre grad av *enhetlighet* än under 1990-talet. En mer *enhetlig* skollag, tydligare läroplaner (framför allt kursplaner) samt mer distinkta krav på resultat och kvalitet är uttryck för detta. Dagens spelregler vilar också på premissen att alla elever ska i princip erbjudas lika möjligheter att ta till sig skolans utbud av kunskaper inom ramen

för ett differentierat utbud av spelplaner som – i konkurrens med varandra – erbjuds av såväl kommunala som fristående aktörer.

Konsekvensen av det ovan sagda är att den långtgående komplexitet som är kännetecknande för dagens skolinstitution öppnar för ett frirum (originalreferens: Berg & Wallin, 1983) i fråga om hur likvärdighet ska förstås ifråga om innebörder för skolors vardagsarbete. Den närmare innebörden av likvärdighet avgörs inte primärt av hur begreppet explicit är formulerat i skollagen och i andra officiella styrdokument. Innebörden för den enskilda skolan är snarare avhängigt hur begreppet likvärdighet filtreras, det vill säga tolkas och omtolkas, i implementeringsresan från central till lokal nivå.

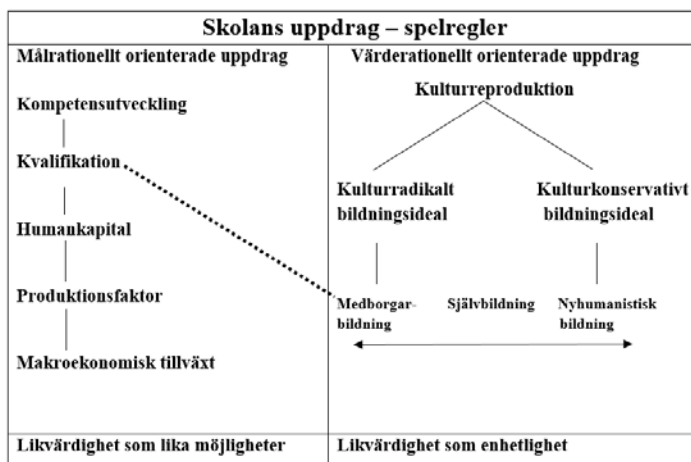
Likvärdigheten framstår därmed som ett komplext gummibegrepp som öppnar för en mångfald av tolkningsmöjligheter och därmed också för mångtydighet i fråga om vägval och verksamhetsinriktningar. Paradoxalt nog kommer därmed frågan om likvärdighet, vilken faller ut ur det ovan sagda, handla om hur mycket *olikehet* som skolan som institution kan bära för att kunna betecknas likvärdig.

KOMPETENSUTVECKLING OCH KULTURREPRODUKTION

SAMMANTAGNA

Vi ska här återvända till det tentativa antagande som gjordes i artikelns inledning om att skolans kompetensutvecklande och kulturreproducerande uppdrag icke är förenliga i fråga om innehåll och inriktning. Frågan är om denna slutsats är rimlig och hållbar givet vad som ovan anförts om respektive uppdrags bakgrund och sammanhang. Denna fråga penetreras här med utgångspunkt från figur 1.

Figur 1. Uppdrag som staten ålägger skolan som institution att genomföra.



I tabellen sammanfattas resonemangen som förts ovan. Vad som emellertid inte tidigare har behandlats illustreras i tabellen med den prickade linje som förbinder kvalifikation och medborgarbildning. Kvalifikation är som framgick ett uttryck för utbildningskrav som arbetsmarknaden ställer på den produktiva arbetskraften och i medborgarbildningsidealet finns påtagliga inslag av industrialism, näringsliv och marknadshushållning. Detta kommer till uttryck dels i vad som tidigare med Liedman benämndes hård upplysning, dels i Deweys (enligt Broady) målstyrda progressivism. Det sistnämnda kan belysas med ett citat från Bertrand Russell som skriver: ”Dewey har en livssyn, som när den är som mest typisk, står i samklang med industrialismens och den kollektiva företagsamhetens tid” (Russell, 1984, s. 700). Mot denna bakgrund är Deweys betydelse för svensk läroplansutveckling under efterkrigstiden tämligen logisk enär han framstår som ett enande kitt mellan de till synes svärförenliga statliga spelregler som formar skolan som institution i samhället.

Vårt tidigare preliminära antagande om ett inbyggt konfliktförhållande mellan skolans kompetensutvecklande utbildningsuppdrag och det kultureproducerande bildningsuppdraget måste således nyanseras. Det existerar förvisso spänningar inom och mellan dessa huvuduppdrag, men det finns alltså också uppdrag som vid första anblick synes vara innehållsligt oförenliga, men som vid en närmare granskning visar sig dra åt samma håll. Den vidare slutsatsen av detta är hur som helst att om vi, som i figur 1 ovan, knyter samman de mångskiftande kultureproducerande uppdragen i sin helhet med det likaledes komplexa kompetensutvecklande uppdraget framträder mångtydigheten i de spelregler som skolan som institution har att hantera och forma en spelplan för. Men generellt sett existerar spänningsförhållanden även inom skolans kultureproducerande uppdrag. Detta gäller mellan det kulturellradikala medborgarfostrande demokratiuppdraget och det i grunden mer elitistiskt präglade kultur-konservativa nyhumanistiska bildningsidealet. En sammanbindningspunkt mellan dessa ytterligheter synes ligga i vad Gustafsson (1991) benämner självbildningsidealet, som förenar nyhumanismens fokus på individens personlighetsutveckling med folkbildningens medborgar- och demokrati-fostrande ambitioner.

DISKUSSION OCH SLUTSATS

Den politiskt färgade skoldebattens ytlighet kommer till uttryck i samtalet om skolans uppdrag som vanligtvis inte går djupare än att ställa kunskapsuppdraget mot det sociala uppdraget. Den argumentation som förs går vanligtvis ut på att nu ska den tidigare socialt orienterade skolan tonas ner och kunskapsskolan tonas upp. I denna text har jag försökt att gå under ytan på denna problematik och diskuterat skolans uppdrag och spelregler med

utgångspunkt i begreppen kompetensutveckling och kulturreproduktion samt de underliggande sociala, kulturella och makroekonomiska strömningar som uppdragen vilar på. Som ett resultat av den redovisade analysen påvisas att det mellan och inom spelreglerna finns uppenbara spänningar ifråga om innehåll, ambitionsnivåer och målsättningar. Men det finns även argument som styrker antagandet att det i åtminstone några avseenden finns innehållsliga överensstämmelser mellan och inom ifrågavarande uppdrag. Trots komplexiteten som ligger i förlängningen av spänningsförhållandena ifråga existerar alltså ”öar” som öppnar för att ett om inte annat tillfälligt reglerat samförstånd mellan olika intressen kan vara möjligt. Med Rawls (2005) kan detta uttryckas som att här föreligger förutsättningar för att åstadkomma en *överlappande konsensus* mellan olika intressen och intressegrupper.

REFERENSER

- Abrahamsson, B. (1976/2000). *Organisationsteori. Moderna och klassiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, B. (1986). *Varför finns organisationer?* Stockholm: Nordstedt.
- Abrahamsson, B. (2007). *Hierarki. Om ordning, makt och kristallisering*. Stockholm: Liber.
- Berg, G. (1981). *Skolan som organisation*. (Doktorsavhandling.) Uppsala Studies in Education, 15. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. (Doktorsavhandling.) Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F. & Wede, C. (2014). *Skolans kommunalisering och de professionellas frirum*. Rapport utarbetad på uppdrag av utredningen om skolans kommunalisering, U 2012:09. I SOU 2014:5. Staten får inte abdikera. *Om kommunaliseringen av den svenska skolan* (Bilaga 3, s. 435-789). Stockholm: Fritzes
- Berg, G. & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, D. (1983). Samband mellan arbetsliv och utbildning. Några aktuella vägar inom forskningen. I *Kan utbildning förändra arbetslivet? TCOs förslag till forskning*, s. 113-178.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens i utbildningen och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions with reference to citizen education* (Doktorsavhandling.). Uppsala Studies in Education. Lund: Studentlitteratur.
- Erlander, T. (1982). *1960-talet. Samtal med Arvid Lagercrantz*. Stockholm: Tidens förlag.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. (Doktorsavhandling.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Helledén, A. (1985). Socialdemokrati och bildning. I L. Grosin (Red.). *Kultur – skola – utveckling*. Solna: Esselte studium.
- Hildebrand, S. (1969). *Skola för demokrati*. Stockholm: Sveriges Radios förlag.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, fritidsbemanningen och förskoleklassen*. Stockholm: Fritzes
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindblad, S. & Wallin, E. (1980). Lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete – gränser och möjligheter. I G. Berg, T. Larsson, S. Lindblad & E. Wallin (Red.). *Förändring och förnyelse i skolan – frihet och gränser*. Stockholm: Liber.
- North, D. (1993). *Institutionerna, tillväxten och välståndet*. Stockholm: SNS Förlag.
- Palme, O. (1969). Skolan – en spjutspets mot framtiden. I S. Hildebrand. *Skola för demokrati*. Stockholm: Sveriges Radio.
- Prop. 2009/10: 165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rawls, J. (2005). *Vad rättvisan kräver. Grunddrag i politisk liberalism*. Göteborg: Daidalos.
- Russell, B. (1984). *Västerlandets filosofi och dess samband med den politiska och sociala utvecklingen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Schumpeter, J. (1994). *Schumpeter. Om skapande förstörelse och entreprenörskap*. Stockholm: Ratio
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Söderström, M. (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Pedagogisk forskning i Uppsala, 94.
- Weber, M. (1919/1983). *Ekonomi och Sambälle. Förståendesociologins grunder*. Del 1. Lund: Argos.

Pedagogik, institution och kunskapsobjekt: Personliga noteringar och reflektioner

Agneta Linné

This essay, *Educational science, institution, and epistemic objects*, includes comments on two themes: “Educational science from university discipline to field of knowledge”, and “Searching for the epistemic objects of educational science”. The approach is partly autobiographic. Taking 1968 as starting point, the institutional conditions and transformations of educational science as a university discipline in Sweden are outlined, primarily using one of the larger departments of education as a case. The analysis highlights the substantial expansion and differentiation that characterize the development and places it within a university reform context. The second theme goes further back in time and highlights the historical roots of education as a university discipline. Epistemic objects of the Herbartian tradition are discussed, as well as of the expanding experimental psychology at the time of the first chair of educational science in Sweden. The great expectations after the Second World War for a new school are outlined together with growing research traditions, highlighting classroom language and the teaching process. In the diversified research landscape of the last decades, studies of curriculum theory, education policy, and history of education are emphasized and a plea is made for critical studies of history and education based on broad theoretical perspectives.

UPPTAKT

Året var 1968 och jag kom in från sidan. Med sociologi i bagaget men utan att ha läst en enda kurs i pedagogik rekryterades jag av Sixten Marklund till ett forsknings- och utvecklingsprojekt på Lärarhögskolan i Stockholm. Projektet skulle utvärdera den lärarutbildningsreform som just sju satts efter att ha varit föremål för statlig utredning i fem år följt av riksdagsbehandling och organisatorisk förberedelse ytterligare en tid. Torsten Husén ledde Pedagogisk-psykologiska institutionens högre seminarium (när han inte var

tjänstledig eller utomlands). Du-reformen hade nått och jämt sett dagens ljus, den manliga dominansen på högre tjänster var massiv och självklar och det röktes flitigt överallt inom universitetsvärlden – vid seminarier, i arbetsrum, i fikarum, ställvis även under föreläsningar.

Nu har femtio år gått och vi professorer emeriti har ombetts reflektera över det pedagogiska kunskapsområdets utveckling. Intellektuella och institutionella perspektiv på områdets formering och reformering, liksom vad som uppfattas som avgörande skeenden, kritiska händelser, brott och kontinuiteter samt lovande utvecklingstendenser inom kunskapsområdet bör särskilt uppmärksammas. Näväl, här kommer mitt försök.

I sitt klassiska arbete *The Sociological Imagination* argumenterar C. Wright Mills (1959/1961, s. 6f.) för det vetenskapligt fruktbara i att länka samman biografi och historia, att gå på tvärs över gränser mellan individers personliga livsbanor och historiska skeenden på makronivå för att nå en fullödigare samhällsanalys. Jag har valt att delvis anta en autobiografisk ansats. Artikeln innehåller noteringar kring två teman: ”Pedagogik från ämnesdisciplin till kunskapsområde” och ”På spaning efter det pedagogiska områdets kunskapsobjekt”.

Det första temat sätter ett institutionellt perspektiv i fokus. Här startar jag året 1968 och noterar några exempel på ämnets expansion och differentiering; utsiktspunkten är främst Lärarhögskolan i Stockholm. De forsknings-traditioner och forskarutbildningsämnen som där växte fram har sedan 2008 utvecklats vidare vid Stockholms universitet. Det andra temat relaterar till frågor om kunskapsobjekt och kunskapstraditioner samt deras skiftande karaktär över tid; här knyter jag snarare an till ett historiskt perspektiv och går lite längre tillbaka i tiden. Nedslag och exempel hämtas främst från de pedagogiska miljöer där jag själv varit verksam samt från egen forskning.

PEDAGOGIK FRÅN ÄMNESDISCIPLIN TILL KUNSKAPSOMRÅDE – I STARTGROPARNA

1968 var det fortfarande ett begränsat antal universitet och högskolor som bedrev pedagogisk forskning. Pedagogiska institutioner fanns vid sju lärosäten i landet – universiteten i Uppsala, Lund, Göteborg, Stockholms högskola samt lärarhögskolorna i Stockholm, Malmö och Göteborg. Antalet professurer i ämnet var också sju – en vid varje lärosäte (Lindberg, 1988). Lärarhögskolan i Stockholm härbärgerade en av de större pedagogiska forskningsmiljöerna. Psykologisk forskning hade en betydande ställning på institutionen (Ljung, 2005). Testteori och provkonstruktion var ett centralt forskningsområde. Förbindelsen mellan ämnena pedagogik och psykologi var tät – först i början av 1950-talet hade delningen genomförts av den Enerothska professuren, Stockholms första professur i pedagogik, i ämnena psykologi respektive pedagogik och pedagogisk psykologi (Ljung, 2005). Den

nya pedagogiska institutionen vid Stockholms högskola bestod då, 1953, av professorn, en amanuens och ett kanslibitråde (Husén, 1992).

Den fortsatta gemenskapen mellan ämnesdisciplinerna pedagogik och psykologi speglas i professurernas benämning och forskningsinriktning (Husén, 1992; Ljung, 2005), i lärarhögskoleinstitutionens dåtida namn (Pedagogisk-psykologiska institutionen), i lektoratens benämning och lektorernas tidigare forskning. Bland lektorerna fanns länkar till Stockholms förste innehavare av den Enerothska professuren: docent Carl Ivar Sandström hade sålunda funnits bland David Katz doktorander och medarbetare och ger en fascinerande inblick i de experimentella undersökningar av sinnesintryck som bedrevs i Katz laboratorium (Sandström, 1969).

Till Lärarhögskolan i Stockholm hade också förts det barnpsykologiska institut som under ledning av laborator Stina Sandels varit verksamt vid Stockholms universitet (där under namnet Barnpsykologiska laboratoriet) och som bedrev utvecklingspsykologisk forskning. Annan forskning ägnades uppföljningar och analyser i spåren av efterkrigstidens stora skolreformer: differentieringsfrågan efter beslutet om försöksverksamhet med sammanhållen enhetsskola, kursplaneundersökningar och longitudinella studier. En professor i praktisk pedagogik och en laborator ansvarade som fast anställda för forskningen vid institutionen; härtill kom lektorer i psykologi och pedagogik, vilka disputerat eller hade avlagt den äldre licentiatexamen. Ett ökande antal forskningsassistenter knöts till projekten på tillfälliga anställningar, inte sällan utan formella anställningskontrakt. Den statliga regelstyrningen var stark. Regeringens årliga regleringsbrev angav exakt vilka tjänster som skulle finnas vid varje lärosäte och beviljade medel i förhållande till dessa.

EXPANSION OCH FÖRÄNDRING

Professurernas inriktningar indikerar att forskningsområdet vid Lärarhögskolan i Stockholm redan tidigt rymde en ansats på väg mot flervetenskap. Torsten Huséns professur hade benämningen praktisk pedagogik. Han efterträddes av Bengt-Olov Ljung 1972, när Husén utnämns till professor i pedagogik vid den nya institutionen för internationell pedagogik vid Stockholms universitet. Lärarhögskoleprofessurens benämning ändrades samtidigt till pedagogik; ”praktisk” ströks således (så skedde vid alla lärarhögskolor i och med de första professurernas återbesättande). Därutöver fanns en tjänst som laborator i pedagogik, som först innehades av Sten Henrysson, därefter av Bengt-Olov Ljung. Laboratorstjänsterna omvandlades 1969 till biträdande professorer (ett antal år senare professorer); den som ledigförklarats efter Ljung tillträdde av Ulf P. Lundgren 1975. Stina Sandels var laborator/bitr. professor i

utvecklingspsykologi; när Sandels efterträddes av Bengt-Erik Andersson 1975 var professurens benämning ”Utvecklingspsykologi med särskild inriktning på förskoleålderns psykologi och pedagogik”. I slutet av 1990-talet ändrades benämningen till ”Barn- och ungdomsvetenskap” (Andersson, 2007).

1968 stod expansion och förändring för dörren. Framtidsoptimism och mångfaldiga möjligheter präglar min minnesbild. Från sociologin minns jag gedigen skolning i undersökningsplanering, intervjumetodik och kvantitativ analys, obligatorisk kurs i grundläggande statistik, ställvis läsning och diskussion av samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga klassiker – samtliga självklart av manligt kön. Vetenskapssynen var enhetlig. Den skulle snart komma att utmanas. En allt starkare tillströmning av studenter till universiteten berörde inte minst ämnet pedagogik. Beslut om att inrätta ytterligare universitet – i Umeå, därefter i Linköping – samt 1968 års lärarutbildningsreform, enligt vilken ett antal tidigare folkskoleseminarier skulle omvandlas till lärarhögskolor, innebar att fler professurer i pedagogik tillkom landet över och att studerandantalet kraftigt expanderade också i lärarutbildningen – många nya lärare behövdes för den nya grundskolan. Samtidigt var den centrala styrningen av utbildningens innehåll synnerligen detaljerad. Idealet var enhetlighet lärarhögskolorna emellan; likformighet i lärarnas utbildning förutsattes leda till en likvärdig skola (Blix, Naeslund, Nilsson & Serrander, 1996).

I spåren av 68-rörelsen och striderna kring U 68 inleddes försök med nya samverkansformer under 1970-talet. Freires dialogpedagogik med rötter i Brasilien mötte strävanden att omvandla svenska utbildningsmiljöer och med skilda förtecken gjordes försök att försvaga styrkan hos etablerade innehållsrika, organisatoriska, tids- och rumsliga gränser. Seminariediskussionerna kunde bli intensiva för och emot dialogpedagogik som frigörande alternativt osynlig pedagogik. Den enhetliga vetenskapssynen utmanades. Johan Asplund drog upp ett viktigt spår med sina nyskapande socialpsykologiska arbeten, inspirerade av bland andra George Herbert Mead (t.ex. *Om undran inför sambället*, Asplund, 1970). Arne Trankells arbete *Kvarteret Flisan* (1973) visade ett annat sätt att bedriva pedagogisk forskning än det etablerade. Detaljregleringen av lärarutbildningen från Skolöverstyrelsens sida var nu steg för steg på väg att försvagas. Ett flertal större forskningsprojekt i pedagogik, liksom uppföljningar och utvärderingar, finansierades med medel från forskningsråd och, i än högre grad, från Skolöverstyrelsens sektorsanslag för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. Härigenom kom skilda logiker att styra olika delar av verksamheten.

1977 ÅRS HÖGSKOLEREFORM

1977 års högskolereform måste betraktas som en kritisk händelse ur ett institutionellt perspektiv – och en händelse som samtidigt bidrog till fram-

växten av ett vidgat och mer differentierat kunskapsområde. De många pedagogiska professionsutbildningar som i ett slag skulle bli högskolemässiga uppfordrade till forskning utöver vad som av tradition bedrivits vid de dåvarande pedagogiska institutionerna. I Stockholm inkluderades i Högskolan för lärarutbildning tre förskoleseminarier, av vilka två bar på starka traditioner från barnträdgårdspionjärerna Alva Myrdal och Carin Ulin. Det gällde också ett av Stockholms äldsta lärosäten för högre utbildning, Gymnastik- och idrottshögskolan, med rötter i Gymnastiska Centralinstitutet som startat redan 1813 på initiativ av Per Henrik Ling, samt Statens institut för högre utbildning av sjuksköterskor som bland annat utbildade vårdlärare – förutom den ”gamla” lärarhögskolan, som redan före 1977 hade införlivat enheter för speciallärarutbildning, studie- och yrkesvägledning samt yrkespedagogik. De stora utbildningsvolymerna handlade om utmanade rådande ekonomiska ramar för forskning. Spänningar mellan ett lärarprofessionsintresse och ett forskarprofessionsintresse kunde stundom noteras. Framtidsvisionerna var mångfasetterade och präglade av olika logiker. En allt starkare grundforskning i pedagogik hade börjat ställa nya frågor och vända sig mot nya områden. Samtidigt väcktes å ena sidan förhoppningar om forskning som skulle stärka den vetenskapliga grunden inom professionsinriktningarna, medan å andra sidan praktiska traditioner värnades i deras egenskap av att vara väsensskilda från vetenskaplig logik.

De ekonomiska resurserna för att svara mot dessa stegrade förväntningar var begränsade och inbäddade i svårgenomskådliga styr- och regelsystem. Själv fick jag konkret erfarenhet av saken som innehavare av en befattning riktad mot hantering av övergripande forsknings- och forskningsanknytningsfrågor på högskolan under några år i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. Medel för forskningsanknytning och överbyggande kurser som gav behörighet för forskarutbildning kunde sökas hos regionstyrelserna. Blygsamma ad hoc-satsningar gjordes på forskning inom alla lärarutbildningsprogram, ofta knutna till den eller de få disputerade lärare som innehade enstaka lektorstjänster.

Andra mer strategiska satsningar kan nämnas, bland annat avsattes så småningom visst stöd till högskolelärare att disputera och förvärva behörighet för tjänst som universitetslektor. I Stockholm inrättades Didaktikcentrum och Barn- och ungdomsvetenskapligt centrum som stöd för det återuppväckta intresset för didaktik och för forskning och kunskapsspridning om barns och ungdomars livsvillkor, det senare med anslag från regeringens barn- och ungdomsdelegation. Periodiska publikationer med lite annan inriktning än tidigare pedagogiska tidskrifter började ges ut: vid Lärarhögskolan i Stockholm *Häftet för didaktiska studier* och tidskrifterna *Didactica minima* och *Locus*, den senare med inriktning mot barn- och ungdomsvetenskap; vid Uppsala universitet *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, som från 1999 ges ut av Örebro universitet; vid Umeå

universitet *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, för att nämna några. Fler tidskrifter har under senare år startats eller vidareutvecklats och förankrats som publikationer med peer review, till exempel *Utbildning & Demokrati*, *Education Inquiry*, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.

Reformerna av lärarutbildning och annan högre utbildning avlöste varandra. Materiella ramar interagerade med de specifika kunskapstraditioner som möttes. Mycket blev en fråga om resurser och kamp om ett magert fakultetsanslag sett till bredden i forskningsansvar. Steg för steg prövades olika lösningar på väg mot fler fasta forskartjänster för att skapa långsiktiga villkor för kunskapsutveckling inom olika utbildningsrelaterade områden, där samtidigt forskning hade börjat byggas upp. Tidsbegränsade forskningsrådssatsningar kunde omvandlas till fasta professurer, professorsbefattning kunde utlysas först som vikariat, därefter som fast tjänst – så skedde till exempel i slutet av 1980-talet i anslutning till den nya påbyggnadsutbildningen i specialpedagogik (Fischbein, 2007). Forskningsinriktningar som börjat ta form fick steg för steg mer stabila förutsättningar att växa. Här må särskilt nämnas den idrottspedagogiska forskningstraditionen, som i Stockholm inletts redan av Sten Henrysson och utvecklats vidare av Lars-Magnus Engström (Engström, 1999, 2007).

1990-TAL OCH FRAMÅT – NYA STYRSYSTEM OCH NYA FORSKARUTBILDNINGSSÄMNINGEN

1990-talets reformer av den högre utbildningen vidgade högskolornas möjligheter att själva fatta beslut om ändamål och fördelning av ekonomiska anslag inklusive inrättande av professurer. 1996 fanns vid Lärarhögskolan i Stockholm de tidiga två professurerna i pedagogik och den i utvecklingspsykologi, som i slutet av 1990-talet fick ändrad benämning till barn- och ungdomsvetenskap. Därutöver hade under 1980- och 90-talet inrättats fasta professurer i beteendevetenskaplig idrottsforskning med inriktning mot idrottspedagogik, i specialpedagogik, i didaktik med inriktning mot ämnesdidaktik samt i pedagogik med inriktning mot barnomsorgsområdets didaktik. Några år senare utlystes en professur i didaktik med inriktning mot naturvetenskap.

År 2003 beslutade samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden vid Stockholms universitet att som nya forskarutbildningsämnen inrätta didaktik och specialpedagogik och år 2004 även barn- och ungdomsvetenskap (Andrée, Borgström & Hammarström-Lewenhagen, 2007). Specialpedagogik hade då byggts upp som ett brett, tvärvetenskapligt ämne inriktat mot såväl individuella utvecklingsfaktorer som makt- och rättvisefrågor på samhälls-, institutions- och gruppnivå och särskilt mot samspelet mellan individ och omvärld med fokus på situationen för barn med behov av särskilt stöd och personer med funktionsnedsättning (Fischbein, 2007). Barn- och

ungdomsvetenskap hade utvecklats till ett tvärvetenskapligt ämne med utgångspunkt i forskning kring barns och ungas levnadsvillkor i hem, familj, barnomsorg, skola och fritid samt institutionens tidigare grundade utvecklingspsykologiska forskning och forskning om barn, trafik och miljö. Steg för steg hade också kurser i ämnet på olika nivåer byggts upp riktade till på fältet verksamma. Även regeringens barn- och ungdomsdelegation från 1983 tillskrivs betydelse för ämnets formering, liksom de nationella centra för barn- och ungdomsvetenskap som delegationen gav anslag till vid sex av landets lärosäten (Andersson, 2007). Didaktik skrivs fram som ett mångdisciplinärt område kring frågor i skärningspunkten mellan ett specifikt kunskapsområde och hur den lärande individen utvecklas och förvärvar kompetens inom området. Särskilt framhålls undervisning och lärande med fokus på ett visst ämnes- eller kunskapsinnehåll (Selander, 2007).

Idag, 2018, erbjuder Stockholms universitet forskarutbildning i ämnena pedagogik, barn- och ungdomsvetenskap, specialpedagogik, förskoledidaktik, estetiska, humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, matematikens didaktik, naturvetenskapsämnenas didaktik samt språkdidaktik (www.su.se).

Lärosäten som universiteten i Umeå, Linköping och Karlstad formerade ämnet pedagogiskt arbete som professionsinriktad disciplin. Att formera nya ämnen – även som forskarutbildningsämnen, har ställvis framstått som ett strategiskt vägval, förutsatt att tillräcklig volym funnits för en långsiktig robust verksamhet. Andra lärosäten, till exempel Örebro universitet, där jag varit verksam sedan 2002, har hållit fast vid ämnet pedagogik, eventuellt med olika inriktningar. Nyinrättade universitet, liksom befodringsreformen 1999-2010, medförde ökad mångfald i professorsskaran; under perioden fördubblades antalet professorer i landet (Levander, 2017). Nationella forskarskolor kunde från början av 2000-talet fungera som samlande noder för ämnesövergripande och professionsinriktade satsningar. Som handledare och styrelseledamot i två sådana – nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete och nationella forskarskolan i utbildningshistoria – finns skäl att lyfta fram levande minnen av vetenskapligt berikande samarbeten med företrädare för andra discipliner.

I denna institutionella organisation, präglad av framväxande massutbildning, föränderliga styrsystem och komplex organisatorisk logik, har de samtalsrum som forskningsmiljöer och forskningsgrupper format haft avgörande betydelse för kunskapsutveckling och sammanhållning. Många har vittnat om hur viktig tillhörigheten till en forskningsgrupp varit – och därmed tillgången till ett informellt rum för möten mellan tankar, idéer och texter i vardande. Många har likaså vittnat om öppenhet och tillåtande miljöer, där formella hinder som ämnesgränser eller examina knappast spärrat vägen för tillträde (se t.ex. Andrée et al., 2007; Forsberg, 2003; Lindgren, Olofsson & Petterson, 1992; Ljung, 2005; Redelius & Larsson, 2005). Det transnationella samarbetet

och växande forskarutbytet på en internationell arena inom de olika forskningsområdena förtjänar också att framhållas (t.ex. på kunskapsmätningarnas och testteorins område sedan i varje fall 1930-talet; Lawn, 2008), vid de allt fler och större vetenskapliga konferenserna, i gästforskarkontakter. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion (FOLK-gruppen), som leddes av Ulf. P. Lundgren, gästades till exempel återkommande av Basil Bernstein; det var i högsta grad inspirerande att i en mindre krets ta del av och diskutera hans briljanta framställningar av sin kultursociologiska teori i dess olika stadier.

*

När pedagogik för drygt hundra år sedan fick ställning som självständig universitetsdisciplin i Sverige hängde detta nära samman med kraven på vetenskaplig kunskap för lärares arbete och utbildning. Vägen från ämnesdisciplin till kunskapsområde måste självklart ses i ljuset av de gångna decenniernas kunskapsexplosion och kunskapsdifferentiering. Den måste självklart också förstås i relation till den globala omvandlingen av universitet och högskolor, och därmed till förändrade principer för styrning och kontroll. Med ovanstående kalejdoskopiska noteringar har jag visat exempel på hur kunskapsutveckling och ämnesformering på institutionell nivå samtidigt tagit form och färgats i samspel med pedagogiska professionsutbildningar inom ramen för en lokal högskolekontext.

Jag går nu tillbaka till tiden då pedagogik växte fram som vetenskaplig disciplin och spårar några av dess kunskapsobjekt. Här och var går jag också på besök hos dåtidens lärarutbildning.

PÅ SPANING EFTER DET PEDAGOGISKA OMRÅDETS KUNSKAPSOBJEKT – DE HERBARTIANSKA RÖTTERNA OCH EN VETENSKAP OM UPPFOSTRAN

Pedagogiken hämtar stoff till att utveckla målet för uppfostran från filosofi och etik, medan psykologin – läran om själen – visar på medlen, hur uppfostran bäst går till, menade Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Kants efterträdare som professor i Königsberg. Herbart kan sägas vara en av de första som på allvar sökte formera pedagogik som en vetenskap med ett eget, specifikt kunskapsobjekt. Herbarts försök att utarbeta ett sammanhängande pedagogiskt tankebygge blev en uppfordrande teori om människoblivande, en teori med både tidstypiskt mekaniska drag – som skulle överbetonas av hans efterföljare – men också med öppningar mot något utöver tillämpad etik och tillämpad psykologi. Grundläggande är hans arbete *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Herbart, 1806), men den kortare skriften *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Herbart, 1835/1917) från 1835 utgör också en

viktig pusselbit i förståelsen av det svenska 1800-talets och tidiga 1900-talets pedagogikhistoria.

I Herbarts teori för uppfostran och undervisning kan spåras en spänning mellan idé och materialitet. Etiken ställer normativa frågor om uppfostrans mål och om vad en sedlig karaktär omfattar, medan psykologin bidrar till att förstå förutsättningarna för lärande (Herbart, 1835/1917). Men uppfostran och undervisning är trots allt något annat än tillämpad etik och psykologi. Herbart utvecklar ett tankebygge om undervisning och lärande där föreställningsmassor appercipieras, det vill säga möts, förstärks eller ställs mot varandra i konflikt, slutligen eventuellt införlivas. Det handlar om en högst konkret, näst intill materiell bild av själen och dess möte med omvärlden. Åskådningsföremål förefaller nästan vandra in i medvetandet för att sätta sina avtryck – i kamp eller förening med tidigare existerande element. En spännande teori om människoblivandet och kulturens återskapande – fast aldrig exakt likadant som tidigare, aldrig som en exakt kopia. En vetenskap om människans möjlighet att bli någon hon inte redan var. Och samtidigt en vetenskap på nyhumanistisk grund, och en vetenskap som ännu knappast grundats i empirisk forskning.

Frågan kan ställas om Sverige i mitten av 1800-talet var redo för denna vetenskapliga pedagogik. Här dominerades filosofiundervisningen vid universiteten av Christopher Jacob Boströms statsteori (Liedman, 1991), vilken satte tydliga spår i de få tidiga läroböcker och handböcker i psykologi som gavs ut (Nordin, 1981). När folkskoleseminarierna började byggas upp kom snarare en evangelisk, pietistiskt influerad pedagogik i annan tappning att bli förhärskande (t.ex. Palmer, 1856), reformulerad av svenska seminarierectorer (t.ex. Anjou, Kastman & Kastman, 1868-1871). En introduktion av Herbarts pedagogiska teori blev emellertid tillgänglig i svensk översättning under 1870-talet (Göransson, 1875). Här definieras pedagogik som vetenskapen om uppfostran, och decenniet därefter återfinns några artiklar i *Tidskrift för folkundervisningen*, där den av Herbart influerade didaktiken kritiskt granskas (se t.ex. Kastman, 1888). 1895 introducerades Herbarts idéer för en bred, pedagogiskt bildad publik i en serie synnerligen välbesökta föreläsningar i Pedagogiska sällskapet i Stockholm, hållna av Wilhelm Rein, professor i Jena. När Fridtjuf Berg i *Svensk Läraretidning* anmäler den gästande föreläsaren noterar han att en ”pedagogie professor” för första gången besöker Stockholm för att föreläsa om sin vetenskap (Berg, 1894, s. 669 ff.).

Fridtjuf Berg hade redan 1885 konstaterat att lärarna behövde stöd i en pedagogisk fakultet, eller i vetenskapliga studiekurser, där undervisningen borde vara av ”*verkligt vetenskaplig halt*, ehuru utan all onödig lärdomsskrud” (i *Svensk Läraretidning*, 1885, s. 293-296). Behovet av att inrätta pedagogik som akademisk disciplin kunde formuleras med retorisk emfas som ett led i att flytta fram lärarkårens positioner: ”Förrän pedagogiken får sin självständiga plats som läroämne vid våra högskolor, förr kan icke lärarekårens allmänna

pedagogiska ståndpunkt höjas hela linjen utefter. Således: professorer i pedagogik vid våra universitet, lektorer vid våra seminarier!" (i *Svenske Läraretidning*, 1904, s. 77 f.). Det var ju också Fridtjuv Berg som tillsammans med Emil Hammarlund år 1905 motionerade i riksdagen om inrättandet av en professur i pedagogik för att stärka den vetenskapliga basen för läraryrket. I motionen betonade de särskilt seminariernas, läroverkslärarnas och den praktiska lärarverksamhetens behov av stöd i form av en vetenskaplig pedagogik (Motioner i andra kammaren 1905, nr. 152).

BARN OCH UNGAS SJÄLSLIV OCH DEN EXPERIMENTELLA PSYKOLOGIN

När pedagogik skulle fira 100-årsjubileum som vetenskap i Sverige fick 1907 utgöra startår. En första studieplan hade då fastställts i pedagogik som examensämne vid Uppsala universitet. En av anledningarna till detta var Otto W. Sundéns ansökan 1903 om att få avlägga filosofie licentiatexamen i ämnena teoretisk filosofi och pedagogik. Sundén var t.f. rektor vid folkskoleseminariet i Umeå och hade under en studieresa till USA kommit i kontakt med nyare strömningar i psykologi, bland annat vid Teachers' College vid Columbia University. Sundén medverkade också i det stora statliga kommittéarbete som lade grunden för en förändrad utbildning av folkskolans lärare. I artiklar i *Tidskrift för folkundervisningen* åren 1903-1905 pekar han på att ett helt nytt forskningsfält om barnets själsliv redan nått viktiga resultat, som borde komma lärarnas utbildning till del. Han utnämner psykologi, sedd som en i huvudsak experimentell vetenskap, till utgångspunkt för val av läroplanens innehåll och metod (Sundén, 1903, 1904-05).

Den experimentella psykologin hade börjat väcka intresse. Själén hade placerats i laboratoriet och gjordes till föremål för experimentella undersökningar och fysiologiska mätningar (Nilsson, 1978). Kunskapsobjektet i pedagogik började förskjutas. Studenter vallfärdade till Wilhelm Wundts laboratorium i Leipzig, som startats 1879. En av dem var för övrigt Helga Eng, sedermera Nordens första kvinnliga professor i pedagogik; trots de bästa rekommendationer kunde hon dock inte beredas plats hos Wundt för sina doktorandstudier, eftersom ett antal unga män måste få förtur (Lønnå, 2002).

I barnets århundrade började naturen träda fram som grund för hur skolan skulle organiseras. Ett nytt och högre människosläkte skulle danas, skriver Ellen Key i inledningskapitlet till *Barnets århundrade* år 1900. Framtidens skola skall präglas av en för var individ lämpad plan och lärarens väsentliga arbete bestå i:

att lära lärjungen göra sina egna iakttagelser, lösa sina egna uppgifter, finna sina egna hjälpmedel [...] själv kämpa sig till seger i sina svårigheter och

sålunda nå den enda sedliga lönen för sina mödor: en vidgad insikt, en vunnen styrka!" (Key, 1900/1912, del II s. 67).

Barnets århundrade står för visionen om en möjlig, annorlunda och bättre framtid. Barnet blev symbol för det goda, det nya, det som pekade framåt. Helga Eng har vittnat om den avgörande betydelse William Preyers perspektiv "Vom Kinde aus" (Preyer, 1884) hade för hennes beslut att påbörja en forskarkarriär (Lønnå, 2002). I ett kritiskt perspektiv kan skönjas hur barnet och dess inneboende natur görs till katalysator för människans längtan efter det sanna, goda och sköna, och hur människovetenskaperna blir de som skall rädda en turbulent värld från osedlighet, förfall och upplösning. Vetenskapshistorikern Clarence Karier skriver tillspetsat i *Scientists of the Mind* om att Granville Stanley Hall predikade en ny religion, en naturalistisk tro för 1900-talsmänniskan, där psykologen ersatte prästen och sjukdom ersatte det urgamla begreppet synd (Karier, 1986, s. 185).

KUNSKAPSOBJEKT FÖR EN NY VETENSKAP

Det program för den nya vetenskapliga disciplinen pedagogik som ämnets förste professor Bertil Hammer år 1910 formulerade i sin installationsföreläsning i Uppsala, *Om pedagogiska problem och forskningsmetoder*, balanserar mellan pedagogik som filosofi, historia, psykologi och sociologi. Det första problem han avgränsade för det i Sverige nyinrättade självständiga universitetsämnet var att "söka fastställa uppfostrans mål, för så vitt mänsklighetens historiska bildningsgång ger det vid handen; detta blir uppgiften för en *filosofisk eller teleologisk pedagogik*". Det andra huvudproblemet var att "studera uppfostringsprocessen på närmaste håll, sådan den ter sig hos den enskilda individen; med andra ord att utreda de biologiska och psykologiska betingelser, som bestämma barnets utveckling: *individuell eller psykologisk pedagogik*". Och det tredje huvudproblemet innebar slutligen att "studera uppfostran i stort såsom ett samhällsfenomen vars historiska och sociala betingelser det gäller att klargöra: *social pedagogik* (inklusive *historisk*)" (Hammer, 1910, s. 33).

Det blev psykologin som kom att dominera den empiriska forskningen i den nyinrättade akademiska disciplinen pedagogik. Åren kring förra sekelskiftet var en tydlig brytningstid mellan idealistiska, luthersk-evangeliskt präglade föreställningar om själen och nyare empirisk psykologi. Samtida svenska psykologiläroböcker (t.ex. Arcadius, 1899; Lundqvist, 1902) kunde skilja mellan förstånd och förnuft, där förnuftet utgjordes av det gudomliga, något översinnligt som fanns à priori nedlagt i människans själ. Andra läroböcker inkluderade öppningar mot en modernare uppfattning av läran om själen. Frans von Schéele (1914) menade sålunda att frågan om ett översinnligt förnuft faller utanför psykologins område, medan Hans Larsson (1898) redan

i sin *Lärobok i psykologi på empirisk grund* uteslutit begreppet och talar om förstånd, känsla och vilja som de tre grundläggande själsförmögenheterna.

Barnet och psykologin tog också plats i 1910-talets läroplaner för blivande lärare och kunskap skulle erövrats med hjälp av empiriska iakttagelser. Pedagogik i utbildningen av folkskolans lärare bestod länge av pedagogikens historia, psykologi och metodik. Människan ter sig emellertid egenartat passiv i de föreställningar om själen, dess form och uttryck, som psykologi- och pedagogikläroböckerna i förra seklets början uttryckte. I ringa grad speglades bilden av en interaktion mellan jaget och dess omvärld (Linné, 1996). Läsaren får knappast syn på den handlande, tänkande och kännande individen, på hennes möten med världen och den andre. Det var ändå i denna tid som Émile Durkheim byggde sitt program för en ny social vetenskap och höll sina välbesökta föreläsningsserier i Bordeaux och Sorbonne om den goda läraren som viktig agent för en ny moral – en moral för individens autonomi, men baserad på social integration och solidaritet i ett demokratiskt, modernt samhälle.

För att få syn på en del av detta nya kan vi också, liksom flera av tidens lärarinnor och lärare, bege oss över Atlanten, till platser där John Dewey formade sitt program för en pragmatisk kunskapsuppfattning och George Herbert Mead utvecklade sin radikala teori om socialt samspel. Båda var samtidigt starkt engagerade i den sociala frågan och i uppgiften att etablera nya gemenskaper (t.ex. settlements som det Jane Addams i samarbete med bl.a. Mead och Dewey skapade i Hull House i Chicago) i det nya samhället – ett samhälle präglad av social konflikt och starka klassmotsättningar. När William James i sina föreläsningar vid bland annat Columbia University år 1906-07 konstaterar att teorier inte är att betrakta som svar på gåtor, utan som verktyg som bär människorna framåt, ”och när tillfälle bjuds omdana vi världen med deras hjälp” (James, 1916, s. 43), har handlingen, liksom den empiriska principen och ett induktivt förhållningssätt, ställts i centrum – och en synvänder ägt rum.

I det begynnande 1900-talets föränderliga samhälle var den kunskap skolan skulle förmedla inte längre självklar för alla. Det var inte givet att den fanns i skolämnena så som de en gång tagit form. Inte heller var det givet att den kunde lockas fram i form av inneboende föreställningar hos eleven. Läroplanen blev föremål för olika överväganden och urvalet legitimerades i allt utförligare text. Ulf P. Lundgren (1983, 1991, 1998) har liknat särskilt John Deweys inflytande vid en pedagogikens kopernikanska vändning när det kommer till synen på hur kunskaper för skolan skulle väljas, byggas under och organiseras. Kunskap blir något som tar gestalt hos barnet som en rad organiserade, aktiva erfarenheter. Och inlärning måste förstås i relation till sitt innehåll.

I den rationella, nyttopräglade forskningens anda utvecklades också testteori och testkonstruktion, militärpsykologi och psykotekniska institut för att

utröna att rätt man skulle komma på rätt plats i livet (Lønnå, 2002). Redskap som intelligenstest och observationsboxar kom till användning i barnträdgårdar och i utbildning av barnträdgårdsledarinnor (Tellgren, 2008). Grunden lades för viktig ny kunskap om barns och ungas utveckling och om social rekrytering till och selektion av utbildning, som bidrog till att vidga tillträdet till sekundärbildning för grupper som tidigare inte hade ansetts kunna klara kunskapskraven. Med en kritisk blick kan man samtidigt se hur steg för steg en diskursiv arena fabricerades, där normaliteter formulerades och där en del av lärarna ingick allians med andra professionella grupper. Denna allians och stegvisa professionalisering av folkskollärarkåren kan sägas ha bidragit till att psykologi i termer av testmetodik och experiment stärktes i att vara just den vetenskap som skulle utveckla skola och pedagogisk praktik (Lundahl, 2008).

PEDAGOGIK SOM VETENSKAP OCH EN SKOLA FÖR ALLA – UNDERVISNINGSPROCESS OCH SPRÅKSPEL

När efterkrigstiden trädde in tecknade 1946 års skolkommision (SOU 1948:27; SOU 1952:33) bilden av en lärare som var lyhörd för vetenskapligt rationella värden, engagerad i försöksverksamhet och medarbetare i en fortgående skolreform. I sitt betänkande med förslag att inrätta *Den första lärarbögskolan* (SOU 1952:33) tilldelade skolkommisionen forskningen vid lärarhögskolan en central roll. Studierna skulle ha vetenskaplig inriktning. Stora förhoppningar riktades mot den psykologiska och pedagogiska forskningens möjligheter att visa väg mot skolans mål. Torsten Husén har vittnat om den optimism som rådde inför beteende- och samhällsvetenskapernas potential att förverkliga det goda samhället och den goda skolan:

Ännu mot slutet av 60-talet var det många som trodde att den beteendevetenskapliga forskningens resultat mer eller mindre direkt [...] skulle kunna översättas till exempelvis social välfärd och reformerad skolundervisning. Naturvetenskaperna hade ju visat vägen (Husén, 1992, s. 20).

I ljuset av försöksverksamheten med en ny, sammanhållen skola riktades blickarna nu också mot klassrummet. Klassrummet som plats för pedagogik som vetenskap och undervisningsprocessen som kunskapsobjekt öppnade för att en rad nya frågor gjordes till föremål för empiriskt studium. Vad betydde tid, elevantal och organisation för resultatet? Vem fick ordet, vem hade rätten att tala – läraren eller eleverna – och vilka elever var det som läraren ägnade mest talutrymme? Hur såg turtagningen ut? Frågorna fick lite olika svar beroende på hur skolans ramar var utformade. Den

ramfaktorteoretiska tankemodellen utvecklades stegvis med utgångspunkt i Urban Dahllöfs (1967, 1971) och Ulf P. Lundgrens (1972, 1977) analyser av undervisningsprocessen. Tid, rum, organisation och regelsystem ramade i olika avseenden in den plats där lärare undervisade och elever lärde, där olika talhandlingar ägde rum och olika elevgrupper i olika mån fick del av lärarens engagemang. Ett fruktbart analysbegrepp höll samtidigt på att elaboreras. Ansatsen knöt an till internationella studier av språkspellet i klassrummet (se t.ex. Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966; Hoetker & Ahlbrand, 1969). Med denna förflyttning av kunskapsobjekt tog ett nytt perspektiv form. Nu ifrågasattes pedagogik som tillämpning av psykologi (Kallós & Lundgren, 1975, 1979). Kommunikation i naturliga miljöer för undervisning och fostran, och de villkor som ramade in denna kommunikation, tog steg för steg form som kunskapsobjekt i pedagogik.

Inramning som analysbegrepp genererar fler kritiska frågor. De är nära förknippade med kontrollen över den pedagogiska kommunikationen och dess kontext. Makten talar genom åtskillnader och inramningar. Makten talar också i tystnaden (Bernstein, 1990, 2000). Gränsdragningar mellan kategorier, mellan vad som hör till och vad som inte hör till, bidrar att forma det kulturellt skapade till något naturgivet, till något som knappast kan ifrågasättas. I en mening berör ramarna både den pedagogiska arenan och det spel som där gestaltas. Rambegreppet är ett analysredskap som kan hjälpa oss förstå varför vissa handlingar visat sig möjliga medan andra inte skett. Ram som tankefigur ringar in ett rum inom vilket flera olika skeenden – men inte alla – kan ta form.

LÄROPLANSTEORI, DIDAKTIK, HISTORIA OCH UTBILDNINGSPOLITIK

I den utveckling av det ramfaktorteoretiska perspektivet på väg mot läroplansteori, som senare ägt rum, uppkom frågan om ramarnas bestämning och deras relation till frågor om hur det vetande som förmedlas i en utbildning väljs ut, värderas och organiseras för lärande (Lundgren, 2015). Det innebär också en nyfikenhet på vad det rör sig om för slags kunskap, vilket möjligt innehåll kunskapen har och hur själva förmedlingen och värderingen av kunskapen tar gestalt. Länkarna blir tydliga till didaktik (se t.ex. Englund, 2015; Hopmann, 2015; Linné, 2015). I analyserna aktualiseras de samhällliga, utbildningspolitiska och historiska kontexter inom vilka läroplanen formats. Den bestämning av pedagogik och dess kunskapsobjekt som Émile Durkheim formulerade i nedanstående ord kan tyckas nära:

Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are

demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined (Durkheim, 1922/1956, s. 71).

Likheten mellan Durkheims formulering och en i Sverige närmast klassisk definition är slående. I följande ord anger Wilhelm Sjöstrand uppgiften för pedagogik som vetenskap:

Pedagogiken som vetenskap behandlar olika sidor av den s.k. edukationsprocessen ("the process of education"). Denna innebär, att det i varje samhälle och i varje kultur föreligger en ständig påverkan på människorna i avsikt att dessa genom inläring skall på bästa möjliga sätt formas i överensstämmelse med vad man inom ifrågavarande samhälle och kultur önskar göra dem till (Sjöstrand, 1968, s. 22).

Dessa båda utsagor lyfter fram pedagogikens kunskapsobjekt som sammanvävt med den sociala och kulturella reproduktionen. Utsagorna kan te sig tidstypiskt universalistiska och harmoniserande i ambitionen att framhäva den nödvändiga samhällsliga och kulturella kontexten, inom vilken varje form av utbildning och uppfostran sker. Den forskning som vuxit sig stark i spåren av den ramfaktorteoretiska traditionen har snarare gått vidare i att analysera mångfasetterade spänningsfält mellan historiska och utbildningspolitiska kontexter på makronivå och pedagogiska processer i klassrum och andra rum för lärande (Forsberg, 2007; Lundgren, 2015). Detta vidgade tänkande om ram och inramning uttrycker således en vetenskapssyn, där orsaksvariablerna lämnats till förmån för bilden av möjlighetsrum och de deduktiva teorierna ersatts av forskningsprogram. Det strukturella perspektivet överskrids och de historiska och utbildningspolitiska spåren blir centrala. Samtidigt öppnas för gränsöverskridanden, för möten med andra historiska, filosofiska, sociologiska och sociokulturella forskningstraditioner.¹ Här finns enligt min bedömning ett av de kritiska skiftena inom pedagogik som vetenskap under de närmast gångna femtio åren.

I anslutning till – och parallellt med – vidareutvecklingen av den ramfaktorteoretiska ansatsen mot ett läroplansteoretiskt perspektiv växte de samhällsvetenskapliga teoriensatserna och forskningstraditionerna sig allt starkare från 1980-talet och framåt. Spåren från Durkheim över Bernstein eller Bourdieu har utövat ett betydande inflytande på pedagogik som vetenskap, dess kunskapsobjekt, vetenskapsfilosofi och metodutveckling. Gemensamt för Bernsteins och Bourdieus forskningsprogram är satsningarna på att utveckla begrepp, perspektiv och metoder som överskrider åtskillnaden mellan struktur och agent och som länkar utsagor om företeelser på makronivå som stat och samhälle, klass, arbetsdelning, makt och kontroll, fördelning av tillgångar och positioner till faktorer på mikronivå som språk, kommunikation, pedagogik, habitus och strategi. Många arbeten under senare

år för arvet från Bourdieu vidare. Utbildningssociologi är idag en stark tradition i gränslandet mellan pedagogik och sociologi.²

Också inom den pedagogikhistoriska forskningen ägde en vändning rum med Per-Johan Ödmans mentalitetshistoriska och hermeneutiskt inspirerade arbeten (Ödman, 1995; Ödman & Hayek, 2004). Ödmans nyskapande sätt att skriva historia blottlägger det förflutnas dynamiska närvaro i nuet, gestaltar att spåren från det förflutna existerar *nu*. Historia betraktas inte enbart som en berättelse om – eller analys av – strukturella förhållanden i dåtid. Spåret är något närvarande som gäller för ett frånvarande förflutet – gåtfullt, och tillika något som måste tolkas, som träder i stället för (Ricoeur, 1993, s. 219). Det förflutna spelar med i konstruktioner av samtiden och bidrar till hur framtider formas. I Ödmans tolkning av folkskolläraren S. A. Kinbergs dagbok synliggörs till exempel hur Kinbergs värld på ett märkligt sätt blir vår värld när vi tar del av den, hur den blir en värld som finns mellan oss och texten; en delad värld (Ödman, 1995, s. 532f.). I arbetet om Stora Barnhuset i Stockholm under 1700-talet (Ödman & Hayek, 2004) möter läsaren en rik uppsättning materiella spår som pekar mot en immanent pedagogik av systematiskt godtycke, inramad av strukturella villkor och konkret gestaltad i pedagogiska och sociala processer av samspel mellan barn och lärare. Kunskapsobjektet handlar om innebörder av tunga, strukturellt betingade maktrelationer inneboende i den pedagogiska situationen.

En annan intressant tråd berör skolans och pedagogikens materialitet. Skolbyggnaders utformning bär en stark symbolik och bidrar till formande av elevers och lärares habitus, till den spatiala organiseringen av klassrum, liksom lärares och elevers placering i förhållande till varann bäddar för viss samtalsordning (Linné, 2007). Här har ett utvecklingsområde tagit form.

Den utbildningshistoriska forskningen i Norden har flyttat fram sina positioner under senare år. Till dels har detta skett i spåren av den nationella forskarskola i utbildningshistoria som pågick 2006-2011 med Donald Broady som initiativtagare och som främjade en flervetenskaplig forskningsansats. Viktiga mötesplatser har också varit de från 1998 återkommande nordiska utbildningshistoriska konferenserna, som ursprungligen initierades av Per-Johan Ödman. Bland aktuella arbeten ryms till exempel undersökningar av skolans materiella och ekonomiska villkor, den internationella test- och provverksamhetens framväxt, välfärdsstatens och utbildningens omvandlingar, pedagogiska pionjärens idéer och gärning, den lärda skolans ideal, lärotexter och inre liv. Här ryms kvinnohistoriska studier av pedagogiskt, kulturellt och socialt verksamma kvinnors bidrag till framväxten av moderna samhällsinstitutioner. Här ryms också studier av praktiska kunskapstraditioner inbäddade i professionsutbildningar som införlivades i högskolan 1977.³

SLUTORD

Uppfostran är inte en verksamhet för vilken man skall skriva lagar, utan en livsprocess, menade Bertil Hammer i sin installationsföreläsning. När förhoppningarna om att finna lagbundenheter i människans själ för att kunna förutsäga mänskligt beteende kommit att bli behäftade med en allt större osäkerhet, när experimentet inte längre framstår som den i alla sammanhang bästa modellen för pedagogisk forskning, när föreställningarna om att pedagogiska fenomen skulle vara givna av naturen övergivits – då har filosofi och historia ånyo fått en central plats i vår vetenskap och då ges breda, kritiskt analytiska undersökningar av tid, rum, språk, politik och pedagogik utrymme. Liksom analyser av materiella ting och teknologier som redskap för meningsskapande.

Idag är det många olika berättelser som bygger upp det pedagogiska kunskapsområdets landskap och många röster som talar ur olika perspektiv. Skiftande kartbilder tecknas och parallella språk kommer till användning (Bernstein, 1999). Ibland kan det vara svårt att få en samlad bild av pedagogik som vetenskap. Historikern Peter Burke framhåller i *A Social History of Knowledge* (2012) hur priset för det senaste seklets kunskapsutveckling och kunskapsstillväxt blivit ökad specialisering och differentiering, där de vetenskapliga disciplinerna ersatts av fält och lärostolsinnehavarna förvandlats till något av experter på ett specialområde, snarare än företrädare för sammanhållna vetenskapliga ämnen. I detta läge ter sig fortsatta undersökningar av ämnets och kunskapsområdets historia ur olika perspektiv som en kritisk och nödvändig utmaning.

”I believe [...] that it is only by carefully studying the past that we can come to anticipate the future and to understand the present; consequently a history of education provides the soundest basis for the study of educational theory” konstaterade Émile Durkheim för drygt hundra år sedan (Emirbayer, 2003, s. 245). Durkheims uppmaning ter sig lika angelägen idag. Kanske tar då framtidens historia plats i nuet. Här kan till exempel Reinhart Kosellecks (2004) idéer om erfarenhetsrum och förväntanshorisonter som hakar i vartannat – och därmed tillskriver tradition en särskild innebörd – utgöra verktyg för att begripa hur pedagogik som vetenskap och kunskapsområde har satts i rörelse över tid.

NOTER

¹ För några aktuella exempel, se bl.a. arbeten av Quennerstedt (2015) och Öhman (2014).

² Utbildningssociologi är sedan ca tio år ett forskarutbildningsämne vid Uppsala universitet. Bland nya avhandlingar kan nämnas Dalberg (2018), som analyserar

humanisters och samhällsvetares tillgångar och strategier ”mot lärdomens topp” i en föränderlig akademi.

³ Varje försök att här nämna exempel blir med nödvändighet godtyckligt. Jag tillåter mig notera några arbeten jag nyligen tagit del av eller själv bidragit till: Bergh (2010), Eliasson (2012), Englund & Kåreland (2008), Englund, Eriksson, Linné, Odelfors, & Sandström (2012), Holmberg (2015), Knutas (2017), Landahl och Lundahl (2017), Linné (2010), Rimm (2011), Tellgren (2008), Ullman (2016) och Westberg (2017).

REFERENSER

- Andersson, B-E. (2007). Ett nytt ämne växer fram – perioden 1975-2004. I M. André, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarbögskolan i Stockholm* (s. 82-90). Stockholm: HLS Förlag.
- André, M., Borgström, L., & Hammarström-Lewenhagen, B. (Red.) (2007). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarbögskolan i Stockholm*. Stockholm: HLS Förlag.
- Anjou, C. L., Kastman, K.W., & Kastman, K. A. (1868-71). *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*. Linköping: Fridolf Wallin/C. F. Ridderstad.
- Arcadius, C. O. (1899). *Om uppfostrans föremål*. Stockholm: Norstedts.
- Asplund, J. (1970). *Om undran inför samhället*. Stockholm: Korpen.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T., & Smith, F. L. (1966): *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Berg, F. (1894). En pedagogie professor i – Stockholm. *Svensk Lärartidning*, 13, 669-671.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning?* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. IV*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Blix, E., Naeslund, J., Nilsson, I., & Serrander, O. (1996). *Lärarbögskolan i Stockholm 1956-1996*. Stockholm: HLS Förlag.
- Burke, P. (2012). *A social history of knowledge, II. From the Encyclopédie to Wikipedia*. Cambridge: Polity.

- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1971). *Ability grouping, content validity and curriculum process*. New York: Teachers College Press.
- Dalberg, T. (2018). *Mot lärdomens topp. Svenska humanisters och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Durkheim, E. (1922/1956). *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Eliasson, E. (2012). Adaptation and resistance: Response to state governance in a local Swedish knowledge culture. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 14-30.
- Emirbayer, M. red. (2003). *Emile Durkheim. Sociologist of modernity*. Maiden, MA: Blackwell.
- Englund, B., Eriksson, M., Linné, A., Odelfors, B., & Sandström, B. (2012). *Språk och normativitet i lärares utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Englund, B. & Kåreland, L. (2008). *Rätten till ordet. En kollektivbiografi över skrivande stockholmskvinnor 1880-1920*. Stockholm: Carlssons.
- Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 48-56.
- Engström, L-M. (1999). *Idrott som social markör*. Stockholm: HLS Förlag.
- Engström, L-M. (2007). Idrottspedagogik vid LHS. I M. Andrée, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarhögskolan i Stockholm* (s. 91-97). Stockholm: HLS Förlag.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogikens utveckling vid Lärarhögskolan i Stockholm. I M. Andrée, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarhögskolan i Stockholm* (s. 69-77). Stockholm: HLS Förlag.
- Forsberg, E. (Red.) (2003). *Skolan och tusenårsskiftet. En vänbok till Ulf P. Lundgren*. Uppsala: Uppsala University, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, 2.
- Forsberg, E. (Red.) (2007). *Curriculum theory revisited*. Uppsala: Uppsala University, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, 10.
- Göransson, Z. (1875). *Grunddragen af pedagogiken. Öfversättning och bearbetning efter Herm. Kern*. Stockholm: J. Arrenii förlag.

- Hammer, B. (1910). Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I L. Lindberg & B-M. Berge (Red.) (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bristol: Thoemmes.
- Herbart, J. F. (1835/1917). *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Bonniers.
- Hoetker, J. & Ahlbrand, P.A. (1969). The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167.
- Holmberg, A. (2015). *Händer som lyder. Hantverkarna vid Handarbetets vänner*. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets curriculum' revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 14-21.
- Husén, T. (1992). Femtio år som utbildningsforskare. I G.W. Lindgren, M. Olofsson, A. Pettersson & B-O. Ljung (Red.) *Pedagogisk forskning – en variationsrik verksamhet* (s. 7-23). Stockholm: FortbildningsFörlagen.
- James, W. (1916). *Pragmatism*. Stockholm: Bonniers.
- Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1975). Educational psychology: Its scope and limits. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 111-121.
- Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1979). *Curriculum as a pedagogical problem*. Lund: Liber.
- Karier, C. J. (1986). *Scientists of the mind. Intellectual founders of modern psychology*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Kastman, C. (1888). Några ord om den Herbartiska skolans didaktiska grundsatser. *Tidskrift för folkundervisningen*, 7, 80-93.
- Key, E. (1900/1912). *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonniers.
- Knutas, A. (2017). Nordic education policy in retreat: Neoliberal economic rationalization and the rural school. *Policy Futures in Education*, 15(6), 695-712.
- Koselleck, R. (2004). *Erfarenhet, tid och historia*. Göteborg: Daidalos.
- Landahl, J. & Lundahl, C. (Red.) (2017). *Bortom Pisa*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Larsson, H. (1898). *Lärobok i psykologi på empirisk grund*. Stockholm: Norstedts.
- Lawn, M. (Red.) (2008): *An Atlantic crossing? The work of the International Examination Inquiry, its researchers, methods and influence*. Oxford: Symposium Books.

- Levander, S. (2017). *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Liedman, S-E. (1991). *Att förändra världen – men med måtta*. Stockholm: A/Arbetarkultur.
- Lindberg, L. (1988). *Sakkunnigutlåtanden vid tillsättningar av professorer i pedagogik 1910-1982*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 63.
- Lindgren, G. W., Olofsson, M., & Pettersson, A. (Red.) (1992). *Pedagogisk forskning – en variationsrik verksamhet. Festskrift tillägnad Bengt-Olov Ljung*. Stockholm: FortbildningsFörlagen.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences, 6.
- Linné, A. (2007). The lesson as a pedagogic text. I I. Westbury & G. Milburn (Red.) *Rethinking Schooling. Twenty-five years of the Journal of Curriculum Studies* (s. 48-77). London: Routledge.
- Linné, A. (2010). Lutheranism and democracy: Scandinavia. I J. C. Albisetti, J. Goodman, & R. Rogers (Red.) *Girls' secondary education in the Western world* (s. 133-147). New York: PalgraveMacmillan.
- Linné, A. (2015). Curriculum theory and didactics – towards a theoretical rethinking. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 31-39.
- Ljung, B-O. (2005). *Karriär på prov*. Rapport från PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm, 21.
- Lundahl, C. (2008). Inter/national assessments as national Curriculum. I M. Lawn (Red.) *An Atlantic crossing?* (s.157-180). Oxford: Symposium Books.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Liber/Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening. Text and context in curriculum*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1991): *Between education and schooling. Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1998). Några reflektioner om pedagogik som diskursiv praktik. I C. Westin red. *Hermenutikens väv. Om ton, text och tolkning – en vänbok till Per-Johan Ödman*. Stockholm: HLS Förlag.

- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1) 5-13.
- Lundqvist, S. (1902). *Lärobok i pedagogik för folkskolelärare- och folkskolelärarinneseminarier*. Stockholm: Norstedts.
- Lønnå, E. (2002). *Helga Eng – psykolog og pedagog i barnets århundre*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Mills, C.W. (1959/1961). *The sociological imagination*. New York: Grove Press.
- Motioner i andra kammaren 1905, nr 152. *Om upprättande af en pedagogisk professur vid universitetet i Uppsala*.
- Nilsson, I. (1978). *Själén i laboratoriet*. Lund: Doxa.
- Nordin, S. (1981). *Den boströmska skolan och den svenska idealismens fall*. Lund: Doxa.
- Palmer, C. (1856). *Evangelisk Pädagogik*. Stockholm: C.M. Thimgren.
- Preyer, W. (1884). *Die Seele des Kindes* (2. uppl.) Leipzig: Th. Griebens Verlag.
- Quennerstedt, A. (2015). Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande. *Utbildning & Demokrati*, 24(1) 5-27.
- Redelius, K. & Larsson, H. (Red.) (2005). *Leve idrottspedagogiken! En vänbok tillägnad Lars-Magnus Engström*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Rimm, S. (2011). *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724-1807*. Örebro: Örebro Studies in Education, 32.
- Sandström, C. I. (1969). *Iakttagelse och upplevelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Schéele, von, F. (1914). *Lärobok i psykologi* (2. uppl.). Stockholm: Bonniers.
- Selander, S. (2007). Didaktikens utveckling, traditioner och utmaningar. I M. André, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarbögskolan i Stockholm* (s. 62-68). Stockholm: HLS Förlag.
- Sjöstrand, W. (1968). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:33. *Den första lärarbögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- Sundén, O. W. (1903). Några önskemål i fråga om seminariebildningen. *Tidskrift för folkundervisningen*, nr. 22, 106-139.
- Sundén, O. W. (1904-05). Till frågan om en seminariereform. *Tidskrift för folkundervisningen*, nr. 23, 105-116, nr. 24, 52-64.
- Svensk Lärartidning* (1885). Nordiska skolmötet i Kristiania, 4, 293-296.
- Svensk Lärartidning* (1904). Seminariernas reformering, 23, 77-78.
- Tellgren, B. (2008). *Från sambällsmoder till forskarberörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 24.
- Trankell, A. (1973). *Kvarteret Flisan*. Stockholm: Norstedts.
- Ullman, A. (2016). "Icke ett teoretiskt luftslopp". *Carl Jonas Love Almqvist som rektor och pedagogisk utopist*. Stockholm: Santérus.
- Westberg, J. (2017). *Funding the rise of mass schooling. The social, economic and cultural history of school finance in Sweden, 1840–1900*. London: PalgraveMacmillan.
- Ödman, P.-J. (1995). *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikshistoria*. Stockholm: Norstedts.
- Ödman, P.-J. & Hayek, M. (2004). *Främlingar i vardagen. Liv och pedagogik vid Stora Barnhuset i Stockholm på 1700-talet*. Stockholm: Stockholmia.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter. *Utbildning & Demokrati*, 23(3) 33-52.

Pedagogik blir pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet

Birgitta Qvarsell

This article is primarily based on my experiences as professor of Education during the last years of 1990 and first years of 2000, being appointed professor in 1992 and becoming emerita in 2005. With a background in psychology and a licentiate thesis in this discipline, I had to tackle the question of the relationship between psychology and education in 1969 when I left psychology for education as academic subject. During the period which I overview a number of new positions as professor, appointed as well as promoted, were important as were adjunct professors, recruited to bridge the gap between academy and society at the department. The two main tasks of a university, education and research, came to be in important ways related to a third task – the cooperation with the world outside the academy, We recruited important persons from abroad as doctors of honors, which improved the quality of research as well as the variation of content in courses. My own interest within what I prefer to name Educology concerns primarily childhood culture and the possibility to interpret its importance with the help of theories of socialization and knowledge formation, which in my case have an origin in psychology of perception and philosophy. What has happened at the department from 1969 (starting as a lecturer), via the appointment as professor 1992 and to my retirement 2005 is viewed from my perspective with focus on events that are of importance for my experience. I have taken up some important authors who are not always acting within the discipline of Educology, or even education, but rather important as challengers in a broader sense. I finish my article with a focus on future development, pointing out possibilities to broaden as well as identifying new important challenges, without losing scientific ambitions.

INLEDNING

I det här temanumret om pedagogikämnets utveckling vill jag bidra med mina erfarenheter som lärare och forskare, kanske särskilt som professor (utnämnd 1992 och pensionerad 2005) i pedagogik vid Stockholms universitet. Det blir en resumé över hur pedagogikämnet utvecklades och förändrades på 1970- och 1990-talet och i början av 2000-talet, bland annat genom tillkomsten av nya professurer och befordringar till professor, samt hur ämnet kom att identifieras eller kanske definieras som vetenskap – såsom det uttrycktes i seminarier och annan verksamhet. Jag tar också lite kort upp hur inordnandet av lärarutbildningen i universitetet och vår institution kom att verka, både vad gäller utbildning och forskning. Att detta med lärarutbildningens inkorporering i universitetet och dess pedagogik blir lite kort har att göra med min begränsade erfarenhet av vad som hände efter 2009, då lärarutbildningen i Stockholm fördes in under Stockholms universitet.

Det rör sig alltså om pedagogikämnet vid Stockholms universitet, belyst genom etablerandet av flera nya professurer vid min institution under slutet av 1900-talet och början av 2000-talet, och genom annan utveckling och förändring inom universitetet och institutionen. Allt från mitt perspektiv förstås. Eftersom jag i min uppgift som professor och även tidigare kommit att ägna mig särskilt åt forskarutbildning och grundutbildningens forskningsanknytning blir det nog så att dessa förhållanden dominerar i min beskrivning och tolkning av pedagogikämnet.

PEDAGOGIKEN EXPANDERAR OCH UNIVERSITETET FÅR VIDGADE UPPGIFTER

Problemet med fakultetstillhörighet

Hösten 1960, då Stockholms högskola blivit Stockholms universitet, tillhörde den pedagogiska institutionen alltså den humanistiska fakulteten. Ännu fanns ingen samhällsvetenskaplig fakultet i Stockholm. Den tillkom 1964 med ämnena kriminologi, ekonomisk historia, företagsekonomi, kulturgeografi, informationsbehandling, internationell ekonomi, nationalekonomi, pedagogik, internationell pedagogik, psykologi, socialantropologi, sociologi, statistik och statskunskap. Det var dock inte självklart hur uppdelningen i fakulteter skulle se ut. Psykologiska institutionen, min första hemvist vid universitetet, både som studerande och som lärare, ville gärna höra till den naturvetenskapliga fakulteten. Så blev det nu inte, utan både psykologi och pedagogik fördes till samhällsvetenskaperna, men visst hade det på flera sätt varit rimligare att delar av pedagogiken förts till humaniora? Eller varför inte en kulturvetenskaplig fakultet i Stockholm?

Långt senare, ett stycke in på 2000-talet blev det aktuellt att diskutera pedagogikämnets tillhörighet till en utbildningsvetenskaplig fakultet, men så blev det inte hos oss. Det kan till en del hänga samman med att ämnet pedagogik vid Stockholms universitet tidigare inte hade lärarutbildningen som centralt ändamål. Vår tidigare professor Arne Trankell ville snarare betona påverkansaspekter i allmänhet, och för egen del ser jag pedagogik som vetenskapen om villkor för människoblivandet, för socialisation och personlig utveckling, snarare än riktad mot utbildningar i specifika former och sammanhang.

I universitetskatalogen 1976/77 visar det sig att de universitetslärare som arbetade vid Lärarhögskolan i Stockholm fanns införda i lärarförteckningen för pedagogiska institutionen vid SU, något som möjligen varslade om den kommande sammanslagningen på 2000-talet. Internationell pedagogik hade en egen institution med vetenskapliga medarbetare som inte stod uppförda på pedagogiska institutionens lista, och därtill gästforskare som stod med amerikanska eller engelska titlar. Detta år var Arne Trankell professor, tjänstledig för forskning med Åke W Edfeldt som vikarie, tillika prefekt. Professor Torsten Husén, som var pedagogiska institutionens förste professor (1953-1956), var nu prefekt vid institutionen för internationell och komparativ pedagogik.

Utveckling och förändringar

1980-talet innebar för oss en tydlig och markerad forskningsanknytning av grundutbildningen, något som ju också krävdes i de reformer som lanserades. Vi avskaffade studierektorer för grundutbildningen 1986 och lät i stället forskargrupper svara för planläggning och genomförande av grundutbildning liksom forskarutbildning. Till sin hjälp hade de ansvariga professorerna och docenterna dels skicklig administrativ personal, dels en ny typ av amanuensbefattning – studerande som läste magisterutbildningen fick förordnanden på halvtid för att vara behjälpliga vid konstruktion och genomförande av grundutbildningen. Forskargrupperna ordnade sig i forskningsteman som överlevde ganska länge men som kom att successivt avvecklas i och med samordningen med lärarutbildningen som fördes över till Stockholms universitet 2009.

I universitetets katalog 1996, alltså tjugo år senare, har vi tre professorer förtecknade, varav en är adjungerad och därtill två befattningar under tillsättning. Den då enda ordinarie professuren hade jag sedan 1992, och Arvid Löfberg var biträdande professor (senare befordrad enligt den nya befordringsreform som kom i slutet av 1990-talet) och så hade vi en adjungerad professor, Sven Styrborn, som var sociolog och under en period ansvarig för Hälsohögskolan i Stockholm. Under detta år kom också Siv Boalt Boethius (då rektor för Erikastiftelsen och till professionen psykolog) till oss som adjungerad professor. På nittioalet kom Tom Hagström att knytas till

institutionen genom en adjungerad professur inom området arbetslivets pedagogik. Bland övriga lärare som finns förtecknade detta år (1996) är många numera docenter och de allra flesta disputerade.

Befattningen som adjungerad professor var omdiskuterad inom den samhällsvetenskapliga fakulteten. Det var viktigt att ändamålet med denna befattning markerades, nämligen att knyta väsentliga företrädare för samhällsliv och arbetsliv, med föreskriven professorskompetens, till universitetets verksamhet, alltså i grunden en kombination av två huvuduppgifter: forskning och samhällsanknytning. Våra adjungerade professorer hade just sådan anknytning som poäng med sin verksamhet på institutionen där de bidrog med både forskning och handledning av forskarstuderande.

Det expansiva nittioalet

Man kan säga att nittioalet hos oss var ett expansivt årtionde, vilket påverkade pedagogikämnets bredd och djup, dess inriktning. När jag tillträdde 1992, efter Åke W Edfeldts pensionering, var jag enda professorn vid institutionen. I slutet av den här perioden (1998) blev tillsättningen av institutionens andra fakultetsfinansierade professur klar genom att Agnieszka Bron tillsattes. Agnieszka kom att bli en viktig person på institutionen, inte minst genom den internationella anknytning hon bidrog med. Jag minns våra besök i Polen och kanske särskilt hennes beredskap att ge tolkningshjälp för kontakten med en pedagogiskt viktig gestalt inom barnkulturen: Janusz Korczak (se t.ex. Korczak, 1929/1988). Ungefär samtidigt fick befordringsreformen verkan för vår del genom ett antal befordrade professorer i pedagogik: Arvid Löfberg, Inger Wistedt och Ola Halldén. En ny professur med inriktning mot social omsorg och handikappforskning som Anders Gustavsson fick blev en ytterligare förstärkning något år senare. Den professuren hade en knytning till vårt Centrum för kompetensutveckling i vård och omsorg, liksom Sven Styrborns adjungering.

Nya professorer gjorde att vi kunde utöka våra revir och bedriva pedagogik som vetenskap inom flera områden som i och för sig redan fanns etablerade genom de lektorer som ju också var docenter och som sökte befordran. Dessa personer hade också undervisning i sina tjänster vilket gjorde att våra teman kunde breddas, kort sagt: Vi blev flera professorer och flera inriktningar och fick utökat undervisningsåtagande, så för oss var befordringsreformen en klar poäng, då vi ju också hade flera kandidater. Vår tematiska organisation av forskningen och dess anknytning till utbildning på alla nivåer bidrog också till att både forskning och undervisning utvecklades och förändrades, helt i enlighet med den grundläggande idén om samordning och anknytning mellan både institutionens och annan forskning och institutionens utbildning.

Kraftfullt bidragande till denna utveckling var förstås professorerna, både gamla och nya, men också andra verksamma och aktiva medarbetare: Arvid

Löfberg för området Arbete, lärande och miljöpedagogik, jag själv för området Barn, ungdom och kultur, Anders Gustavsson för Delaktighet och marginalisering, inom vilket också Ulf Janson tog stort ansvar, vartill kommer områden under tillväxt: Genus (ansvarig Lars Jalmert) och Internationell migration (ansvarig Katrin Goldstein Kyaga), och temaområden av mera generell teoretisk karaktär, som Kommunikation och kunskapsbildning (med Ola Halldén som ansvarig) och Pedagogik och media (Arvid Löfberg och Göran Lange) samt Skola, som fanns som område hos oss, även om vi inte idkade lärarutbildning (ansvarig Lennart Grosin). Området Barn (med olika tillägg) kunde under en period åtnjuta Gunilla Halldéns ledarskap, innan hon lockades över till Linköpings Tema Barn. Per-Johan Ödman som senare blev professor på Lärarhögskolan hade under tiden hos oss ett särskilt ansvar för det pedagogikhistoriska inslaget i forskarutbildningen.

Samtidigt som pedagogikämnet utvecklades och expanderade sitt revir kom universitetets uppgifter att alltmer diskuteras, vidgande för dessa också. De båda centrala uppgifterna utbildning och forskning kompletterades med den så kallade tredje uppgiften (samverkan med samhället utanför akademien) och ibland också en fjärde uppgift: att utveckla universitetet som akademi i sig, vilket innebar förtydligande av universitet som arbetsplats för lärare och annan personal och som studiemiljö för de studerande.

UTVECKLING AV ÄMNET OCH INSTITUTIONEN

Det var nu inte enbart antalet professorer och professurer som ökade, också andra tjänster tillkom, bland annat lektorat. Däremot minskade antalet adjunkter (utom i lärarutbildningen som ju av tradition har haft adjunktstjänster som sin bas på lärarsidan). Den samhällsvetenskapliga fakultetens strävan var att minska antalet adjunkter och främja de mera forskningsbaserade befattningarna. Jag tillhörde som professor i pedagogik denna fakultet och var dess prodekan en viss period, och deltog i många diskussioner om hur fakulteten och institutionerna kunde främja ”den tredje uppgiften”. Vid institutionen hade vi återkommande konferenser med sådant innehåll, bland annat om hur vi som ämne och institution kunde utveckla relationen till omvärlden. Det är ju inte särskilt svårt att inse att pedagogiken som både praktik och vetenskap har en uppgift i omvärlden, vilket också flera forskningsprojekt och utvecklingsarbeten under den här perioden vittnar om.

Samtidigt växte programmet Multimedia med inriktning mot både pedagogik och ny teknik fram vid det nystartade centret i Botkyrka med Göran Lange som ledare, under institutionens ansvar. Till detta centrum knöt vi ett seminarium, Pedagogik- och mediaseminariet, som startade en egen skriftserie och anordnade en del konferenser.

I verksamhetsberättelsen för pedagogiska institutionen 2001-2002 framgår att det året varit produktivt när det gäller examination av doktorsavhandlingar,

vilket förstärker den trend av aktiva studerande och handledare som utmärkt institutionens forskarutbildning de senaste decennierna. Livaktiga seminarier och möten mellan handledare som diskuterat utbildningens viktigaste inslag – avhandlingarna – både tillsammans med andra läsare och med doktoranderna själva, har nog bidragit till den trenden.Handledning är ett tema som också varit återkommande, som fenomen och ibland som problem, både vid institutionen och inom fakulteten.

Vi gav ut informationsskrifter när institutionen fyllde 40 respektive 50 år, alltså 1993 och 2003. Där betonade jag, när vi fyllde 40 år 1993, pedagogikämnets karaktär av både samhällsvetenskap och kulturvetenskap, såsom vi utformat disciplinen, och påpekade samtidigt det knepiga med att försöka definiera ämnet, då det lätt kan leda till begränsningar snarare än till möjligheter, som jag menar att pedagogiken som vetenskap rymmer (Löfberg, Holmberg Dovelius & Bickham, 1993). Per-Johan Ödman gav i denna skrift en historisk bakgrund till vårt ämne och vår institution, där Arne Trankell får en framträdande plats. När det gäller ämnets karaktär lyfte jag fram frågor om mänskliga livsvillkor i både formella, informella och icke-formella pedagogiska sammanhang. Det menade jag i det här sammanhanget, 1993, och jag ser det alltjämt så. Ämnets möjligheter är viktiga att lyfta fram och jag söker mig gärna till litteratur som betonar sådana möjligheter, både i praktiken och i forskningen.

När vi celebrerade våra 50 år, 2003, kunde jag i motsvarande skrifts förord konstatera att mycket hänt med vår institution sedan 40-årsfirandet, alltså under mellanliggande 10 år. Tillkommande personresurser har förstas bidragit, och nya professorer, adjungerade professorer och hedersdoktorer har varit väsentliga för utvecklingen, vilket Ulf Janson konstaterar när han i denna skrift betecknar institutionen som en ”50-åring som hittat hem” (Gustavsson, Qvarsell, Aspán, Westanmo & Bickham, 2003).

En viktig uppgift för en professor, oavsett ämne, är handledning i forskarutbildningen. Det sägs ju att man lär så länge man har elever, och när det gäller handledning av doktoranders avhandlingsarbeten gäller detta i särskilt hög grad. Jag har lärt mig mycket av att handleda de tjugofem doktorander i pedagogik som jag haft förmånen att bistå i deras vändor och framgångar vid min egen institution, liksom några andra vid andra universitet.

SAMARBETEN MED ANDRA INSTITUTIONER OCH HÖGSKOLOR

Ett i tidigare skeden aktivt studerandesamarbete manifesterat i Psykologiska föreningen aktiverades vid en jubileumsfest i mitten av nittioalet. I den föreningen var ju både pedagoger och psykologer aktiva, eftersom båda grupperna utbildades till psykolog en gång i tiden, när psykologutbildningen började ta fastare form på 1950-talet.

Vi utvecklade också inriktningar med tonvikt på betydelsen av ”perspektiv” genom ett livaktigt perspektivseminarium som åren 1995-2005 drevs gemensamt av psykologiska och pedagogiska institutionen (ansvariga var professorerna Henry Montgomery och Birgitta Qvarsell). Vi publicerade med hjälp av Carlssons bokförlag antologin *Perspektiv och förståelse – Att kunna se från olika håll* (Montgomery & Qvarsell, 2001), vilken speglar aktiva diskussioner i flera grupper och med olika relationer.

Tvåtusentalet inleddes för pedagogikens del vid Stockholms universitet med en konfirmering av våra teman – innehållsligt bestämda områden som användes för att organisera både forskning och undervisning. Temana var under denna tid förankrade i pågående forskning och aktiva forskare, till exempel i Arbetslivspedagogik, Barn och ungdom med kultur, Vård och omsorg, Genus, Skola, Pedagogik och Media.

De här temana kom att spela viss roll för pedagogikens fortsatta utveckling och dess manifesterande i utbildning och undervisning vid institutionen. Jag återkommer till vad som hände med temana när Lärarutbildningen, genom överordnade beslut, fördes över från den sedan 1956 existerande Lärarhögskolan i Stockholm till Stockholms universitet, successivt och med start 2009.

Länge hade vi tre enheter som på olika sätt samverkade för pedagogikens bästa: Stockholms universitets pedagogiska institution, pedagogiken på Lärarhögskolan samt Internationell pedagogik. Vi hade gemensamma kollegier vad gäller forskning och forskarutbildning, medan grundutbildningen inte samverkade annat än om olika kurser innehållsligt kunde ha skäl att göra det, vilket till exempel gällde Barn och ungdom, som leddes av Bengt-Erik Andersson på Lärarhögskolan och som hade ett centrum för barnforskning knutet till sig. Barnforskningen och barnkulturforskningen stöddes annars främst av en viss samverkan med Centrum för barnkulturforskning, för vilket både tidigare föreståndaren Gunnar Berefelt och senare Karin Helander var kraftfulla ledare och för oss viktiga kollegor i samarbete kring främst barnkultur och estetik i pedagogiken.

Det forskarutbildningskollegium vi hade som enande forum för pedagogikämnet upphörde genom att internationell och komparativ pedagogik kom att infogas i den pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet och när lärarutbildningen som helhet fördes över till universitetet 2009. Samarbeten av både formellt och informellt slag förekom mellan medarbetare på de pedagogiska institutionerna helt oavsett lärarutbildningens lokalisering. Viktiga samarbetspartners var för min del Siv Fischbein och Sven Hartman, vilka båda var drivande i sällskapet för Janusz Korczaks levande arv, där jag kom att engagera mig på inbjudan av Siv.

INTERNATIONELLA RELATIONER

Vi utvecklade också under denna period (1990-talet och framåt) internationella kontakter, bland annat med Latinamerika, där Concepcion i Chile kom att bli platsen för en forskarutbildning under ledning av den i Sverige forskarutbildade Abelardo Castro tillsammans med Birgitta Qvarsell, Arvid Löfberg, Anders Gustavsson och Ulf Janson. Vi gjorde årliga besök i Chile under perioden 1993-2005. Ofta besökte vi samtidigt Brasilien och Peru där jag etablerade kontakter med bland annat gatubarnscentra utifrån mitt intresse för marginaliserade barns villkor, i detta fall gatubarn men också barn i andra situationer som kan benämnas marginaliserade.

Genom ett anslag som avsågs främja det internationella utbytet fick vi möjligheter att knyta till oss (t. ex. som hedersdoktorer) intressanta forskare och tänkare både inom Europa och världen för övrigt. På så sätt kom vi att samarbeta i olika former med Christoph Wulf i Berlin och Shirley Brice Heath, då i Stanford.

Våra hedersdoktorer med internationell anknytning var under 1990-talet och framåt Paulo Freire (1921-1997), den tidigt legendariske främjaren av både generativa forskningsansatser och insatser i den praktiska pedagogiken (hedersdoktor 1995), Barney Glaser (f. 1930), Grounded Theory-utvecklaren (1999), Shirley Brice Heath (f. 1939), språk- och pedagogikforskare med fokus på barn och unga (2001) och Robert Bogdan (f. 1941), inriktad mot specialpedagogik och kvalitativ forskning (2004). Jag fick förtroendet att promovera Paulo Freire vid en resa till Sao Paulo 1995, eftersom han av sin läkare avråddes från att resa till Stockholm för att promoveras där samma år som han fick hedersdoktoratet. Den resan till Brasilien medförde möjligheter för oss att knyta kontakter med flera forskare i Sao Paulo och i andra delar av Brasilien, till exempel Sobral och Fortaleza.

De här kontakterna medförde både innehållslig utveckling av våra forskningsområden och möjligheter att vistas i andra miljöer för att berika våra egna.

PEDAGOGIK SOM VETENSKAP OCH SOM PRAKTISKT FÄLT

Alltmer blev det viktigt att – särskilt för mig som ny professor 1992 – försöka mejsla fram vad som var utmärkande för den pedagogiska forskningen och för pedagogik som vetenskap. Utifrån mina egna inriktningar kom mitt fokus att riktas mot vad som kunde kallas (och alltjämt kallas så i ett internationellt sammanhang) edukologi och dess relationer till andra -logier, så som psykologi, antropologi och sociologi, och med fokus på det edukologiska områdets relation till olika praktikfält. Edukologi som begrepp kommer från engelskans educology där den vetenskapliga pedagogiken får en benämning ungefär som andra logier, så här blir det alltså fråga om edukologi som pedagogisk vetenskap.

Det har ibland varit ett problem att bestämma, just för pedagogiken, vad som är praktik och vad som är forskning. Enklast kan vara att helt enkelt utgå från att pedagogisk forskning handlar om pedagogiska praktiker, att dessa studeras vetenskapligt, men hos oss i Stockholm har pedagogik främst handlat om något annat, inte enbart eller ens i första hand det lärare gör inom olika stadier av utbildning. Lärarutbildningen sköttes ju av Lärarhögskolan i Stockholm fram till 2008/09.

Jag blev bekant med begreppet edukologi (educology) genom ett par internationella forskare, James Fisher (1996) i USA och James Christensen i Australien, som i och för sig identifierade ett lite annat område, men ändå pekade ut poängen med att markera just det vetenskapliga. Att betona det vetenskapliga i pedagogiken betyder inte att vi bedriver psykologi eller sociologi eller för den delen antropologi, men att vi i pedagogiken som vetenskap identifierar väsentliga villkor för förändringar i människans relation till sin omvärld, vilka villkor som krävs för människoblivandet kanske man kan säga.

För att se och visa hur vi skiljer oss från psykologi, som jag själv kommer från med en gammal licentiatexamen i psykologi vid Stockholms universitet, sociologi (även om området utbildningssociologi ju finns) eller antropologi (som kanske närmast liknar pedagogisk etnografi metodiskt och teoretiskt) har jag alltså använt begreppet edukologi och varit med om att starta en skriftserie hos oss, *Lectures in Educology*, där tre nummer kom på nittioalet och början av tvåtusenålet.

Våra edukologiska inriktningar fick också stöd genom de rekryteringar vi under några år gjorde genom att knyta till oss hedersdoktorer. På 1990-talet införde vi också särskilda krav på forskarutbildningens metodinslag och startade en metodinritad skriftserie där inslag som formell datastrukturanalys, pedagogisk etnografi, tolkningsteori, humanvetenskapliga traditioner och grounded theory som fältmetod presenterades och infördes på schemat för doktorander. Exempel på bidrag till skriftserien är Gustavsson (2000) och Qvarsell (1996) som finns upptagna i litteraturförteckningen.

LÄRARUTBILDNINGEN KOMMER IN I STOCKHOLMS UNIVERSITET OCH PÅ INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Att Lärarhögskolan i Stockholm inordnades i Stockholms universitet sågs på olika sätt av olika aktörer med olika uppgifter. Rubriken för det här avsnittet skulle också kunna vara: *Har pedagogiken som vetenskap och praktik ett särskilt akademiskt ansvar för lärarutbildningen?* Nej, inte så exklusivt, är jag benägen att svara. Jag tycker inte att pedagogiken som vetenskap, alltså edukologin, har något särskilt ansvar för just lärarutbildningen, även om delar av lärarutbildningen numera befinner sig inom vår (pedagogiska) institution. En del av lärarutbildningen är ju didaktisk, och i det avseendet har vi nog ett

särskilt ansvar, dock tillsammans med de ämnen som didaktiken avser, alltså undervisningsmetoderna gällande specifika ämnen som ju kan finnas också i skolans övre stadier och i gymnasierna.

Edukologin, den vetenskapliga pedagogiken, har alltså inte exklusivt med utbildning att göra – inte lärarutbildning och inte heller skolans och förskolans undervisande inslag. Med den betoning av pedagogik som studiet av villkor för socialisation och (kunskaps)bildning som jag själv vill göra är det i stället mera generella processer av förändring, både inom och utanför institutionerna, som de forskande pedagogerna, edukologerna, studerar. Då kommer vi in på frågor om demokrati och inflytande, något som vi inte är ensamma om som akademisk disciplin. Ibland kommer vi nära moralfilosofin och stundtals blir det i varje fall metodiskt viktigt att använda etnografi som sätt att närma sig de fält vi studerar och de aspekter vi fokuserar. Sådant har märkts i de kurser jag själv ansvarat för och de seminarier som speglat institutionens forskning.

MINA EGNA FORSKNINGSINTRESSEN OCH TANKETRÅDAR

Mitt psykologiska forskningsintresse

Mitt eget forskningsområde har varierat en del under de år jag varit akademiskt verksam. Min licentiatavhandling i psykologi (Qvarsell, 1966) handlar om människors ställningstaganden i konstruerade bedömningsituationer. Den genomfördes inför högertrafikomläggningen (som ju kom 1967) under handledning av Mats Björkman som drev ett inlärningspsykologiskt seminarium vid universitetets psykologiska institution. Min licentiatavhandling i psykologi var en studie av hur säker eller osäker man kan känna sig i trafiksituationer, som här var konstruerade i laboratoriet. Teorier om inläring (som man kallade det då, alltså inte lärande) blev tillsammans med perceptionspsykologiskt tänkande, bland annat makarna Gibsons affordanceteori som senare utvecklades under 1970-2000-talet (se t. ex. Gibson, 1979; Gibson, 2003), mitt bagage från några år i psykologin. Om dessa år har jag skrivit i en antologi som Lars-Göran Nilsson redigerade som 50-årskrift för psykologin i Stockholm (Qvarsell, 2003). Att jag fann både nöje och nytta i att laborera med, pröva och utveckla begrepp som meningserbjudande (affordance) och utvecklingsuppgifter är alltså till viss del psykologins förtjänst – det var där jag deltog i viktiga seminarier inom ramen för licentiatutbildningen i psykologi, med lärare som Mats Björkman, Theodor Kunnapas och Gösta Ekman.

Pedagogik som vetenskap

När jag 1969 fick ett lektorat i pedagogik vid Stockholms universitet blev detta en anledning att tänka mera på vad som utmärker pedagogik som vetenskap, jämfört med psykologi som jag ju hade som start i det akademiska livet (förutom sociologi som var det allra första ämne jag läste vid universitetet). Min doktorsavhandling i pedagogik handlar om relationen mellan utvecklingspsykologi och pedagogik (Qvarsell, 1976). Senare har jag kommit att utveckla mitt intresse för barns kultur och pedagogik som studiet av villkor för mänsklig kunskapsbildning och socialisation i olika forskningsuppgifter. Charles Peirce (1990) är en semiotisk pragmatist som haft betydelse för mitt sätt att knyta samman perceptionsteorier av psykologiskt slag med edukologiska forskningsfrågor (se t.ex. Qvarsell, 2000). Ett speciellt intressant samarbete med barnkulturverksamhet handlar om Globträdet, en internationell barnrättsorganisation på svensk botten som startades av entusiaster inom området internationell barnverksamhet, speciellt Kajsa B Dahlström (Qvarsell, 2007). Kajsa och jag har tillsammans presenterat Globträdet vid en barnkulturkonferens på universitetet och sedan skrivit en artikel om det. (Dahlström & Qvarsell, 2008).

Seminarieverksamheten på pedagogiska institutionen var under en period, vill jag nog påstå, viktigare än kurser. Alla professorer och docenter hade under 1990-talet och däromkring ansvar för forskarseminarier som innebar möjligheter för både lärare och forskarstuderande, ibland också studerande på lägre akademiska nivåer, att lägga fram skisser eller texter över sina arbeten. Själv drev jag under många år seminarier av den karaktären, med start i Utvecklingspsykologiska seminariet som Gertrud Schyl-Bjurman och jag ledde gemensamt parallellt med utvecklingspsykologiska kurser i forskarutbildningen och grundutbildningen från 1970-talets början. Det utvecklades eller övergick till Kulturpedagogiska seminariet i samband med min pensionering 2005 och varade ett tiotal år till 2015, då engagerade deltagare kom att samlas under en nybildning som numera leds av Helen Knutes-Nyqvist på Specialpedagogiska institutionen – vi kallar oss Pedagogiska sällskapet. Kulturpedagogiska seminariet var livaktigt och resulterade i olika slag av skrifter, bland annat en antologi, utgiven av Daidalos förlag, om etiska problem i forskning om och med barn (Qvarsell, Hällström & Wallin, 2015)

Ett annat aktuellt seminarium som jag engagerar mig i som pensionerad professor i pedagogik är Abduktionsseminariet, där Susanne Andersson tog initiativ till en verksamhet som hon tycker behövs i det pedagogiska livet på institutionen. Här engagerar sig flera av mina tidigare doktorander, numera doktorer och universitetslektorer: Margareta Aspán, Jutta Balldin, Birgitta Odelfors, och därtill Susanne Andersson, Arvid Löfberg och jag. Det har av flera skäl blivit både intressant och relevant att återuppleva och praktisera det abduktiva sättet att relatera teori till data.

Alltjämt är en tidig källa till detta metodiska förhållningssätt en liten skrift som kom ut i Holland i början av 1970-talet (Fann, 1970). Ett samhällsrelaterat projekt som jag ledde under ett antal år på 1990-talet var FOLK-projektet som med pedagogiskt edukologisk ansats studerade barns (och elevers) möjligheter att medverka i och påverka sin skola och sin värld utanför skolan. De olika delprojekten i FOLK knyts samman genom ett abduktivt arbetssätt (Qvarsell, 1997). Exempel på FOLK-texter finns i litteraturförteckningen: Qvarsell, Dovelius och Eriksson (1995) och Hernwall (1996).

Samarbeten och fortsatt intresse för seminarier

Det inslag av inflytande och demokrati i pedagogisk verksamhet som jag finner engagerande och viktigt att ägna mig åt även som emerita i pedagogik finns också i ett samarbete med två emeriterade professorer i pedagogik vid Linnéuniversitetet (tidigare Växjö universitet) – Gunilla Härnsten och Lars Holmstrand. Vi kallar oss SPARC, som står för Swedish Participatory Action Research Community, en gemenskap som omfattar flera tidigare och alltjämt verksamma forskare i olika delar av Sverige och folkbildare i landet.

Inom SPARC ges seminarier och kurser om delaktighet och demokrati i samhällsrelaterad forskning. Samarbete mellan universitet och folkbildning betonas. Ett samlat resultat av sådan verksamhet finns i författarpseudonymen och -kollektivet Smilla Parcs bok *Tolv russin* (2015), som finns listad i litteraturförteckningen. Själva idén med SPARC – att bedriva forskning och utvecklingsarbete i samverkan med omvärlden och att göra det genom deltagande aktionsforskning – kan komma att resultera i förnyelse av pedagogiken som både praktik och vetenskap, på flera vetenskapliga institutioner och inom flera folkbildningsverksamheter.

Annat samarbete under åren som lärare och professor i pedagogik vid Stockholms universitet som jag uppskattat har varit några vikariat vid Linköpings universitet, under ordinarie innehavares tjänstledighet. Det har då varit temat Kommunikation som varit aktuellt, delvis också temat Barn som när det startade kom att adopteras av temat Kommunikation. Samarbete med temaforskare finns dokumenterat i Johannesson och Qvarsell (1995). I Göteborg finns också en livaktig barnforskning genom Ingrid Pramling Samuelsson och hennes grupp som jag lärt känna genom medverkan i seminarier och genom sakkunniggranskning av ansökningar av olika slag. Exempel på samskrivande med forskare i Göteborg finns i litteraturlistan (Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1987 och Klerfelt & Qvarsell, 2012).

Mitt tidigt utvecklade intresse för språk och kommunikation, knutet till barns villkor, kunde jag under många år fortsätta i kontakter med barnspråksforskaren professor Ragnhild Söderbergh som en period verkade i Lund men samtidigt intresserade sig för forskning i andra delar av landet. Ragnhild medverkade i mitt Kulturpedagogiska seminarium, där vi fick tillfälle att diskutera olika inlägg av hennes hand (t. ex. Söderbergh, 2009).

Min medverkan i Högskoleverkets utvärdering av landets pedagogikutbildningar, särskilt forskarutbildningarna, åren 2003-2005 och den utvärdering jag gjorde av en barninriktning vid Göteborgs universitetslärarytbildning (Qvarsell, 2008) har också bidragit till min insikt i andra utbildningar inom landet, vilka varit till nytta och glädje både för mig personligen och förhoppningsvis för de utbildningar som granskats.

LITE FRAMÅTSYN

Jag vill gärna avsluta den här betraktelsen med att försöka se framåt vad gäller pedagogiken som vetenskap. Här ingår också problemet att relatera till andra kulturvetenskapliga discipliner, inom humaniora och samhällsvetenskap. Det kan ske genom bruket av semiotik och pragmatism av Charles Peirces (t.ex. 1990) märke. Den engagerande och positiva framtidssyn som den semiotiske pragmatisten och filosofen Richard Rorty (2003) uttrycker i sin bok *Hopp i stället för kunskap* borde kunna bidra till en sådan framtidsvision, gärna tillsammans med den text av Pierre Rosanvallon (2017) som jag rätt sent kom i kontakt med, en diskussion som visar möjligheter – *Ett sambälle av jämlikar*. Rosanvallon är en fransk historiker som tagit sig an demokratins historia och problematik som samhällsfenomen vilket är intressant för en samhällspedagogiskt inriktad version av den pedagogiska vetenskapen, med konsekvenser för olika områden av praktik, inte enbart utbildning eller undervisning.

Det kan kanske hävdas att vetenskapen måste vara opolitisk, vilket ofta innebär att inte ta ställning i samhällsfrågor, men jag sätter ett frågetecken för det slaget av värderingsfrihet för pedagogikens del. I framtagandet av innehållet i den samhälleliga pedagogiskt och edukologiskt intressanta världen runt barn och vuxna kan moralfilosofen Ian Hacking (2000) kritiska analys av den sociala konstruktionismen vara till viss vägledning. Hacking varning mot alltför svepande generaliseringar och benämningar för det som samhällsvetare kan avse med ”sociala konstruktioner” är tänkvärda och kan leda till utvecklandet av andra begrepp, mera lämpade för det kulturvetenskapliga företaget att förstå mänsklig utveckling och förändring i relation till omgivande kulturella villkor.

REFERENSER

- Dahlström, K. & Qvarsell, B. (2008). Globträdet som barnkulturell arena – historik och framtidstankar. I A. Banér (Red.). *Barn(s)kultur- nytta eller nöje? Om barn, estetik och pedagogik* (s. 93-109). Stockholm: Centrum för Barnkulturforskning, Stockholms universitet, Skriftserien, nr 40.

- Doverborg, E., Pramling I. & Qvarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Fann, K. T. (1970). *Peirce's theory of abduction*. Haag: Martinus Nijhoff.
- Fisher, J. E. (1996). The domain of educology. *International Journal of Educology*, 1(1).
- Författarkollektivet Smilla Parc (Esseveld, J., Holmstrand, L., Härnsten, G. & Qvarsell, B.) (Red.) (2015). *Ett dussin russin! Tolv texter om deltagarbaserade verksamheter i utbildning och forskning*. Stockholm: Runö utbildnings- och utvecklingscentrum & SPARC – Swedish Participatory Action Research Community.
- Gibson, E. (2003). The world is so full of a number of things: On specification and perceptual learning. *Ecological Psychology*, 15(4), 283-287.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton.
- Gustavsson, A. (2000). De humanvetenskapliga traditionerna. *Texter om forskningsmetod. Nr 5*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gustavsson, A., Qvarsell, B., Aspán, M. Westanmo, I. & Bickham, N. (Red.) (2003). *1953 – 2003. Femtioårskrift för Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet*.
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Hernwall, P. (1996). *Barns perspektiv och skolans informationsteknik- hur datorer och digital informationsteknik kan bli redskap för barns studier av närsamhället*. FOLK-rapport nr 2. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Johannesson, L. & Qvarsell, B. (Red.) (1995). *Den olydiga boken. Om lättläst-bokens kommunikativa rum*. Tema Kommunikations SIC-serie, nr 37. Linköping: Linköpings universitet.
- Klerfelt, A. & Qvarsell, B. (Red.) (2012). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups.
- Korczak, J. (1929/1988) *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Löfberg, A., Holmberg, I., Dovelius, J. & Bickham, N. (Red.) (1993). *1953–1993. Fyrtioårskrift för Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet*.
- Montgomery, H. & Qvarsell, B. (Red.) (2001). *Perspektiv och förståelse. – Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Qvarsell, B. (1966). *Subjektiv säkerhet i prediktivt beteende. Studier över inläring av lagbundna samband* (Licentiatavhandling). Stockholms universitet.

- Qvarsell, B. (1976). *Utvecklingspsykologi och pedagogik. Begreppsdiskussioner och problemidentifieringar* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.
- Qvarsell, B. (1996). Pedagogisk etnografi för praktiken – en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning. *Texter om forskningsmetod*, nr 2. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, B. (1997). *Forskning i utvecklingsarbete – exemplet FOLK*. FOLK-rapport nr 3. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, B. (2000) Children´s use of media as transformed experience. Educological and psychological dimensions. I B. van den Bergh & J. Van den Bulck (Red.). *Children and media: Multidisciplinary approaches*. Leuven, Belgium: Garant.
- Qvarsell, B. (2003). Mitt sextiotal med psykologin och Psykologen – i olika dimensioner och sammanhang. I L-G. Nilsson (Red.). *Psykologiska Institutionen: En jubileumsbok*. Stockholm: Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.
- Qvarsell, B. (2007). Möten under Globträdet. Internationellt kulturarbete med barn. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie*, nr 74. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, B. (2008) *Kultur och språk för tidigare åldrar – en inriktning inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet* (UFL-rapport 2008:03). Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Qvarsell, B., Dovelius, J. & Eriksson, J. (1995). *Att forska och lära i närsambället. Nya läromönster - Nya arenor?* FOLK-rapport nr 1. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, B., Hällström, C. & Wallin, A. (Red.) (2015). *Den problematiska etiken – om barnsyn i forskning och praktik*. Göteborg: Daidalos.
- Rorty, R. (2003). *Hopp i stället för kunskap. Tre föreläsningar om pragmatism*. Göteborg: Daidalos.
- Rosanvallon, P. (2017). *Ett sambälle av jämlikar*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Söderbergh, R. (2009). *Läsa, skriva, tala – barnet erövrar språket*. Malmö Gleerups.

Pedagogisk forskning vid Göteborgs universitet 1963 – 1975. En personlig betraktelse

Ulf P. Lundgren

The article is a personal text about pedagogical research and the department of education at the University of Gothenburg in the years 1963 - 1975. In the beginning there was a thin line of demarcation between departments of education and psychology. Only a corridor separated them. The research within education was characterized by studies related to the ongoing reforms of the school system. Several of the studies that carried out gave a scientific base for the education policy. These led to the foundation longitudinal studies. During the period, the research community changed. Funds for research groups were added and a new doctorate exam was introduced. During the first years of the period, the university was small and there was free access to all study courses. I followed the seminars in General and Comparative Ethnography and Theory of Science. The University was rather small. Towards the end of the period, universities had more than doubled the number of students and it was barely understandable variety of subjects and programs. The departments in psychology and education had different profiles and attracted different student groups. Initially, research was often an individual project with none or little of financial support. There were no education programs for doctoral students. In the year of 1975 there was a completely different organization for research; with research groups, and doctoral studies was a specific study program. Finally, my purpose was to describe the growth of the university system – with the University of Gothenburg in focus – during the period 1963 – 1975 in general and how education as science was formed in particular.

Först några förklaringar och några ursäkter. Utgångspunkten är en förfrågan om att berätta om pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet under

den tid jag verkade där som student, lärare och forskare. Det var åren 1963 – 1975. Under den tiden förändrades i grunden den högre utbildningen. Antalet studenter mångdubblades, de fria studierna försvann och ersattes med olika fasta studiegångar och forskningen utvecklades bland annat genom etablerandet av forskningsgrupper. Ett exempel: År 1963 disputerade 19 personer vid Göteborgs universitet på gradualavhandlingar. Någon egentligen forskarutbildning fanns inte. År 1975 var antalet disputerade 135. Formen var nu en doktorsexamen som var slutet på en forskarutbildning.

Det är alltså en tid av stora förändringar av universitetsväsendet men också av skolväsendet. Vad jag här försöker göra är att berätta om ett litet utsnitt av denna värld, där jag befann mig. Det är en personlig berättelse med alla de brister en sådan har; inte minst när det gäller minnet. Vad som är glömt vet jag naturligtvis inte och det jag minns har vitt skilda och personliga orsaker. Dokumentationen är sparsam. De referenser jag funnit viktiga att uppmärksamma återfinns i referenslistan.

* * *

På hösten 1963 skrev jag in mig på psykologiska institutionen Göteborgs universitet genom att visa upp mitt studentbetyg. Jag fick min tentamensbok och därmed var jag kandidat och titulerades kandidat Lundgren av lärare. Ett år senare var det förnamnet som gällde.

Det fanns två inriktningar på studierna; en allmän linje och en linje för blivande psykologer. Jag valde psykologlinjen. Den hade ett tydligt mål. Egentligen ville jag läsa mikrobiologi. Mikrobiologi var ett licentiatämne, det vill säga att först måste en medicine kandidatexamen, som ingick i läkarutbildningen, avläggas för att licentiatstudierna skulle kunna påbörjas. Jag saknade något eller några poäng för att komma in på läkarutbildningen. Jag var inte ensam om det. Många som läste psykologi gjorde det för att höja sina betyg. Den tanken hade också jag. En annan väg var att läsa in en kandidatexamen i medicin vid ett utländskt universitet. Jag sökte till några tyska universitet. Vårterminen 1964 fick jag en plats på läkarutbildningen i Göttingen. Min far hade avlidit sent på hösten 1963 och jag var tvungen att ordna med kvarlåtenskapen. Studierna i psykologi blev också allt mer intressanta och intresset för mikroorganismer tonade bort.

PSYKOLOGUTBILDNINGEN

Psykologutbildningen innebar två steg. Det första steget var att avlägga en filosofie kandidatexamen omfattande sex betyg. Ett betyg motsvarade en termins studier. Kandidatexamen på psykologlinjen innebar studier för tre betyg i endera psykologi eller pedagogik. Om man valde psykologi som

huvudämne skulle pedagogik omfatta två betyg och vice versa. Det sista betyget var i sociologi. I studierna för tre betyg ingick att genomföra en undersökning och skriva en uppsats/artikel, samt försvara denna på ett seminarium. Efter en filosofie kandidatexamen skulle en handledd praktik genomföras. Någon statlig legitimation fanns inte, utan legitimationen gavs av Psykologförbundet. Det första steget i utbildningen ledde till biträdande psykolog. Det andra steget innebar licentiatexamen, som omfattade minst två års ytterligare studier. Licentiatexamen innefattade en empirisk studie som skulle publiceras och försvaras vid en opposition. Efter en handledd praktik kunde man söka legitimation som psykolog. Det var således psykologernas fackförbund som då gav legitimation, inte staten. Först på 70-talet infördes en statlig legitimation.

Psykologutbildningens två fundament var psykologi och pedagogik. Skillnaden dem emellan var ganska liten och i mycket beroende av lärarnas forskningsinriktning. Förutom psykologutbildningen hade institutionen för pedagogik också ansvar för de studenter som skulle avlägga filosofie magisterexamen och bli läroverkslärare. För det krävdes, förutom sex betyg i de ämnen som fanns som undervisningsämnen i läroverken, ett halvt betyg i pedagogik (obligatoriska kursen). Den omfattade pedagogikens historia, komparativ pedagogik, prov, bedömning samt pedagogisk psykologi.

Valet av innehåll i den obligatoriska kursen speglar en tankegång som hade etablerats i slutet av 1800-talet kring hur provåret för lärare skulle formas i en praktisk och en teoretisk del. Innehållet i den teoretiska delen var minst två föreläsningar i veckan över viktiga delar av pedagogikens teori och historia och särskilt då det svenska undervisningsväsendets historia. Mot slutet av 1800-talet, vilket jag skall återkomma till, fanns ämnet pedagogik både i seminarieutbildningen till lärare i folkskolan och universitetsutbildningen till läroverkslärare. I seminarieutbildningen fick pedagogik med tiden en allt tydligare fokus på pedagogisk psykologi och ämnesmetodik. Ämnesmetodiken benämndes tidigt didaktik. Termen försvinner med de stora skolreformerna och den förändrade lärarutbildningen, men återkommer på 70-talet. I läroverkslärarnas utbildning kom pedagogikens teori och historia att betonas. Senare breddas utbildningen och inkluderar bland annat utbildningssociologi, utvärdering och utbildningspolitik.

PEDAGOGIKENS OCH PSYKOLOGINS RÖTTER

För att förstå förändringen av pedagogik från en betoning på psykologiska frågor å ena sidan och dess starka rötter i logisk positivism å andra sidan har jag valt att ge en kortare beskrivning av några av huvuddragen i pedagogikens idéhistoria.

Under 1800-talet börjar en psykologisk-pedagogisk forskning växa fram. Med moderniteten formas tanken att framsteg sker genom att nyttja

forskningens resultat och forma en grund för handling. Undervisningsväsendet växte och fick nya mål, lärarutbildningarna förändrade karaktär. I grunden finns fortfarande en tankestruktur byggd på en begreppsutveckling som når sin höjdpunkt med Herbarts arbeten under tidigt 1800-tal.

Etablerandet av folkskolan och en skollagstiftning framtvingade en lärarutbildning. Skolsystemet var en viktig komponent i skapandet av ett upplyst samhälle. I dessa diskussioner etablerades med tiden en utbildad elit, som drev mål- och innehållsfrågor för skolan. Filosofen Immanuel Kant utgav en skrift om pedagogik (1803/2008), som kom att påverka samhällsdebatten. Tre år senare publicerade Kants efterträdare på lärostolen i filosofi i Königsberg Johann Friedrich Herbart sitt kanske mest betydelsefulla verk *Allgemeine Pädagogik* (1806/1994). Mot slutet av 1800-talet kommer den empiriskt grundade pedagogiska och psykologiska forskningen att tillföra ny kunskap kring lärande och minne. I Leipzig etablerar Wundt det första psykologiska laboratoriet (1879). Tidigare hade Fechner utgivit ett arbete om psykofysiska metoder. Här stadfästes vad som kan kallas den psykofysiska parallellismen, det vill säga föreställningen att psykiska och fysiska processer sker parallellt utan inbördes kausalitet. Utgångspunkten för den experimentella psykologin var att försöka fastställa psykets atomer det vill säga förnimmelser. Dessa i sin tur bearbetades till mer komplexa fenomen som varseblivningar, tankar och minne. Uppbyggnaden skedde genom associationer. Ebbinghaus studier av inlärning, minne och glömska utifrån ett associationspsykologiskt tänkande kom att bli av stor vikt under lång tid framöver. Med experimentalpsykologin kom också studiet av djurmodeller. Forskningen vid universitetet i Sankt Petersburg fick en central roll, inte minst genom Pavlovs studier.

Många av de forskare som kom att forma psykologins utveckling under slutet av 1800-talet och 1900-talets början hade studerat i Leipzig och/eller i Sankt Petersburg. År 1869 publicerade Sir Francis Galton arbetet *Hereditary Genius* och senare utgav han *Inquiries into human faculty* (1883). Dessa arbeten kan ses som grunden för utvecklandet av den differentiella psykologin. Han utvecklade också korrelationsmetoden och var den förste att föreslå prov för att mäta intelligens. Amerikanen Edward L. Thorndike kom att ge differentialpsykologin en pedagogisk tillämpning. Under 1900-talets första decennier utvecklades intelligensmätningen av fransmannen Alfred Binet som utformade det första standardiserade intelligenstestet. Med tillkomsten av metoder att mäta intelligens uppfattades frågor om urval som möjliga att vetenskapligt och objektivt besvara. Grundera för etablerandet av pedagogik och psykologi var att följa naturvetenskaperna och bygga kunskapen på empiri, matematik och statistik. Ett tänkande som fortfarande fanns när jag började studera. På sextio- och sjuttio-talen kommer denna paradigm att ifrågasättas.

TILLKOMSTEN AV DE FÖRSTA PROFESSURERNA I PEDAGOGIK OCH PSYKOLOGI

Den empiriskt orienterade psykologiska och pedagogiska forskning kom att alltmer tillämpas i lärarutbildningarna. Krav på att inrätta professorer i pedagogik och psykologi ställdes. I Sverige kom just psykologins utveckling att skärpa argumenten för behovet att inrätta en professur i pedagogik. I Uppsala föreläste föreståndaren för den teoretiska delen av provåret – Frans von Schéele – i pedagogik. År 1903 upprättades en studieplan för en licentiatexamen i teoretisk filosofi och pedagogik. Med detta beslut blev pedagogik ett examensämne. Filosofie kandidat Otto W Sundén var den förste att avlägga denna examen.

År 1905 lade riksdagsmännen Fridtjuf Berg och Emil Hammarlund fram en motion i riksdagen om att en professur i pedagogik skulle inrättas. Eftersom undervisning i pedagogik bedrevs vid folkskoleseminarierna krävdes kompetenta lärare och så länge pedagogik inte fanns som universitetsämne kunde inte den behövliga kompetensen inhämtas i Sverige. Dessutom behövdes pedagogik i läroverkslärarnas utbildning. Motionärerna framhöll att den psykologiska vetenskapen hade utvecklats så långt att den nu kunde tillämpas i lärarutbildningen. Till 1906 års riksdag framlade regeringen en proposition. I denna betonades ämnets karaktär av vetenskap grundad på empiriska studier och att det fanns professorer i USA och flera europeiska länder. I Uppsala fick förslaget ett i huvudsak positivt bemötande. I Lund ställde man sig avvisande. Det fanns mer angelägna områden menade man. Och ännu var inte pedagogiken en sammanhållen disciplin. Den innehöll alltför heterogena element som skoljuridik, pedagogikens historia och skolhygien. Om undervisning skulle ges torde det räcka med en assistent som krävde mindre lön än en professor och vad gällde de delar som handlade om tillämpad psykologi, torde någon av lärarna i filosofi kunna bedriva den undervisningen.

I den proposition som följde, föreslogs inrättandet av en professur. Riksdagen anslöt sig till propositionen och anvisade medel till en professur i pedagogik i Uppsala. År 1910 tillträdde Bertil Hammer. Samma år skriver konsistoriet i Lund till kanslersämbetet och ber om att en professur också inrättas i Lund. I skrivelsen framhålls särskilt pedagogikens intima sammanhang med psykologin. Universitetskanslern delar konsistoriets uppfattning och framhåller att psykologiska studier måste bedrivas även inom den teoretiska och praktiska filosofin. Dock hör den experimentella psykologin hemma inom pedagogiken. Kanslern anhöll om att 1911 års riksdag skulle bevilja inrättandet av en professur i Lund. Professuren skulle här heta psykologi och pedagogik. Den förste innehavaren var Axel Herrlin.

PEDAGOGIK OCH PSYKOLOGI VID GÖTEBORGS HÖGSKOLA

Göteborgs högskola grundades 1891 och blev universitet 1954. Första året 1891 undervisade sju professorer 22 studenter. Tidigt (1913) omvandlas en docentur i filosofi till filosofi och pedagogik. Förste var Gustav Jaederholm. Den tidiga forskningen i Göteborg kom att behandla frågor, problem och tillämpning av intelligensmätningar. Tjänsten får 1936 benämningen professor i psykologi och pedagogik och förste innehavare blir John Elmgren (1904 – 1990). Hans avhandling hade handlat om minnesforskning, men liksom sin föregångare kom också intelligensmätning att vara ett centralt forskningsområde. Bland annat utvecklade Elmgren begreppet praktisk intelligens och utvecklade ett särskilt test för att mäta den praktiska intelligensen – ”Göteborgslådan”. Han kom också att översätta och bearbeta Terman-Merill skalan; ett intelligenstest byggt på en utveckling av Binets test. Elmgren introducerade fransk psykologisk forskning speciellt Janets psykologi. Han utvecklade också empiriska metoder (EEG mätningar och faktoranalys). Fyra år efter att Göteborgs högskola omvandlats till universitet inrättades en professor i pedagogik med Kjell Härnqvist (1921 – 2006) som första innehavare.

På 50-talet delades pedagogik och psykologi och blev egna ämnen. Antalet professorat fördubblades. Med de stora skolreformerna på 60-talet fick de då inrättade lärarhögskolorna också uppdraget att bedriva forskning. Vid varje lärarhögskola (Uppsala, Stockholm, Göteborg, Malmö och Linköping) inrättades en tjänst som professor i praktisk pedagogik. Förste innehavare av en professor i praktisk pedagogik var Torsten Husén vid Lärarhögskolan i Stockholm (senare Högskolan för lärarutbildning i Stockholm och nu integrerat med Stockholms universitet).

PEDAGOGIKÄMNET I GÖTEBORG

På 60-talet var Göteborgs universitet Sveriges största universitet till ytan. Europas största hävdade en del. Universitetets institutioner sträckte sig från medicinarberget och Mölndalsvägen över Göteborg till Kristinebergs forskningsstation vid Gullmarsfjorden och Tjärnö forskningsstation vid Kosterfjorden.

Institutionerna för pedagogik och psykologi fanns, då jag började studera, på Mölndalsvägen 36. I husets översta våning fanns psykologiska institutionen på korridorrens högra sida och pedagogiska institutionen på den vänstra sidan. I våningsplanet under fanns nationalekonomi och i bottenvåningen undervisningslokaler i form av två hörsalar - en större och en mindre - samt ett café. I huset bredvid fanns en lunchrestaurang som då och då bytte ägare och därmed inredning och namn. Tre getter hette den en gång. I många år satt man i hästspiltor med seldon på väggarna. Då hette den Gamle

Svarten. Under första terminen i psykologi var en del av utbildningen förlagd till medicinarberget. Det gällde fysiologi och psykiatri.

Skillnaderna mellan utbildningen i pedagogik och psykologi var möjligen att tonvikten i psykologi låg i kliniska studier och arbetspsykologi. I pedagogik var undervisningen inriktad mot inläring och undervisning och i viss mån pedagogisk filosofi och historia. Som jag upplevde miljön fanns en spänning mellan institutionerna. Forskningen var mer framträdande i pedagogik än i psykologi. Likheten låg i kraven på statistiskt bruk och kunnande. På psykologiska institutionen dominerade faktoranalys oavsett frågeställning. En uppsats för trebetyg skulle, påstods det, visa kunskap i användandet av faktoranalys. Huruvida det var med verkligheten överensstämmande kan jag inte säga. Däremot blev faktoranalysen avgörande för mig och valet av pedagogik som huvudämne. Efter två betyg i psykologi och två i pedagogik började jag följa de högre seminarierna. I psykologi leddes de av Sigvard Rubenowitz. Han var civilingenjör, docent i psykologi och senare professor i tillämpad psykologi. Rubenowitz forskning handlade om organisationsteori och ledarskap. De första seminarierna ägnades åt faktoranalys. Statistik var intressant. Professor Elmgrens bok om faktoranalys (Elmgren, 1955) låg till grund för seminarierna. Jag läste den noggrant. Vid första seminariet ställde jag en fråga om de grundläggande antaganden som gjordes för att kunna använda faktoranalys. Jag tyckte att varken Rubenowitz framställning på seminariet eller Elmgrens bok klargjorde det. Rubenowitz var missnöjd med frågan och något svar fick jag inte. Vid nästa seminarium hade jag utvecklat motivet för frågan och ställde den åter. Svaret blev att om jag skulle fortsätta med "att jävlas" kunde jag gott lämna lokalen. Jag gjorde det och gick över till andra sidan av korridoren.

På pedagogiska institutionen fanns flera forskningsprojekt. De högre seminarierna användes för ventilering av texter och rapporter. Det fanns ofta gästforskare som gav en bred överblick över internationell forskning.

STORA DATA

Kjell Härnqvist blev 1958 professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet.¹ Hans forskning hade utvecklats i samspel med skolreformerna och hade givit bidrag till olika utbildningspolitiska ställningstaganden. Härnqvist utvecklade bland annat metoder för att uppskatta storleken på den så kallade begåvningsreserven, det vill säga hur stor andel av en årskull som hade möjligheter att tillägna sig kunskaper för fortsatt högre utbildning. Resultaten visade att utbildningsreserven var mer omfattande än vad tidigare studier och antagande visat, vilket kom att få betydelse för dimensioneringen av gymnasiet och högskoleutbildning. Härnqvists forskning kring den sociala bakgrundens betydelse för elevens val av studievägar liksom hans studier av begåvnings- och intressestrukturernas

utveckling under ungdomsåren, kom att påverka utbildningspolitiken och utbildningsplaneringen på 60- och 70-talen. Härnqvists forskning fick internationell uppmärksamhet och under hans ledning bedrevs olika forskningsprojekt. En rad internationella forskare kom under olika perioder arbeta med olika projekt vid institutionen. Det är begynnelsen till bildande av forskningsgrupper.

Jag anställdes 1966 som tredje amanuens på institutionen. Min första anställning var knuten till projektet Ungdom i Göteborg, vilket leddes av Bengt-Erik Andersson (1935 – 2015)². Projektet hade dels en bakgrund i 60-talets ungdomsrörelser, där ungdomsåren kom bli en epok i individens utveckling; ett uppbrott från äldre generationer och skapandet av en egen identitet. En marknadisering av ungdomar växte fram. År 1964 publicerade sociologen James Coleman en studie av ”tonårssamhället.” Projektet Ungdom i Göteborg (UG) var en studie inspirerad av Colemans bok *The Adolescent Society* (Coleman, 1964).

Den ena delen av projektet var en uppföljning och utveckling av Colemans arbete. Det fanns också ett andra syfte. Göteborg hade ett rikt differentierat skolsystem. Införandet av en enhetsskola innebar en omfattande förändring. Genom att jämföra ett differentierat skolsystem med ett odifferentierat var tanken att en utvärdering kunde göras av försöksverksamheten med en enhetsskola.

År 1963 gjordes den första datainsamlingen i det differentierade skolsystemet årskurs 8. Kunskapsprov i engelska, matematik och svenska insamlades i mitten av höstterminen. Begävningsprov och frågeformulär insamlades i slutet av höstterminen och efter insamlades betyg. Detta gjordes på nytt i slutet av vårterminen 1965 i årskurs 9 (UG 63/65). Samma procedur genomfördes 1965 (åk 8) och 1967 (åk 9) i den odifferentierade grundskolan. Inalles omfattade insamlingarna UG /63 6 429 elever och UG /65 5 198. Totalt ingick 11 627 elever. Insamlade prov, formulär och betyg uppgick till omkring 46 000. Alla dessa uppgifter stansades in på hålkort. UG projektet gav material till en stor mängd uppsatser och avhandlingar. Tillsammans med Jarl Bengtsson (1938 – 2013) utnyttjade också vi UG-data i två studier (Bengtsson & Lundgren, 1968, 1969). Den första var en trebetygsuppsats.

År 1958 hade sociologen Michael Young (1915 – 2002) publicerat boken *The Rise of the Meritocracy* (Young, 1958) i vilken han hävdade att intelligens och utbildning innebar en ny social ordning. Ett meritokratiskt samhälle växte fram. Ordet och begreppet meritokrati myntades av Young. Som ett litet sidospår gällande social stratifiering skall noteras, att Young senare adlades och fick titeln *Baron Young of Dartington*. Jarl och jag analyserade UG materialet (UG 63) i syfte att pröva om det fanns en större homogenitet i attityder hos ungdomar i UG materialet, om man indelade dem efter resultat på begävnings- och kunskapsprov eller om indelningen gjordes efter social bakgrund. Resultaten så som vi tolkade dem visade på signifikanta skillnader.

En stratifiering efter begåvningsstest, prov och betyg visade på mer enhetliga attityder än en stratifiering efter socialgrupper. Uppsatsen var en enkel studie, men den kan ses som typisk för den forskning som bedrevs med ett intresse både för metod och utbildningssociologiska och utbildningspolitiska frågeställningar.

Det metodiska intresset inom pedagogiken och psykologin i Sverige hade utvecklats dels från psykometriska frågor kring urval och dels till undersökningar byggda på stora material. Det finns en tradition från militärpsykologin rörande urvals- och begåvningsprov. Denna verksamhet hade i sin tur en grund i forskning kring social bakgrund och skolframgång. Resultaten från de militära undersökningarna byggde på stora datamaterial. Ett sådant register hade börjat samlas in redan före andra världskriget. År 1938 påbörjades en stor studie i Malmö – Malmöundersökningen. Här användes intelligenstester, lärarbedömningar och data om föräldrars utbildning, deras yrke och inkomst. Senare tillkom också ungdomarnas hälsoutveckling. Torsten Husén var med i uppbyggnaden av Malmöundersökningen. Han hade arbetat en tid som militärpsykolog och som laborator vid Centrala Värnpliktsbyrån (1948 – 1953). I sin doktorsavhandling använde han data från värnpliktsundersökningarna. Kjell Härnqvist hade Torsten Husén som handledare på doktorsavhandlingen och hade också arbetat som militärpsykolog. Självt fick jag liknande erfarenheter genom att fullgöra ett år av min värnplikt som militärpsykolog.

Vid sidan av UG-undersökningarna påbörjades på institutionen - i samarbete med SCB-insamlingen av en ny omfattande undersökning - Individualstatistiken. Den påbörjades genom insamlande av ett riksrepresentativt urval av individer födda den 5:e, 15:e och 25:e varje månad 1948 och 1953. Studien avser att beskriva elevers vägar genom utbildningssystemet för olika kohorter. De två tidigaste kohorterna innehöll data från 10 000 elever i årskurs 6, som följts genom utbildningssystemet och ut i livet. Ett uppehåll gjordes, men under 1978 påbörjades detta arbete igen, nu i samarbete med pedagogiska institutionen vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Syftet med dessa longitudinella studier är att beskriva elevströmmar inom skolväsendet. När de som ingår i insamlingarna lämnar utbildningssystemet kan inträdet på arbetsmarknaden belysas mot bakgrund av deras skolerfarenheter. Data kan också kopplas samman med longitudinella register inom hälsområdet.

Individualstatistiken är ett unikt projekt. Genom alla de bearbetningar som gjorts av data har effekter av olika val av utbildning kunnat studeras utifrån en rad olika utgångspunkter och perspektiv. De stora longitudinella studier som kom att genomföras med Malmöundersökningen, den av Härnqvist initierade och av Allan Svensson och Sven-Eric Reuterberg (1937 – 2003) drivna Individualstatistiken, liksom Ingemar Emanuelssons UGU-projekt, är internationellt sällsynta och har inneburit att effekter av skolreformer kunnat

studeras på ett unikt sätt. De har också lett till en utveckling av statistisk metodik genom Jan-Eric Gustafssons forskning.

UTBILDNINGSPOLITISKA STUDIER

Under läsåret 1966/1967 kom Urban Dahllöf (1928 – 2014) till institutionen. Han tillträdde en laboratorjtjänst. (Pedagogik var då ett laborativt ämne; laborator är jämförbart med en biträdande professorstjänst.) Dahllöf höll en rad föreläsningar kring utbildningsforskning och utbildningspolitik. Han disputerade 1960 på en avhandling om kursplanerna i matematik och modersmålet (Dahllöf, 1960). Avhandlingen gjordes inom ramen för 1957 års skolberedning. Arbetet inom utredningsväsendet och med forskningens roll i utbildningsplaneringen fortsatte med en studie om kraven på gymnasiet för 1960 års gymnasieutredning (Dahllöf, 1963). Med dessa studier banade Dahllöf väg för läroplansforskning och läroplansteori. Ett område som innan hade uppfattats som ett statlig administrativt område.

Dahllöfs föreläsningar var blev en vändpunkt för Jarl Bengtsson och mig. Dahllöf trädde in som handledare av licentiatarbetet.

Den kanske mest betydelsefulla frågan i svensk pedagogik och skolhistoria var den så kallade differentieringsfrågan; när skulle eleverna delas upp efter förmåga i olika klasser och skoltyper? Vid sekelskiftet 1900 fanns två skolsystem – folkskolan och lärdomsskolan. Med en ökad demokratisering och en förändring av uppfattningen om utbildningens betydelse för det framväxande industriella samhället ställdes krav på en bottenskola, där alla började i samma skola. En sådan växer fram och på 30-talet finns en dubbel anknnytning mellan folkskola och realskola. När uppdelningen skulle ske var fortsatt en central fråga i skolpolitiken. Även om en anknnytning fanns mellan realskolan och folkskolan var valet starkt relaterat till socioekonomisk bakgrund.

År 1940 tillsattes en utredning i syfte att få ett underlag för en reformering av skolväsendet. Utredningen publicerade en omfattande kartläggning av skolsystemet och i huvudbetänkandet - *Skolan i sambällets tjänst* (SOU 1944:20) - diskuterar en rad olika insatser för att skapa ett likvärdigt skolsystem. För att belysa forskningens ståndpunkter, vad gällde barn och ungas utveckling och möjligheter att göra urval, fick landets professorer i pedagogik och psykologi i uppdrag att inkomma med yttranden. Någon enad bild kunde inte ges. År 1945 avlämnade 1940 års utredning ett förslag till allmän organisationsplan (SOU 1945:60). Arbetet avslutades först år 1947. Nästa utredning - 1946 års skolkommision - tillsattes således året innan 1940 års skolutredning hade publicerats sitt huvudbetänkande. År 1948 presenterade kommissionen ett principbetänkande om en nioårig obligatorisk enhetsskola. Man hade hört professorerna i pedagogik och pedagogisk psykologi om forskningens ståndpunkter. Med deras slutsatser som grund menade

kommissionen, att för teoretiskt begåvade barn kan en tidig differentiering vara bra, men en enhetsskola måste också ta hänsyn till de praktiska begåvningarna, vilket talade för en sen differentiering. Det var framför allt professor Elmgrens studier gällande den praktiska begåvningen som påverkade förslaget om när en uppdelning skulle ske. Politiskt kunde man inte enas om hur en nioårig enhetsskola skulle utformas. Beslutet blev att bedriva en försöksverksamhet med olika organisatoriska lösningar. En särskild skolberedning - 1957 års skolberedning - tillsattes för att utvärdera försöken och föreslå hur den obligatoriska skolan skulle organiseras. Uppdraget skulle vara klart så att beslut kunde fattas vid 1962 års riksdag.

Dessa utredningar om enhetsskolans organisation byggde allianser mellan forskningen och utbildningspolitiken som var ganska unik och fick internationell uppmärksamhet. Såväl Dahllöf som Härnqvist kom att utveckla forskningsmiljöer som uppmärksammades. En liknande roll fick också lärarhögskolan i Stockholm under ledning av Torsten Husén.

Samma år (1967) som Dahllöf kom till institutionen publicerade han en studie som ändrade bilden från tidigare forskning kring differentieringsfrågan (Dahllöf, 1967). När beslutet 1962 togs om inrättandet av nioårig grundskola hade 1957 års skolberedning inte kunnat presentera ett övertygande resultat av försöksverksamheten. Det fanns dock en studie som byggde på ett relativt stort empiriskt material. Stockholm var uppdelat i två skoldistrikt – Söderort och Norrort. I Söderort fanns en form av enhetsskola – 1947 års skola. I Norrort fanns realskola och folkskola. Provresultaten i de två systemen jämfördes i en studie av Nils-Erik Svensson (1962). En viktning gjordes utifrån kön och social bakgrund genom en kovariansanalys. Resultaten visade att resultaten varit relativt likartade mellan Söderorts och Norrorts skolsystem. Dahllöf hade, som nämnts, disputerat på en kursplanestudie i matematik och modersmålet. I den studien hade han bland annat studerat den tid som lades ner på olika moment i kursplanerna. Genom att jämföra den tid som lagts ned med hur mycket tid som lagts ned på momenten kunde Dahllöf visa på ett annat resultat. I enhetsskolan hade betydligt mer tid lagts ned på de moment som proven mätte än var fallet inom realskolan. Proven mätte grundläggande moment. Den tid som kunde läggas ned på undervisningen i mer avancerade moment än de som prövats var betydligt längre i Norrort.

Relationen mellan tid för lärande och resultat kom Dahllöf att utveckla och lade grunden för en ny teoretisk modell för utbildningsanalys och utbildningspolicy. Denna visade hur politiska beslut sätter ramar för vad som är möjligt att uppnå. Tidigare hade ett orsak-verkan antagande dominerat, det vill säga hur policy orsakar ett önskvärt resultat. Ramfaktorteorin handlar om mer komplexa relationer. En policy som utformats politiskt för att förändra verksamheten i skolan kan verka i ett helt annat sätt i den kontext beslutet skall genomföras i. Vid genomförandet i en praktik handlar det om vilka ramar som där råder.

Tillsammans med Jarl Bengtsson och med Urban Dahllöf som handledare påbörjade jag en licentiatavhandling. Vi använde det tidigare nämnd UG-materialet. Med hjälp av mer avancerad statistisk metod (multipel kovariansanalys) än den Svensson (1962) använt i Stockholmsundersökningen kunde vi genomföra en jämförelse mellan de två datamaterialen (realskola/folkskola – grundskola), där vi justerade skillnaderna mellan elevgrupperna inte bara vad gällde kön och social bakgrund utan också intressen, attityder och begåvning. Vad vi inte hade var uppgifter om tiden för att nå ett resultat. Resultatet var i stort detsamma som Stockholmsundersökningen uppvisat.

UNDERVISNINGENS RAMAR OCH FÖRLOPP

Dahllöf hade i sin studie av tid observerat att en grupp elever kom att styra undervisningstakten. När ett moment slutade och ett nytt började var relaterat till de elever som kunskapsmässigt låg vid 10/25 percentilen vad gällde kunskaper. Ur materialet kunde inte utläsas om detta berodde på klassens storlek eller på den tillgängliga tiden eller dessa två faktorer i samspel. Tankegången innebär att ramarna är så fasta att de leder till att vissa elever kommer att lämnas efter. Det är således av vikt att balansera läroplaners och kursplaner med prov- och betygssystem och tid för att uppnå en optimal inlärnin.

När jag påbörjade arbetet med doktorsavhandlingen hade jag också börjat att läsa allmän och jämförande etnografi. Ett ämne som senare blev socialantropologi. Det var en liten institution med ett tiotal studenter och två lärare. Vid hade seminarier och vi lärde oss föremålsanalys på samlade artefakter. Många gånger slutade seminarierna med ett postseminarium på krogen. Professorn – Karl Gustav Izikowitz (1903 – 1984) – berättade då om sin forskning och de resor han gjort. Senare kom denna del av min bildningsresa att få betydelse för doktorsavhandlingen. Postseminarierna gav en känsla av den gamla högskolan med en närhet mellan professorer och kandidater.

En del av 1968 arbetade jag på ett internationellt komparativt projekt i New York under ledning av Ursula Springer. I samband med den vistelsen fick jag kontakt med forskare vid Columbia University. Då träffade jag inte Arno Bellack, men väl flera av hans doktorander. Ballacks forskargrupp hade 1966 publicerat en bok som byggde studier av språkets användning i undervisningen (Bellack, 1966). Bellack som var tysktalande hade under andra världskriget deltagit i arbetet med att knäcka tyskarnas kod. Efter kriget fick han ett stipendium som möjliggjorde studier vid Cambridge University. Wittgensteins arbeten kom att påverka i den meningen att de stimulerade till att studera hur språket användes i klassrummet. I min avhandling (Lundgren, 1972) utgjordes en del av inspelningar av undervisning (matematik, gymnasiet

åk 2). Inspelningarna skrevs ut och analyserades utifrån olika kategorier. Ramfaktorteorin gick att utveckla ett steg till genom att kartlägga att vad som styrde undervisningen var hur täta eller vida ramarna var och därmed inramade hur språket i klassrummet utformades. Metodiskt hade jag nu arbetat med en kombination av kvantitativa och kvalitativa metoder.

Slutet på sextioalet och början av sjuttioalet var en period av stora förändringar. Antalet studenter ökade inte minst i pedagogik. I avhandlingen hade jag tagit upp forskning kring läroplaner (Curriculum research; Curriculum theory) och även anslutit till den tradition Bellack format. Bellack kom att bli min andra handledare. Till del kan Curriculum Theory sägas vara inriktad mot hur den kulturella reproduktionen utformas i styrdokument som läroplaner och hur dessa inte bara styr utan också inramar verksamheten. Arbetet med avhandlingen skedde under en period då kvantitativa metoder började ifrågasättas.

Studentprotester och krav på förändringar som tog plats i Paris och Berkely hade ett tunt eko i Sverige. När jag kom tillbaka från New York ockuperade studenterna sitt egna kårhus. Många av de vänner jag fick i New York levde i en värld, där kamrater och släktingar dödades i ett krig långt borta i Vietnam.

Institutionen kom att påverkas av nya strömningar. Stamokap(stats- och monopolkapitalism)-litteratur diskuterades på seminarier, men den mesta forskningen påverkades av andra strömningar. Dahllöf fick forskningsanslag från Riksbankens Jubileumsfond, vilket innebar bildandet av en forskningsgrupp (KOMPASS – Komparativa Analyser av Skolsystem). Den enskilde forskaren började försvinna och forskningsgrupper bildades. Förutom ockupationen av kårhuset var studentrevolten i Sverige inte ens en blek kopia av vad som skedde i Paris och på olika campus i USA. Införandet av fasta studiegångar var, som jag minns det, den reform som starkast ifrågasattes. Tillsamman med Bengt-Åke Lundvall gjorde jag en studie av de nationalekonomiska kostnaderna för ett system där studietiden förlängdes, men öppnade för möjligheter att arbeta parallellt med studierna eller under vissa perioder. Studien visade på att det var mer lönsamt att ha fria studier jämfört med fasta studievägar (Lundvall & Lundgren, 1969).

Det fanns under denna tid en öppenhet mellan institutionerna på universitet som jag nu i efterhand uppfattar som unik.

I de förändringar som skedde och den diskussion de gav finns det två tankestrukturer som jag vill peka på. Den ena rörde vid en internationell diskussion om vad pedagogik som vetenskap var och den andra var en uppgörelse med den logiska empirismen eller den logiska positivismen. Båda dessa diskussioner hängde samman.

PEDAGOGIK SOM VETENSKAP OCH DESS METODER

Mot slutet av 60-talet restes frågan om pedagogisk forskning var en del av psykologin eller kunde göra anspråk på att vara en egen vetenskap. I Sverige tror jag att diskussionen också hade som bakgrund att psykologutbildningen blev ett eget och självständigt utbildningsprogram och inte en utbildning som bestod av kurser i pedagogik och sociologi förutom psykologi. Psykologexamen gav också legitimation och en ändrad status. Med denna förändring mot en egen avgränsad yrkesutbildning och examen kom mycket av studentunderlaget i pedagogik att ändras. Diskussionen om pedagogik-ämnets karaktär var under en period intensiv. AERA:s (American Educational Research Association) årsmöten under sextioalets slut och sjuttioalets början bjöd på en rad olika debatter om ämnets identitet.

Frågan om vad som skulle räknas som vetenskap hade pågått länge inom filosofin och vetenskapsteorin. Till det skall jag återkomma. I de nordiska länderna pågick samma diskussion som i framför allt USA och Tyskland. I september 1973 hölls en konferens i Finland vid universitetet i Jyväskylä om epistemologiska problem inom pedagogisk forskning. Jag presenterade där ett ”paper”, i vilket jag hävdade att pedagogisk forskning reducerades till psykologiska processer och därmed negligerade de sammanhang inom vilka undervisning och lärande skedde (Lundgren, 1973). Ämnet innehöll inga egna centrala begrepp. Konferensen avslutade med att Nordisk förening för pedagogisk forskning grundades.³ Föreningen består och har haft en stor betydelse inte bara för nordiskt samarbete, utan också för forskningskonferenser och publikationer. Senare tog jag och Daniel Kallös (1937 – 2017) upp diskussionen i en artikel i *British Journal of Educational Psychology* som blev stort uppmärksammat och ledde till att flera prenumerationer avslutades (Kallös & Lundgren, 1975).

I sig var inte frågan om pedagogikens egna centrala begrepp särskilt upprivande om den hade förts fram just som en fråga om begrepp. Den kom att debatteras samtidigt med en kritik av huruvida en logisk empirism var den enda vägen till kunskap. Kunskap var endast möjlig om den byggde på observerbara fakta och formell logik och matematik. Kritikerna menade att kunskap inte bara kunde bygga på observerbara fakta utan också på tolkningar. Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet var inriktad på att med hjälp av statistik studera empiriska data. Samtidigt fanns en öppenhet mot andra metoder. I min avhandling hade jag använt såväl kvantitativa som kvalitativa. Ference Marton hade börjat utveckla fenomenografin som metod för att beskriva olika uppfattningar av fenomen. När det gällde metodfrågor var taket högre än på många andra institutioner.

Vid den här tiden hade jag fått förmånen att följa Håkan Törnebohms (1919 – 2016) tvärvetenskapliga seminarier i vetenskapsteori. Anledningen till att jag blev erbjuden att delta i dessa seminarier var förmodligen på inrådan av professorn i allmän och jämförande etnografi Karl Gustav Izikowitz.

Izikowitz deltog i Törnebohms seminarier. Det kan lika gärna ha varit Härnqvist som föreslagit mig. Vetenskapsteori erbjöd ingen grundutbildning. Studierna började alltså på licentiatnivå eller för att avlägga doktorsgrad. Inrättandet av en professur i Vetenskapsteori 1963 var en del av diskussionen om vad som kännetecknar en vetenskap. Tjänsten inrättades som en personlig professur för Törnebohm och knöts till filosofiska institutionen.

Deltagarna i seminariet representerade olika forskningsområden och vetenskaper men också åldrar och ämbeten som i det senare avseendet spände från licentiand till professor. Syftet, som jag uppfattade det, var att skapa ett utrymme för en debatt om vad som kännetecknade en vetenskap och var och hur gränserna drogs och därmed möjliggöra gemensamma drag.

Seminariets diskussioner kom i mycket att gälla vetenskapliga territorier. En av deltagarna i seminarier var Törnebohms doktorand Gerard Radnitzky (1921 – 2006). Han disputerade 1968 på en avhandling om *Contemporary Schools of Metascience* (Radnitzky, 1968, se även 1970). Radnitzkys avhandling kom att kritiseras av de professorer i filosofi vid Uppsala universitet som företrädde Uppsalafilosofin, men också av professorn i teoretisk filosofi vid Göteborgs universitet och av professorn i teoretisk filosofi vid Stockholms universitet. Betyget på Radnitzkys gradual-avhandlingen gav docenttitel. När Radnitzky sökte tjänst som e.o. docent ifrågasattes hans kompetens. En skrivelse inkom till Universitets-kanslersämbetet med yrkan att i efterhand sänka betyget på avhandlingen. Att det handlade om både territorie- och maktstrider kombinerat med ett ifrågasättande av den dominerande paradigmen inom filosofin var uppenbart. Det tidigare sagda om samarbetet mellan olika institutioner gällde inte här.

Radnitzky riktade sin analys på relationen mellan teori och metod. Han menade att metodfrågorna, framför allt den logiska analysen, fick en allt för central plats och att de skapade problem mer än de löste; att metoden blev ett mål i sig själv. De antaganden som metoderna byggde på, menade han, var falska. Att metoden skulle vara neutral i förhållande till teorin var ett sådant falskt antagande. En åtskillnad mellan ett språk för empiri och ett för teori var en omöjlighet.

Under sextio- och sjuttio-talarna växte den samhällsvetenskapliga forskningen sig allt starkare och hade, som tidigare sagts, i stora drag följt ett naturvetenskapligt paradigmen. Frågan om vad som är en vetenskap blev en central fråga. Det är till den allmänna frågan som diskussionen om pedagogisk forskning anslöt. Bertrand Russell (1948) gav tidigt ett svar på frågan vad som skiljer en vetenskap från en annan. Varje vetenskap hade ett antal unika centrala begrepp. Metoder och andra begrepp kunde lånas från andra vetenskaper. Tankegången följdes upp av Hans Zetterberg (1954) i en avhandling om sociologi som vetenskap.

En anledning till att diskussionerna under sextio-talets slut och sjuttio-talets början var relativt konfliktfria var att forskningen hade en internationell

orientering. Det fanns ofta gästforskare från olika länder, framför allt från USA. Robert Stake var gästforskare under ett halvår och mycket av hans utveckling av modeller för utvärdering kom att ha betydelse inte bara för de utvärderingar jag genomförde, utan också för många av mina kolleger. Arno Bellack gjorde flera esök. Elliot Eisner vid Stanford University var fakultetsopponent på min avhandling. Många mer kan nämnas. Öppenheten gjorde att metodfrågor inte låste diskussionerna. När Herman Wold (1908 – 1992), nationalekonom och professor i statistik vid Uppsala universitet, flyttade till Göteborgs universitet 1970 tog han kontakt med institutionen. Wold hade arbetat med multivariat regressionsanalys som gjorde det möjligt att studera samband mellan en responsvariabel och två eller flera förklarande variabler. En metod som mot bakgrund av de tidigare studierna av effekter av olika skolsystem var mycket spännande. Jag följde hans seminarier och ibland ringde han och sa att ville prata med mig. Han kom då med cykelklämmor i ena handen och ett papper i den andra och började rita på tavlan. Mycket lärde jag mig och än i dag kan jag inte förstå vad det hjälpte honom. Men varje fråga jag hade, och de var inte många, besvarade han med både begripliga och obegripliga formler.

MODELLSTUDIER

Efter avhandlingen började jag organisera en forskargrupp. Dahllöfs forskargrupp som jag tidigare ingått i hade fått namnet Kompass. Jag sökte forskningsmedel från Riksbankens jubileumsfond och fick ett relativt stort anslag. Det nya projektet döpte vi till MAP (Modellanalyser av pedagogiska processanalyser). Till projektet knöt jag två didaktiker och matematiker: Bengt Johansson och Wiggo Kilborn. Projektet riktades mot att försöka studera undervisningsprocesser på mikronivå. Wiggo och Bengt utvecklade ett enkelt test i aritmetik så uppbyggt att det gick att följa elevens inläring. Vi spelade in ett antal lektioner. Före varje lektion testade vi vad eleverna kunde; alltså vilka uppgifter de kunde lösa. Kunde de besvara en uppgift så kunde vi se vilka förkunskaper de hade. Provet tog bara någon minut. Efter undervisningen testade vi vilka nya uppgifter de kunde klara.

Jag blev inbjuden till Claremont Institute for linguistic studies California som gästföreläsare. Där träffade jag lingvisten M.A.K. Halliday (1925 – 2018), som tyvärr avled i år. Vi höll kontakt och hans tänkande kring språkets funktion påverkade hur vi kom att analysera materialet. Vi hade också ett samarbete med språkforskaren Jan Anward (1947 – 2016) då vid Stockholms universitet.

TILL SIST

Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet är mitt Alma Mater. Åren 1963 – 1975 var de formativa åren i mitt vuxna liv. Jag lärde mig att arbeta disciplinerat och att utveckla förklarande begrepp. Jag hade förmånen att få arbeta i en tät och ändå öppen miljö. Jag fick internationella kontakter och fick arbeta ihop med andra forskare med olika bakgrund. Kjell Härnqvist och Urban Dahllöf hade en förmåga att skapa bra expansiva miljöer.

Den bild jag gett av pedagogiska institutionen är en av många bilder. Ference Marton har betytt mycket för att ge institutionen ett internationellt rykte. Många är de diskussioner vi haft. Kjell Härnqvist och Allan Svenssons forskargrupp forskningen utifrån longitudinella data var också viktiga delar av institutionen. Nu är pedagogiska institutionen ingen institution, utan inbakad i en utbildningsvetenskaplig fakultet. Och på nytt väntar nya reformer för universiteten som nu riskerar att förändras från katedral till börshus.

NOTER

¹ Han var universitetets prorektor 1972-1977 och dess rektor 1982–1986.

² Från 1975 professor i utvecklingspsykologi vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

³ Nu NERA (Nordic Educational Research Association).

REFERENSER

Andersson, B-E. (1969). *Studies in adolescent behaviour: project YG. Youth in Göteborg* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.

Bellack, A.A. (Red.) (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.

Bengtsson, J. & Lundgren, U. P. (1968). *Modellstudier i utbildningsplanering och analyser av skolsystem: en jämförelse på kunskapsprov i matematik, engelska och svenska mellan grundskolan och det traditionella skolsystemet*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.

Bengtsson, J. & Lundgren, U. P. (1969). *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem*. Lund: Studentlitteratur.

Coleman, J. S. (1964). *The Adolescent society*. New York: The Press of Glencoe.

Dahllöf, U. (1960). *1957 års skolberedning, 3, Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet: empiriska studier över kursinnehållet i den grundläggande skolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Högskolan Stockholm.

- Dahllöf, U. (1963). *1960 års gymnasieutredning. 2, Kraven på gymnasiet : undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1* (Ny uppl.). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Elmgren, J. (1955). *Psykologisk faktoranalys*. Stockholm: Natur och kultur.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius. An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: Macmillan.
- Herbart, J.F. (1806/1994). *Allgemeine Pädagogik*. Bristol: Thoemmes.
- Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1975). Educational psychology: Its scope and limits. *British Journal of Educational Psychology*, (45)2, 111-121.
- Kant, I. (1803/2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Lindström, J. (2001, 29/11). *Traditionsbrytare mot sin vilja?* Hämtad från: http://www.alba.nu/Alba7_01/lindstrom.html
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborg universitet. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Lundgren, U. P. (1973). Educational theory. Like in a mirror image or by one's own will. *Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä*. 1973/13, s. 25-43.
- Lundvall, B-Å. & Lundgren, U. P. (1969). *Studieeffektivitet - en teoretisk och empirisk studie av effektivitetsbegreppet inom den högre utbildningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Nationalekonomiska institutionen.
- Radnitzky, G. (1968). *Contemporary schools of metascience* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Radnitzky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience: Anglo-Saxon schools of metascience, continental schools of metascience*. (2. rev. uppl.) Göteborg: Akademiförlaget.
- Russell, B. (1948). *Human knowledge its scope and limits*. London: Allen and Unwin..
- Svensson, N. (1962). *Ability grouping and scholastic achievement: Report on a five-year follow-up study in Stockholm* (Doktorsavhandling). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- SOU 1944:20. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 1, Skolan i samhällets tjänst: frågeställningar och problemläge*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1945:60. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 4, Skolpliktens skolformer, 1, Allmän organisationsplan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2033: an Essay on Education and Equality*. London: Thames & Hudson.

Zetterberg, H. L. (1954). *On theory and verification in sociology*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält. Exemplet Linköpings universitet

Glenn Hultman & Bengt-Göran Martinsson

The academic subject Pedagogic practices is quite young. At Linköping University, it has existed since the late 1990s in teacher education. In 2000, it was established as a research subject and the first PhD students were accepted. The background to the subject's presence can be sought both nationally and locally. As regards the national background, a natural starting point is the Teacher Education Committee's final report. Teacher education should have a connection between undergraduate, postgraduate and research. For example, in addition to already established research areas such as Education, a research "subject" with a multidisciplinary orientation may constitute an orientation. The description of the field of pedagogic practices was left open, and we indicated that it was inappropriate to give a clear definition of the term. Instead, the area should find its shape in retrospect through the activities that will be undertaken. What we saw was a central area of competence in the present, which in our opinion was about the experience of moving between the normative and the descriptive. We, as our specialty, wanted to see this to establish a link between the practical aspects of professional work and various theoretical frameworks. This should be developed in the light of the education's high school skills and the research that was built around teacher education. We suggested that practical education and research were considered activities such as is in a conceptual field where practical and interdisciplinary relevance forms two axes. To strive for all teaching and research at the same time to be of high practical use, and in-depth relevance, would be inappropriate. What should instead be pursued was that the practical education and research area as a whole ranked optimally between the two extremes. Well worth discussing is how a practical field of research, such as pedagogical practices, should relate to theories in general. To what extent should the research be theoretical or practical? Do we want to see a research that works deductively or inductively? However, we think that in practice we have shown that this can work and result in a good postgraduate education.

INLEDNING

Vid Linköpings universitet uppmärksammade fakultetsledningen tidigt ett behov av en breddning av forskarutbildningen för de som studerat till lärare. För en stor del av dessa var det inte möjligt att söka forskarutbildning vare sig i pedagogik eller i deras ämnesfördjupningar, då de inte ansågs ha tillräcklig ämnesmässig nivå för att antas. För att råda bot på detta diskuterades under flera år att skapa ett forskarutbildningsämne med relevans för den pedagogiska praktiken och med möjlighet för lärare att antas till. Svaret på dessa diskussioner blev inrättandet av Pedagogiskt arbete som forskarutbildning. Vår framställning rör här i första hand etableringen och utvecklingen av Pedagogiskt arbete i Linköping och inte vid några av de andra lärosäten där det infördes, exempelvis Umeå.

Vi som är författare till denna artikel fick som professorer ansvara för att den nya forskarutbildningen och det nya forskningsområdet kom till stånd i praktiken. Vi hade olika disciplinär bakgrund, dels från ämnet pedagogik, dels från litteraturvetenskap och litteraturdidaktik. När det konkreta arbetet initierades blev utmaningen att skapa en gemensam forskningsmiljö utifrån våra intressen men också utifrån de intressen som övriga lärare från olika institutioner vid fakulteten representerade. Det blev nämligen viktigt att engagera fakultetens olika institutioner för att skapa en bred kompetens vid rekryteringen av kommande forskarstuderande. Syftet med denna artikel är att ge en bakgrund till framväxten av Pedagogiskt arbete i Linköping lokalt men också med utblickar till den nationella kontexten. Vårt huvudspår kommer att vara de principiella problem och möjligheter som ligger i att skapa ett nytt forskarutbildningsämne inom det pedagogiska och ämnesdidaktiska området.

BAKGRUND – LÄRARUTBILDNINGENS FORSKNINGSBASERING

Det akademiska ämnet pedagogiskt arbete är tämligen ungt. Vid Linköpings universitet har det funnits sedan slutet av 1990-talet inom lärarutbildningen. År 2000 inrättades det som forskarutbildningsämne och de första doktoranderna antogs. Bakgrunden till ämnets tillblivelse kan sökas både nationell och lokalt. Vad gäller den nationella bakgrunden är en naturlig utgångspunkt Lärarutbildningskommitténs (LUK 97) slutbetänkande *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63). En av de frågor som betänkandet berör är lärarutbildningens avsaknad av en tillräckligt omfattande forskningsbas. Skälen till detta var flera. Ett var lärarutbildningens tvärvetenskaplighet, som gjort att den hamnat utanför de gängse fakulteternas och vetenskapsområdenas ansvar. Ett annat skäl var att dess forskningsbas historiskt förlagts till pedagogiken, som dels inte som forskningsområde har den bredd att det ensamt kan täcka alla de forskningsfrågor som är relevanta för lärarutbildningen, dels inte kvantitativt mäktar med att försörja

lärarutbildningen med forskarutbildad personal. Till detta kom som försvärande omständighet, enligt kommittén, att de institutioner som hade huvudansvaret för lärarutbildningen saknade egna forskningsresurser (SOU 1999:63, s. 257f.).

För att råda bot på detta föreslog man en förstärkning av forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område, bland annat genom en nationell forskningsstrategi. Denna innehöll delar som nya vägar till forskarutbildning för yrkesverksamma lärare och att ingen del av lärarutbildningen skulle sakna kontakt med forskning. Lärarutbildningen skulle ha ett samband mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning. Man sade:

Utöver redan etablerade forskningsområden i anslutning till pedagogikämnet kan till exempel en forskningsuppbyggnad med en tvärvetenskaplig orientering utgöra en inriktning. Forskning kan också bedrivas med utgångspunkt i skolämnen och/eller i universitetsämnena. Vidare kan t.ex. pedagogiskt arbete, specialpedagogik, kunskapsbildning och lärande utgöra egna kunskaps- och forskningsområden (SOU 1999:63, s. 266 f.).

Utöver detta föreslog man att utbildningsvetenskap skulle bli ett eget vetenskapsområde, det vill säga att det skulle garanteras fasta anslag i stadsbudgeten på motsvarande sätt som gäller för de fyra vetenskapsområdena humaniora-samhällsvetenskap, teknik, naturvetenskap och medicin.

Något nytt utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde blev det dock inte. Däremot inrättades den tillfälliga Utbildningsvetenskapliga kommittén inom vetenskapsrådet, vilken senare har permanentats. Lärosätena ålades att inrätta särskilda organ för lärarutbildning, motsvarande fakultetsstyrelser, för att vid lärosätena garantera att lärarutbildningen på sikt kunde utveckla ett samband mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning inom området. En tredje åtgärd som följde i lärarutbildningens spår var att i den satsning på nationella forskarskolor som inrättades från 2001 ingick två med relevans för lärarutbildningsområdet. Den ena av dessa var den Nationella Forskarskolan i Naturvetenskapernas och Teknikens Didaktik (FONTD), vars samordningsansvar förlades till Linköpings universitet, den andra var den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA), som administrerades från Umeå universitet (se vidare Erixon & Kallós, 2005). I början av 2000-talet fanns det på det nationella planet således en struktur och en strategi för att förstärka lärarutbildningens forskning och forskarutbildning samt en strategi för hur denna förstärkning skulle komma den grundläggande lärarutbildningen till del. Hur ter sig denna utveckling och hur kan den kopplas till utvecklingen vid Linköpings universitet?

LOKAL HISTORIK OCH FORSKARSKOLANS FRAMVÄXT

Det som idag ses som pedagogiskt arbete, vid Linköpings universitet, och den verksamhet som det förknippas med, grundlades redan 1995 genom universitetsstyrelsens principbeslut och handlingsprogram. Fakultetsnämnden beslutade under 1996 att tillsätta en utredning (Hagberg & Rannström, 1997) om forskning och forskarutbildning med avseende på skola, lärande och undervisning. Ett syfte var att stärka verksamheten inom den dåvarande lärarutbildningen som var förlagd till en institution, institutionen för tillämpat lärande (ITL). I utredningens direktiv används några nyckelbegrepp: lärarkunskap, elevers och lärares arbete i skolan. Utredningen påbörjades i maj 1996. Utredningsarbetet hämtade näring från utredningar och artiklar som lagts fram redan under 1993.

Utredningen ägnar ett kapitel åt att klargöra beskrivningen av kunskapsområdet ”Pedagogiskt arbete”, och anger att det är olämpligt att ge en entydig definition av begreppet. Istället bör området finna sin form efterhand genom den verksamhet som kommer att bedrivas (Hagberg & Rannström, 1997, s. 35). Utredningen sammanfattade sin syn på området pedagogiskt arbete på följande sätt:

Vi använder mer precist termen *pedagogiskt arbete* i fyra bemärkelser. Pedagogiskt arbete är *för det första* ett sammanfattande begrepp för pedagogiskt baserad *praktik* eller verksamhet. Begreppet innesluter lärande, undervisning och utbildning samt didaktiska frågeställningar. Vi betonar att pedagogiskt arbete förekommer i skilda organisatoriska sammanhang, varav skolan är ett. Valet av term skall således ange att det traditionella perspektivet på skolans verksamhet bör vidgas. Termen pedagogiskt arbete kan, *för det andra*, avse ett *kunskapsområde* som behandlar organiserad verksamhet i syfte att leda till individers lärande. *För det tredje* är pedagogiskt arbete en benämning på ett *forskningsområde*, som är ämnesövergripande. Kunskaper från en rad ämnen och områden behövs för att belysa fenomenet pedagogiskt arbete. Forskningen är således en angelägenhet för fler än pedagoger. Gemensamt för olika forskningsinriktningar är att utgångspunkten tas i den pedagogiska praktiken, sedan kan olika forskare anlägga vitt skilda perspektiv – innehållsmässiga, kulturella, organisatoriska, historiska. Forskningens syfte är att utveckla ny kunskap som till stor del bör vara tillämpningsbar och kan användas av lärare och lärande. *För det fjärde* är pedagogiskt arbete en benämning på ett *ämnnesområde*. Den som studerar ämnet tränar förmågan att beskriva, analysera och förstå fenomenet pedagogiskt arbete. Han eller hon ökar sitt eget praktiska kunnande att utföra eller organisera pedagogiskt arbete. Han eller hon tillägnar sig också förmågan att anlägga olika perspektiv och därmed förhålla sig kritiskt värderande till den egna verksamheten (Hagberg & Rannström, 1997).

I en annan del anger utredningen något om vad som kan vara betydelsefullt att påminna sig när man diskuterar pedagogiskt arbete och kopplingen mellan teori och praktik och den roll som forskningen kan spela. Citatet är hämtat från utredningen men finns även hos Ahlström (2001, s. 69):

En *normativ, föreskrivande orientering* präglar även utbildningen [lärarutbildningen] Skolan behandlas som om den faktiskt tillämpade läroplanens idéer, vilket naturligtvis sällan eller aldrig är fallet, eftersom denna anger färdriktningen för verksamheten. Alternativet är en *deskriptiv-analytisk ansats* vars strävan är att ge förtrogenhet med och förståelse för skolan såsom den faktiskt är beskaffad. Teoriundervisningens uppgift är då att erbjuda teoretiska perspektiv ur vilka skolans organisation med ramar, mål, inre arbete och resultat kan betraktas samt en med dessa förbunden begreppsapparat för att beskriva och tolka verksamheten. Förses de studerande med redskap att analysera lärares pedagogiska arbete och tränas de i att använda dessa, blir de även medvetna om och kan ompröva de egna uppfattningarna och värderingarna med rötter i bl.a. den egna skoltiden. De får därmed möjligheter att forma en handlingsteori (Hagberg & Rannström, 1997, s. 57).

Vad vi såg var ett centralt kompetensområde i vardande som enligt vår mening handlade om erfarenheten att röra sig mellan det normativa och det deskriptivt analytiska. Vi ville, som vår specialitet, se detta som att skapa ett samband mellan yrkesutbildningens praktiska sidor och olika teoretiska inramningar. Denna borde framgent utvecklas med tanke på utbildningens högskolemässighet och den forskning som byggdes kring lärarutbildningen. Till stor del har utvecklingen av området pedagogiskt arbete följt denna inriktning. Vad vi såg framför oss var att ett särskilt ansvar tas för sambandet mellan praktik och teori. En sådan inriktning är också förenlig med pedagogiskt arbete som *forskningsområde*.

ATT BYGGA EN MÅNGVETENSKAPLIG FORSKARSKOLA

Pedagogiskt arbete som forskarskola och forskningsområde är mångvetenskapligt till sin natur. Organisatoriskt innebar detta att forskarskolan växte fram som ett gemensamt intresse för fler institutioner. En av forskarskolans huvuduppgifter var att ge lärarutbildningen en adekvat forskningsanknytning. Med den inriktning på kompetensområdet inom lärarutbildningen i stort och grundutbildningsområdet pedagogiskt arbete i synnerhet, som tecknats ovan, såg vi det som naturligt att en framtida forskningsanknytning utvecklas med fokus på det fältanknutna, det praktisknära. Mot denna bakgrund inrättades två professurer i pedagogiskt arbete med inriktning mot didaktik respektive lärande.

Här är inte platsen för en uttömmande redogörelse över antalet doktorander, antalet examinationer, tillströmningen av externa medel med mera. Kort kan dock sägas att utbildningen startade utan ordinarie handledare (professorer) på plats. Starka insatser från personal från andra institutioner vid Linköpings universitet såsom institutionen för beteendevetenskap, institutionen för tillämpad lärarutbildning (senare institutionen för utbildningsvetenskap) och institutionen för Tema gjorde dock att kurser och handledning kunde skötas på ett ansvarsfullt sätt. Även betydande externa medel flöt in från externa aktörer som Vetenskapsrådet, Myndigheten för skolutveckling, Vinnova och Skolverket och innebar etablerandet av ett antal forskningsintressen som kan delas in i tre områden, nämligen forskning om lärare, forskning om lärande samt forskning om elever och ungdomar. Inom dessa områden återfanns några av våra särpräglade inriktningar som ett intresse för *didaktik* såväl allmän- som ämnesdidaktik. Det ämnesdidaktiska intresset gällde svenska, litteratur, historia, matematik och naturvetenskap. Till detta kom allmäntdidaktiska intressen i form av forskning om lärares arbete och klassrumsinteraktion, forskning om rektorers arbete och lärande samt kvalitetsutveckling i skolan. Från och med 2004 var ett drygt femtontal doktorander verksamma i miljön och från 2005 började de första doktoranderna också examineras. Andra halvan av 2000-talet ägnades i huvudsak åt att examinera de doktorander som antagits under de första åren. 2010 inleddes ett samarbete med Linköpings kommun som innebar samfinansiering av ett antal licentiander och doktorander. I och med antagning av nya doktorander 2015 inriktades fokus på ämnesdidaktik inom svenska, moderna språk och samhällsvetenskapliga ämnen, vilket är en annan historia (Martinsson, 2014).

Den gynnsamma utvecklingen gjorde att mycket av det som efterfrågats vad gällde lärarutbildningens utveckling och förändring förverkligades vid Linköpings universitet. Vid mitten av 2000-talet hade man ett fungerande samband mellan den grundläggande lärarutbildningen, forskarutbildningen och forskningen. Studenterna i lärarutbildningen fick vid sidan om inriktningsstudier och tvärvetenskapliga kurser, de så kallade TVÄS-kurserna, läsa tre terminer kurser i pedagogiskt arbete. Dessa hade en tydlig vetenskaplig progression och ledde fram till ett examensarbete med yrkesrelevans. Det fanns möjlighet för dem, eftersom de automatiskt blev behöriga, att söka sig vidare till en forskarutbildning i pedagogiskt arbete. Lärarna i utbildningen fick tjänstebeteckningen pedagogiskt arbete. Detta möjliggjorde en vidsynt rekrytering som överbyggade dels disciplinära gränser, dels motsättningen mellan praktiker/metodiker och vetenskapliga specialister. Lärarna blev dessutom aktiva deltagare i en fungerande forskningsmiljö.

I mitten av 2000-talet var således pedagogiskt arbete en betydande aktör på det lokala akademiska fältet. Vid den här tiden var två ordinarie professurer på plats på Campus Valla, och en uppbyggnad av ämnet vid Campus

Norrköping, som för närvarande har två professorer, hade inletts. Grunden för två forskarskolor i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet var bland annat att förskolläraryrket utbildningen vid Campus Norrköping skulle få en egen forskningsprofil.

ATT SKAPA INNEBÖRDEN I PEDAGOGISKT ARBETE?

Allt sedan forskarskolans tillkomst, år 2000, har innebörden av Pedagogiskt arbete diskuterats på olika sätt. Vi är och har blivit medvetna om att man kan uppfatta och definiera begreppet på olika sätt, oftast beroende på vilken verksamhet man befinner sig i. Låt oss diskutera några. I Linköping diskuterades åtminstone fem olika sätt att definiera Pedagogiskt arbete.

För det första så finns det många forskare och lärare som arbetar inom andra discipliner eller verksamhetsområden som har ett intresse av att anlägga ett visst perspektiv på fältet. Lärare i skolan använder begreppet, kanske utan att definiera det, i sin vardag. Pedagogiskt arbete är något som lärare och pedagoger gör. Matematikdidaktiker har sin uppfattning om innebörden i begreppet utan att de omfattas av den etiketten. För pedagogikforskare och kollegor inom andra institutioner uppstår kanske problemet att skilja mellan sin egen och vår verksamhet: ”Kunde den här avhandlingen, i Pedagogiskt arbete, skrivits inom vårt ämne?” Dessutom finns det forskarutbildningsmiljöer i Pedagogiskt arbete vid andra lärosäten som har sina egna definitioner och som ligger olika nära vår syn.

För det andra kan Pedagogiskt arbete definieras utifrån ett lärarutbildningsperspektiv. Inom lärarutbildningen i Linköping hade vi olika kurser och uppsatsarbeten med den etiketten. Inom lärarutbildningen översatte man begreppet till engelska med ”Pedagogical work” som kanske speglar att det är en särskild yrkesverksamhet det handlar om.

För det tredje kan det finnas en delvis annan innebörd bland de universitetslektorer som benämns ”... i Pedagogiskt arbete, med inriktning mot ...”. Dessa personer är verksamma inom lärarutbildningen men har både olika inriktningar och olika forskningsideal. Vi visste inte hur de såg på definitionsfrågan och om de där avviker från den uppfattning som finns officiellt inom lärarutbildningen.

För det fjärde så finns den definition som vi inom forskarskolan arbetar med och som presenterats i olika fora. Vi översatte begreppet med ”Pedagogical practices” för att visa att vi inte enbart inkluderar lärarutbildning och skola, även om detta var vårt fokus. Men vi ville med den här översättningen även påvisa att vi intresserade oss för praktiken och en särskild sådan på ett särskilt sätt – den pedagogiska. Vi ville också förmedla tanken att det är den informella sidan av den praktiska verksamheten som har ett särskilt öra hos oss, inte enbart den officiella, den strukturella och den politiskt korrekta. Vi

ville granska vardagen för att förutsättningslöst upptäcka ”praktiker”, oavsett om de är korrekta, målrelevanta eller önskvärda.

Om man jämför dessa olika sätt att närma sig pedagogiskt arbete så är det lätt att se att det kan uppstå konflikter mellan olika uppfattningar. Det finns olika intressen i fältet som skapas av den verksamhet och det mandat man har. Och detta i sin tur leder till att man hamnar i olika sanningar. Ser man det så är det lätt att förstå varför det bli svårt att enas kring en definition av fältet. Vi kunde exempelvis notera att det fanns olika definitioner mellan olika ämnen vid universitetet och även mellan forskarskolorna i Linköping respektive Norrköping. De antydda olikheterna kan också finnas inom en och samma forskarutbildningsmiljö, särskilt när denna, som vår, är en mångvetenskaplig miljö. Vi såg många fördelar med den men är också mycket ödmjuka inför de svårigheter som kan uppstå i definieringsarbetet.

Därför intog vi hållningen att definitionen skulle etableras efter hand i interaktion mellan olika intressen, vilket för övrigt tycktes ligga i linje med den dåvarande forskningen inom området organisatorisk identitet. Men detta innebar inte att pedagogiskt arbete i Linköping kunde vara vad som helst.

För *det femte* och till sist kan man se en definition som skapades av andra omständigheter än de vetenskapliga. I Linköping och på andra orter var fältet en medveten satsning på forskning knuten till lärarutbildningen. I de utredningar som föregick realiserandet av satsningen finns definitioner (se refererade utredningar i ovan) angivna. Men även utan sådana definitioner kan ett fält etableras helt enkelt därför att det behövs och sedan finner verksamheten sin form i samspelet mellan olika krafter.

KONSEKVENSER FÖR FORSKARUTBILDNINGENS UPPLÄGGNING

Vår forskarutbildning startade, och gör så fortfarande, alltid med en kurs som skall ge doktoranden ett brett perspektiv på fältet utifrån existerande forskning. Tanken var att kursens innehåll skall uppmana till en diskussion om vad Pedagogiskt arbete skall och kan vara. Denna inledande kurs följdes upp av en metodkurs som presenterade ett flertal relevanta metodansatser. Detta för att doktorandgruppen skulle få en beredskap att kunna tillgodogöra sig och kritiskt medverka i en multidisciplinär forskarutbildning. Det första årets studier avslutades med att erfarenheterna från att diskutera innebörden i pedagogiskt arbete i allmänhet och i ett metodiskt perspektiv omsattes i en pilotstudie inom det fält som doktoranden avsåg att förlägga sin empiriska del av forskarutbildningen. I de flesta fall kom denna uppsats att bli en viktig del eller förutsättning för den kommande avhandlingen som successivt förfinades via kurser, seminarier och fortsatt datainsamling. Arbetet med avhandlingen genomfördes med handledarna men även konkret inom ramen för seminariebehandlingen av olika delar av den kommande avhandlingen. På detta sätt

avsåg vi att innebörden i begreppet pedagogiskt arbete skulle skapas allt eftersom som vår och doktorandernas verksamhet fortskred.

TEORETISKA OCH PRINCIPIELLA DISKUSSIONER OM ETT NYTT FORSKNINGSFÄLT

Det förhållande att vi bestämde oss för att genom vår verksamhet ”skapa” pedagogiskt arbete innebar inte att vi bortsåg från principiella och mer teoretiskt inriktade diskussioner. I olika sammanhang var det framför allt tre områden vi kände behov av att diskutera. För det första måste begreppet *forskningsanknytning* diskuteras. Vad menas med att en grundläggande högskoleutbildning skall anknytas till forskning? Vilka förväntningar kan studenter, lärare och utbildningsbeställare ha? Hur binds forskning, utbildningsinnehåll och lärarkompetens samman? Kan den alltid knytas samman?

Ett andra centralt område som vi ville förhålla oss till var *pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält*. Vad innebär detta principiellt och i allmänhet vad gäller examensbeteckningar, undervisningens bredd och djup och anknytning till forskning? Vad innebär det för lärarutbildningens del att karaktärsämnet är tvärvetenskapligt?

Ett tredje begrepp att förhålla sig till var *praktiknära forskning och utbildning*. Något som utmärker de kompetensområden som ingår i pedagogiskt arbete och som var centrala för oss är att de både som forsknings- och utbildningsfält är praktiknära. Detta ställer särskilda krav på hur man beskriver dessa kunskapers och erfarenheters ställning, position och möjlighet i den akademiska strukturen. Hur kan de passas in i klassificeringen av kunskaper och insikter på A-, B-, C- respektive D-nivå? Hur bedriver man en praktiknära forskning så att den blir inomvetenskapligt intressant? Kan praktikrelevant forskning formuleras inom ramen för en inomvetenskaplig teoretisk struktur eller förlorar den genom detta sin relevans för praktiken?

Det pågick emellertid också en nationell diskussion beträffande innehållet i Pedagogiskt arbete, som vi förhöll oss till. De viktigaste temana i denna var dels att diskutera vad kärnan i detta nya ämne kunde vara, dels hur det skilde sig från pedagogikämnet.¹ Dessa diskussioner kunde dock vid denna tid inte föras utan att ta hänsyn till begrepp som didaktik, allmäntdidaktik och ämnesdidaktik. De hade då tyngd och funktion som signalord och samlingsbegrepp för det som utgjorde lärares unika kompetensområde. Här är inte platsen att i sin helhet referera och återknyta till dessa tankegångar.

I det följande tar vi i några avsnitt särskilt upp de frågor som diskuterades i samband med forskningsanknytning, praktiknära forskning samt förhållandet till didaktiken, som på flera sätt försökt ringa in vad som kännetecknar lärarprofessionens kunskapsområde.

FORSKNINGSANKNYTNING

Genom högskolereformen 1977 infogades ett antal praktiktära yrkesutbildningar, såsom lärar- och sjuksköterskeutbildningar, inom högskolans ram. Genom detta jämställdes dessa utbildningar med den traditionella universitets- och högskoleutbildningen vad gäller utbildningens närhet till forskning. I högskolelagen sammanfattas denna syn på grundutbildning och forskning i formuleringen om att all undervisning inom högskolan skall bygga på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet. Begreppet forskningsanknytning har ofta fått sammanfatta dessa strävanden. En av de viktigaste avsikterna med den nya lärarutbildningen som redogjorts för ovan var att skapa forskningsanknytning, varför vi såg oss tvingade att ha en hållning beträffande denna.

Högskolelagens lakoniska formulering tål emellertid att problematiseras. En som gjorde detta och som vi inspirerades av var Stefan Björklund, professor i statsvetenskap. I uppsatsen "Att bygga på vetenskaplig grund" urskiljer och diskuterar han fem olika innebörder av begreppet forskningsanknytning (Björklund (1989)). De tre första av dessa är relativt välbekanta och vanligt förekommande.

Man kan med forskningsanknytning dels avse infogandet av aktuella forskningsrön i undervisningen, det vill säga att undervisningsstoffet är vetenskapligt aktuellt, dels att det till grundutbildningen finns knutet ett adekvat forskningsområde med forskarutbildning, dels undervisning i vetenskaplig metodik.

Dessa tre preciseringar av forskningsanknytningens innehåll är principiellt möjliga att hantera inom högskolans organisatoriska och administrativa ramar. Att skapa utrymme för den första och sista preciseringen är närmast en fråga om kursuppläggning och läromedlens aktualitet. Forskningsanknytning genom närhet till ett adekvat forskningsområde är huvudsakligen en resursfråga, framför allt vad gäller den geografiska spridningen av de fasta forskningsresurserna, men också en fråga om olika utbildningars vetenskapliga traditioner.²

FORSKNINGSANKNYTNING SOM ATTITYD OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Björklund (1989) vill emellertid bredda men samtidigt fördjupa innebörden av forskningsanknytning. Detta gör han genom att peka på ytterligare två nödvändiga preciseringar. Forskningsanknytning kan också innebära att man skapar en undervisningssituation som stimulerar nyfikenhet och problefantasi och som skapar förutsättningar för att den studerande tillägnar sig en vetenskaplig *attityd* och ett aktivt förhållningssätt till kunskapsstoffet. Undervisningssituationen, argumenterar Björklund, måste ordnas så att man hos den studerande skapar en inre motivation, som gör att han eller hon känner lust att gripa sig an ett problem. Den inre motivationen

heter nyfikenhet. Detta ställer andra krav på forskningsanknytningen än organisatoriska och resursmässiga:

Infogandet av aktuella forskningsrön eller metodkurser kan inte vara forskningsanknytningens djupaste innebörd. För stora undervisningsområden finns det inga forskningsrön värda namnet. Och metoder som inte är relaterade till problem leder ingenstans. Men den inre motivationens art utgör en viktig länk mellan forskning och studier (Björklund, 1989, s 37).

Den andra preciseringen som Björklund för fram innebär att den studerande genom forskningsanknytning skall *introduceras i det vetenskapliga samtalet* och de värderingar som garanterat dess existens genom skiftande vetenskapliga och politiska konjunkturen. Med denna precisering ifrågasätter Björklund indirekt uppfattningen att forskningsanknytning kan reduceras till att handla om att sammanbinda en tänkt forskningsfront med den grundläggande utbildningen. Den *organisatoriska* uppdelningen mellan forskning och grundutbildning överensstämmer inte med kunskapsbildningens inre natur. I enlighet med denna syn på kunskapens natur skriver Björklund att:

... det väsentliga med forskningsanknytning [är] inte i första hand att infoga de senaste forskningsresultaten i undervisningen eller instruera de studerande i vetenskapliga metoder. Och därmed blir det inte lika bekymmersamt om det inte finns någon livaktig forskningsfront i anslutning till utbildningsområdet. Uppgiften bör i stället formuleras som att öppna det vetenskapliga samtalet för den studerande, att få honom eller henne att som sina egna skäl se de skäl för och emot de ståndpunkter som konstituerar det vetenskapliga meningsutbytet (Björklund, 1989, s 43).

För Björklund är frågan om forskningsanknytning sålunda i första hand något som handlar om skapandet av en grundutbildning som väcker nyfikenhet hos de studerande och som får dem att närma sig och ta till sig de regler och konventioner som styr och fått det vetenskapliga samtalet att framgångsrikt överleva genom århundradena.

Vi sympatiserade i stort sett med Björklunds inställning. Denna syn på forskningsanknytning gör att orimliga föreställningar om och förväntningar på en hundraprocentig kongruens mellan undervisningsstoff och bedriven forskning normerar uppbyggnaden av forskning och undervisning och synen på sambandet mellan dem. För vår principiella inställning till lärarutbildningens forskningsanknytning innebar detta följande:

1. De lärarstuderandes egen forskningsanknytning nås inte genom isolerade metodkunskaper. I stället skall undervisningen genom sin uppbyggnad successivt befrämja den studerandes förmåga att

formulera frågor, som har vetenskaplig och yrkesmässig relevans, och att besvara dem på ett metodiskt adekvat sätt.

2. Att undervisningen är forskningsanknuten kan inte innebära att allt stoff som ingår i den kan eller bör bygga på vetenskapligt fastställda resultat. Lärarutbildningen har praktiska och normativa element som inte lämpar sig för vetenskaplig kunskapsbildning. Dessa praktiska element och normer bör emellertid förmedlas i en miljö där de stegvis problematiseras och diskuteras med hjälp av olika vetenskapliga begrepps- och teoritraditioner. Detta är en viktig del av forskningsanknytningen.
3. Den samlade forskningserfarenheten i berört lärarkollektiv bör ha en sådan sammansättning att en undervisning enligt (1) och (2) kan garanteras. Detta innebär för det första att alla lärare bör ha en god kännedom om den vetenskapliga kunskapens natur och förutsättningar. Omfattningen på de egna vetenskapliga erfarenheterna kan däremot variera.
4. Genom denna inställning knyter man inte en enda disciplin eller teoretisk tradition till att vara lärarutbildningens enda legitima forskningsanknytning. På så sätt blir frågan om vilka bestämda forskningsfält och metoder som skall knytas till lärarutbildningen möjlig att föra på ett mer flexibelt sätt. Även om man begränsar fältet till de mer praktisknära delarna av utbildningen går det att tänka sig ett flertal vetenskapligt relevanta problem och angreppssätt.

PRAKTIKNÄRA FORSKNING OCH UTBILDNING

Kan den praktisknära forskningen inom Pedagogiskt arbete vara ett sätt att undvika dessa problem? I mycket beror detta på hur ”praktisknära” formuleras. Ska man efterlikna den medicinska forskningen genom att forska fram metoder för lärare som sedan skall spridas ut till de praktiskt verksamma (se vidare Hultman, 2018, för aktuell forskning inom områdena ”forskningsanvändning” och ”evidensbaserade praktiker”)? Det finns åtminstone två problem med att uteslutande hävda detta synsätt på vad praktisknära forskning är. För det första innebär det en insnävning av forskningsfältet som utesluter forskning som inte direkt leder till nya eller modifierade undervisningsmetoder. Forskning som genom ett deskriptivt analytiskt angreppssätt kan bilda underlag för professionell reflektion och självinsikt utesluts alltför lätt med denna inställning. Vi menade att också undersökningar som inte direkt studerar den pedagogiska praktiken utan som orienterar sig mot till exempel läromedels-, lagstiftnings-, samhälls-utvecklingens samt kulturella och sociala föreställningars påverkan på och beroende av skolans vardagsarbete har praktikrelevans. Genom att se på

praktiknära forskning på det här sättet kunde forskningsfältet öppnas för historiska och bredare samhällsvetenskapliga frågeställningar. I detta kan givetvis ligga ett problem i att ”praktiknära” blir ett alltför öppet begrepp. Även här menade vi att utvecklingen fick visa vad de optimala gränserna bör dras.

Ett annat problem som ofta återkommer när praktiknära forskning och utbildning diskuteras är förhållandet eller motsättningen mellan inomvetenskaplig relevans och praktisk nytta. Den här motsättningen kan ta sig olika uttryck. I undervisningssammanhang kan det till exempel heta att ett alltför stort utrymme åt teoretisk kunskap gör de studerande till sämre yrkesutövare. De anses inte ha de rätta yrkeskunskaperna när de kommer ut på fältet. Den motsatta ståndpunkten kan vara att alltför mycket koncentration vid de praktiska färdigheterna gör de studerande sämre rustade för att utveckla sig själva och sin profession genom kritiskt tänkande och teoretiskt grundad reflektion. I vetenskapliga sammanhang tar sig motsättningen ofta uttryck i en diskussion om huruvida forskningsresultat är praktiskt användbara eller inte å ena sidan eller om de är vetenskapligt intressanta eller inte å den andra. Accepterar man denna motsättning accepterar man också påståenden av detta slag: ”ett vetenskapligt intressant resultat är aldrig användbart i praktiken” eller ”praktiska insikter och erfarenheter kan aldrig förvandlas till vetenskapligt säkerställd och intressant kunskap”. Trots att motsättningen till stora delar är av nonsenskaraktär, avslöjar den emellertid adekvata strukturer i tänkande, språkbruk och verklighetens sammansättning. Det är givetvis samtidigt så att all inomvetenskaplig sanning inte kan göras praktiskt användbar eller tvärt om.

Vi föreslog att praktiknära undervisning och forskning sågs som verksamheter som befinner i ett begreppsligt fält där praktisk respektive inomvetenskaplig relevans utgör två axlar. Att eftersträva att all undervisning och forskning samtidigt skulle äga hög praktisk nytta och inomvetenskaplig relevans vore olämpligt. Vad som i stället borde eftersträvas var att det praktiknära utbildnings- och forskningsområdet sammantaget placerade sig optimalt mellan de två ytterligheterna.

Hur kan detta diskuteras om man konkretiserar det till att gälla förhållandet mellan lärares arbete, lärarutbildning och forskning? Går det praktiska i lärarutbildningen att akademisera eller handlar det om en annan kunskapsform? Om så är fallet, hör denna kunskap hemma inom högskolan? Vi förde en tentativ diskussion med utgångspunkt i några översikter rörande denna fråga (se t.ex. Oser & Baeriswyl, 2001; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998, för svenska översikter och begreppsbestämningar se t.ex. Dahlgren, 1990; Kroksmark, 1989; Säfström & Svedner, 2000).

LÄRA TILL LÄRARE OCH DIDAKTIK

I en översikt, gjord av Grimmett och MacKinnon (1992), uppmärksammas särskilt lärares yrkeskunnande och dess förhållande till lärarutbildning. Författarna tonar ner tanken om undervisning ("discipline of teaching") som ett akademiskt ämne, utan intresserar sig mera för undervisning som konst eller hantverksskicklighet (jfr Jackson, 1990).

De intresserar sig särskilt för den alternativa kunskapsform som lärarkunskap enligt dem är. De ser två inriktningar, dels från tillämpad vetenskap, dels till praktikutveckling. Den första utgår från att forskningen styr praktiken; att forskningen påverkar utbildningens design; att man lär ut undervisning och att detta tillämpas under praktikperioder. Den andra utgår från att det är kunskap som genereras hos läraren genom reflektion över tid som skall påverka forskningen. Forskningen utgår från den aktuella praktiken och skapar, genom analys av den, förståelse som kan omformuleras till endera förmedlingsbar kunskap eller bilda underlag för reflektion.

I dessa sammanhang talas det om hantverkarkunskap, Craft knowledge, som lärarens försök att förstå vardagens mystik. Läraren gör detta från sitt eget perspektiv i egenskap av "situationens elever". Genom situationen skapas ett informellt nät som ger underlag för en kunskapsbas. Man talar om kontextuell kunskap och att det informella har prioritet. Den traditionella synen på Craft knowledge är att kunskapen förmedlas eller uppstår genom "överföring" men Grimmett och MacKinnon (1992) för fram "situerad kunskap" som alternativ. Detta låg i linje med den forskning och teoribildning som går under beteckningen situerad och sociokulturell. Det ansluter också till den svenska diskussionen om lärares professionella objekt som fokuserar på lärprocesser och förståelsen av den dimensionen (Carlgren & Marton, 2001; se även Lampert, 2001, där hon för fram en modell för "Teaching Practice" som uppmärksammar läraren och eleverna som aktörer i en komplex pedagogisk miljö).

Grimmett och MacKinnon (1992) avslutar sin översikt med några reflektioner om hur Craft knowledge kan användas inom lärarutbildningen. En tanke är att försöka se och uppfatta klassrumsarbetet antropologiskt vilket bland annat medför att det traditionella klassbegreppet upplöses. Kandidaten, läraren och lärarutbildaren undervisar och reflekterar tillsammans, sida-vid-sida eller "at one other's elbows". Vi lär oss att undervisa genom att göra erfarenheter. De avslutar med en tanke att deras review egentligen är en oxymoron - en själv motsägelse - man kan inte läsa om Craft knowledge i böcker! Den ståndpunkt som Grimmett och MacKinnon (1992) väljer att formulera liknar således lärarens praktiska och metodiska kunnande vid hantverkarkunskap. De var enligt oss användbara, även om vi inte helt accepterar deras slutsatser, då de visar på att kunskapsgenerering i dessa sammanhang är något som kan betraktas kontextuellt och situationsbundet.

Forskningen och kunskapsbildning kan börja i praktiken och inte alltid tvärtom.

PEDAGOGISKT ARBETE OCH EN UTBILDNINGSVETENSKAPLIG KOMPETENS

Det som hittills diskuterats ringar in ett kompetensområde i lärarutbildningen som förmår förena praktiska och mer akademiskt vetenskapliga element. Vi diskuterade vilka kriterier som bör uppfyllas, för att existensen av ett ämne av det här slaget kan sägas föreligga? Renodlas diskussionen ovan skulle enligt vår mening följande kriterier kunna ställas upp på ett ämne eller kompetens av det här slaget:

1. Det innehåller moment i den grundläggande högskoleutbildningen som är rent praktiska, som bygger på yrkespraxis och som förmedlas genom praktisk övning.
2. Det möjliggör i olika grad teoretisk reflektion över dessa praktiska moments form, syfte och innehåll.
3. Det kan kopplas till en forskningsöverbyggnad som tillvaratar ämnets närhet till det egentliga yrkesfältet men som också utifrån denna närhet till praktiken kan generera vetenskapligt kvalificerad och intressant forskning samt förmedla relevant frontforskning.

Vi menade att det här sättet att se på forskningsanknytning öppnade för olika fokus, discipliner och metodiska ansatser, inte enbart för samhällsvetenskapliga eller beteendevetenskapliga ansatser utan även för humanistiska. En väg för detta var att relatera pedagogiskt arbetet till didaktik och ämnesdidaktik, eftersom även stoffet genom detta fick en roll i forskningen.

DIDAKTIK

Didaktiken är intressant genom att den i svensk utbildnings- och forskningspolitik utgör ett tidigare försök att vetenskapliggöra lärarutbildningen genom att sammanföra lärarutbildningens praktiska och teoretiska sidor. Tomas Kroksmark (1989) har till exempel beskrivit didaktiken – eller undervisningsläran som han uttrycker det – som den arena där pedagogik, metodik och ämnesteorier förenas som nödvändiga men ej tillräckliga komponenter, då undervisningsläran i sig utgör ett eget kunskapsområde. En annan variant på detta tema formulerar Leif Östman i uppsatsen ”Didaktik och didaktisk kompetens”:

Didaktik befinner sig i skärningsfältet mellan ämnesteorier, pedagogisk teori och praktisk erfarenhet (bl. a. metodik), vilket ger den en unik möjlighet att skapa teorier och angreppssätt relevanta för analysen av relationen mellan utbildning, lärande och socialisation. Ett syfte med didaktisk forskning är att skapa sådan kunskap att den kan användas för att genomföra klok och reflekterad undervisning (Östman, 2000, s. 66).

Dock är det så att den skärningspunkt som didaktiken utgör både praktiskt och analytiskt går att eller måste delas upp i en praktisk sida, som handlar om vad man gör i klassrummet i den konkreta undervisningssituationen, och en teoretisk reflekterande, som utgår från mer generella frågeställningar (Östman, 2000; jfr Englund, 1992).

Det finns således en grund för att säga att praktik och teori kan mötas i didaktiken. I den institutionella praktiken har emellertid detta sällan blivit fallet, framför allt beroende på svårigheter att överbrygga motsättningen mellan ämnes- respektive allmändidaktik samt mellan ämnesteorier å ena sidan och pedagogik och metodik å den andra. Den sistnämnda motsättningen utgör mer eller mindre en klassiker på området.

PEDAGOGISKT ARBETE OCH DIDAKTIK

Det förhållande att didaktiken inte förmått lösa lärarutbildningens problem med att förena teori och praktik bildar delvis utgångspunkten för Mona Holmqvists uppsats "Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring" (2003). Holmqvist föreslår, vilket får förstås som ett sätt att överbrygga klyftor och centrifugala krafter i lärarutbildningen, att pedagogiskt arbete blir lärarutbildningens huvudämne och att det konstitueras av den minsta gemensamma nämnaren i utbildningen, att det blir en sammanhållande kraft inom lärarutbildningen. Så här exemplifierar hon sin tankegång:

Man skulle således med andra ord kunna säga att det som ingår i ämnesområdet Pedagogiskt arbete utgörs av de delar inom utbildningsvetenskap, pedagogik, didaktik, ämnesdidaktik och övriga akademiska ämnen involverade i lärarutbildningen, som på olika sätt riktas mot lärarutbildning och pedagogiska yrkesverksamheter. Det är detta gemensamma fokus som förenar oss, och kan ge oss en ny bas inom lärarutbildningen, medan en traditionell uppdelning i befintliga ämnen inte tycks kunna skapa denna förening. [...] Pedagogiskt arbete blir i det avseendet en avgränsning snarare än en utvidgning. T.ex. kan man säga att den del som benämns pedagogik med didaktisk inriktning, eller engelska med didaktisk inriktning, inryms inom Pedagogiskt arbete, men pedagogik eller engelska i sin helhet ingår inte i Pedagogiskt arbete (Holmqvist, 2003, s. 84).

I mycket trodde vi att Holmqvist visade på en framkomlig väg för hur till exempel didaktik, metodik och ämnesteorier kan förenas i ett huvudämne i lärarutbildning med benämningen pedagogiskt arbete. Vad vi däremot ansåg att man borde vara försiktig med var att behandla problemet utifrån vilka olika delar av "gamla" ämnen som skall förenas i detta "nya" ämne. Den metoden kan resultera i att problemformuleringar och lösningar utgår från "vad som finns" och hur detta skall fås med i pedagogiskt arbetet i stället från "vad som behövs". Vi menade dock att konstruktionen av det nya ämnet borde utgå från lärarpraktiken, med dess komplexa innehåll, och de krav den ställer på den blivande läraren. Det akademiska i innehållet i utbildningen, förutom ämneskunskaper, bör formuleras som en stimulerande miljö där lärarstudenten erövrar förmågan att problematisera och kritiskt metodiskt reflektera över undervisningens form och innehåll på olika nivåer och olika kontexter. I detta sammanhang har didaktiken en given roll då den innehåller både praktiskt normativa och deskriptivt analytiska delar som kräver teoretisk reflektion på olika sätt.

AVSLUTANDE REFLEKTION

Med utgångspunkt i hur vi en gång rent konkret började arbeta med att skapa ett nytt forskarutbildningsämne, Pedagogiskt arbete, har vi här exemplifierat efter vilka principiella linjer vi arbetade. Vad gäller utvecklandet av ny forskning på det pedagogiska och didaktiska området har vi landat i ståndpunkten att gränsdragningar gentemot andra discipliner är föga givande. I stället bör det nya ämnet och forskarutbildningen utgå från en syn på forskningsanknytning, som i centrum sätter förmågan att i undervisningen förmedla kritiskt tänkande och beredskap för att formulera vetenskapliga problem. Genom detta har vi pläderat för ett ämne i lärarutbildningarna som tar ett särskilt ansvar för att förena praktiska moment med relevanta vetenskapliga fokuseringar såväl i grundläggande utbildning som i forskning. Väl värt att diskutera vore också hur ett praktiktäna forskningsfält som pedagogiskt arbete skall förhålla sig till teorier i allmänhet. I vilken grad skall forskningen vara *teoristyrd* eller *praktikstyrd*? Vill man se en forskning som arbetar deduktivt eller induktivt? Skall man försöka hitta ett antal för fältet gemensamma teorier eller skall de enskilda forskningsansatserna styra teorianvändningen? Vi kan inte i denna text påvisa vare sig det ena eller det andra, men vill ändå förordade teoretisk pluralism i kombination med ett sunt brukande där teorierna skapar förståelseskapande perspektiv och hypoteser. Vi tycker dock att vi i praktiken har visat att detta kan fungera och resultera i en god forskarutbildning.

NOTER

¹ *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 1-2: 2002 innehåller flera artiklar som diskuterar pedagogiskt arbete. Se exempelvis bidragen från Monika Vinterek ”Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll”, s. 11–21, Inger Erixon Arreman, ”Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion”, s. 39–56 och Per-Olof Erixon, ”Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv”, s. 103–129.

² Frågan om mindre och medelstora högskolors forskningsresurser har behandlats i betänkandet *Forskning vid de mindre och medelstora högskolorna* (SOU 1989:27).

REFERENSER

Ahlström, K-G. (2001). Gäckande effekter – ett dilemma för lärarutbildningen och en utmaning för forskningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2001, nr 4, 63-70.

Björklund, S. (1989). Att bygga på vetenskaplig grund. I T. Nevéus (Red.). *Universitet och samhälle. Festskrift tillägnad Martin H:son Holmdahl* (s. 35-47). Uppsala: Uppsala University Press.

Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Dahlgren, L-O. (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Serie: Skapande, vetande. Linköping: Lärarutbildningen, Universitetet.

Englund, T. (1992). Didaktisk kompetens. *Didactica Minima*. 1992, nr 18/19, 8-17.

Erixon, P-O. (2002). Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2002, nr 1/2, 103-129.

Erixon, P-O. & Kallós, D. (2005), Den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPa). I P-O. Erixon (Red). *Forskningsarbete pågår*. Umeå: Umeå universitet.

Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2002, nr 1/2, 39-56.

Grimmet, P. & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, (18)1, 385-546.

Hagberg, J-E. & Rannström, A. (1997). *Lärarutbildningens forskningsförankring. Pedagogiskt arbete – vidgade perspektiv och ökad tillämpning*. Filosofiska fakultetens rapportserie. Linköping: Linköpings universitet.

Holmqvist, M. (2003). Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2003, nr 2, 75-87.

- Hultman, G. (2018). Konkurrensen mellan forskning och erfarenhet. Noteringar om forskningsanvändning i skolan. I D. Alvunger & N. Wahlström (Red.). *Den evidensbaserade skolan – svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (s. 136-170). Stockholm: Natur & Kultur.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Krokmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Lagemann, E. C. (1997). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, (26)9, 5-17.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Martinsson, B-G. (2014). Pedagogiskt arbete som akademiskt fält – nationellt, lokalt och disciplinärt. Utkast till en fältanalys. I A-S. Wedin, A-M. Markström & K. Hellberg (Red.). *Dynamiska och komplexa miljöer. Reflektioner över pedagogiska praktiker* (s. 99-104). Linköping: Linköpings universitet.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching. Bridging instructions to learning. I V. Richardson (Red.). *Handbook of research on teaching* (4. uppl) (kap. 46). Washington: American Educational Research Association.
- SOU 1989:27. *Forskning vid de mindre och medelstora högskolorna*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverka och utveckling*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Säfström, C-A. & Svedner, P-O. (Red.) (2000). *Didaktik: perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2002, nr 1/2, 11-21.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach. Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, (68)2, 130-178.
- Östman, L. (2000). Didaktik och didaktisk kompetens. I C-A. Säfström & P-O. Svedner (Red.). *Didaktik: perspektiv och problem* (s. 66-76). Lund: Studentlitteratur.

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 inläring 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 fenomenografen, 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.

Ordet didaktik som det nu framträder, har nog fått en viss provinsiell 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 tvärtom 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 Lärarytförbundet 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 Englunds 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 högsolor 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 valsituationer 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.

Didaktiken som en ny, utbildningsvetenskaplig skärningspunkt

Staffan Selander

För drygt hundra år sedan frigjordes de pedagogiska frågorna från den filosofiska domänen. 1910 tillträdde Bertil Hammer som vårt lands förste professor i pedagogik. Ett av de skäl som angavs för denna professur var lärarutbildningens behov av vetenskaplig förankring. Hammer skrev fram ett ambitiöst program, där pedagogiken skulle omfatta kunskaper om lärande (psykologi), kunskaper om utbildning och samhälle (historia/sociologi) samt kunskaper om vad som kan anses rätt och gott (filosofi). Det skulle dock gå många år innan hela detta program realiserades fullt ut. Pedagogiken förblev fram till 1950-talet förankrad i psykologin. På 1960-talet diskuterades de sociala aspekterna allt livligare (en diskussion som inom disciplinen började med Urban Dahllöfs arbeten och sedan utvidgades, med delvis annan riktning, av Ulf P. Lundgren), och först på 1990-talet slog de filosofiska aspekterna igenom (med början i Tomas Englunds pragmatiska inriktning, följt av bland andra Klas Roth). 1996 inrättades landets första professur i didaktik, intressant nog med liknande motivering som den första professuren i pedagogik – i syfte att stärka lärarutbildningens vetenskapliga grund. Då jag tillträdde denna professur var det pedagogiska landskapet som ett slagfält med åsiktslinjer och skyttegravar, och jag fick diverse frågor om vilken sida jag stod på: pedagogikens eller didaktikens, didaktikens eller ämnesdidaktikens, det pedagogiska arbetets eller utbildningssociologins sida och så vidare. Men min uppgift var inte, som jag såg det, att välja sida. Snarare ville jag som ämnesföreträdare utveckla något nytt. Det vid den tiden nyvaknade intresset för ämnesdidaktiska frågor (som Ference Marton redan under 1980-talet hade diskuterat i termer av fack-didaktik), liksom de professionsorienterade frågorna, utgjorde en ny fond för mitt intresse. Härutöver utgjorde frågor om språk, social-semiotik och multimodalitet ett intressant område för att förstå kunskapsrepresentationer och lärande, något som också utgjorde ett nytt perspektiv på frågan om lärande: synen på lärande som teckenskapande och meningskapande kommunikation i stället för en fråga om individuell begåvning, kapacitet eller förmåga. Men ämnesdidaktiken bidrog även med kunskaper kring lärande av olika kunskapsområden, vilket i sin tur gav

upphov till nya frågor jämfört med synen på lärande som en generell förmåga. Och allt detta påverkade i sin tur synen på lärararbetet. Så småningom sammanlänkades allt detta för mig i ett design-orienterat perspektiv på undervisning och lärande. Jag vill berätta denna historia ur ett högst personligt perspektiv. Hela det didaktiska fältet är mångfacetterat och fyllt av allehanda traditioner. Här vill jag berätta om min egen väg – i termer av tre olika ”vändningar”. Dessa vändningar är förstås påverkade av sin tid, men i viss mån har jag också bidragit till dessa vändningar.

86 ÅR SENARE

För drygt hundra år sedan frigjordes de pedagogiska frågorna från den filosofiska domänen. 1910 tillträdde Bertil Hammer som vårt lands förste professor i pedagogik. Ett av de skäl som angavs för denna professur var lärarutbildningens behov av vetenskaplig förankring. Hammer skrev fram ett ambitiöst program, där pedagogiken skulle omfatta kunskaper om lärande (psykologi), kunskaper om utbildning och samhälle (historia/sociologi) samt kunskaper om vad som kan anses rätt och gott (filosofi).

Det skulle dock gå många år innan hela detta program realiserades fullt ut. Pedagogiken förblev fram till 1950-talet förankrad i psykologin. På 1960-talet diskuterades de sociala aspekterna allt livligare (en diskussion som inom disciplinen började med Urban Dahllöfs arbeten och sedan utvidgades, med delvis annan riktning, av Ulf P. Lundgren), och först på 1990-talet slog de filosofiska aspekterna igenom (med början i Tomas Englundts pragmatiska inriktning, följt av bland andra Klas Roth).

1996 inrättades landets första professur i didaktik, intressant nog med liknande motivering som den första professuren i pedagogik – i syfte att stärka lärarutbildningens vetenskapliga grund. Då jag tillträdde denna professur var det pedagogiska landskapet som ett slagfält med åsiktslinjer och skyttegravar, och jag fick diverse frågor om vilken sida jag stod på: pedagogikens eller didaktikens, didaktikens eller ämnesdidaktikens, det pedagogiska arbetets eller utbildningssociologins sida och så vidare. Men min uppgift var inte, som jag såg det, att välja sida. Snarare ville jag som ämnesföreträdare utveckla något nytt. Det vid den tiden nyvaknade intresset för ämnesdidaktiska frågor (som Ference Marton redan under 1980-talet hade diskuterat i termer av fackdidaktik), liksom de professionsorienterade frågorna, utgjorde en ny fond för mitt intresse. Härutöver utgjorde frågor om språk, social-semiotik och multimodalitet ett intressant område för att förstå kunskapsrepresentationer och lärande, något som också utgjorde ett nytt perspektiv på frågan om lärande: synen på lärande som teckenskapande och meningsskapande kommunikation i stället för en fråga om individuell begåvning, kapacitet eller förmåga. Men ämnesdidaktiken bidrog även med kunskaper kring lärande av olika kunskapsområden, vilket i sin tur gav upphov till nya frågor jämfört med

synen på lärande som en generell förmåga. Och allt detta påverkade i sin tur synen på lärarbetet.

Så småningom sammanlänkades allt detta för mig i ett design-orienterat perspektiv på undervisning och lärande. Jag vill berätta denna historia ur ett högst personligt perspektiv. Hela det didaktiska fältet är mångfacetterat och fyllt av allehanda traditioner. Här vill jag berätta om min egen väg – i termer av tre olika ”vändningar”. Dessa vändningar är förstås påverkade av sin tid, men i viss mån har jag också bidragit till dessa vändningar.¹

EN PERSONLIG RESA

Mitt intresse för pedagogiska och didaktiska frågor var alls inte givet från början. Jag minns när jag stod en kväll i Lundagård utanför AF (Akademiska föreningen) i Lund alldeles i början av mina universitetsstudier och diskuterade diverse saker med en kamrat. Jag pekade på ett träd och frågade honom hur det kom sig att vi kallade just detta ett ”träd”, att vi kunde bevara detta minne kollektivt och föra över det till kommande generationer. Här fanns embryot till mitt sökande, vilket ledde mig in på discipliner som (social-)pedagogik, sociologi, social-antropologi, filosofi, vetenskapsteori samt mediakunskap. Genom dessa discipliner försökte jag få svar på mina tidiga frågor. Efter olika ”irrfärder” och provande bestämde jag mig till sist för att fortsätta med pedagogiken, men det jag därefter kom att arbeta med präglades förstås av mitt bredare kunskapsintresse.

DEN FÖRSTA VÄNDNINGEN – SOCIAL KONTEXT, VETENSKAPLIG

KUNSKAP OCH PROFESSIONELL IDENTITET OCH KUNSKAPSUTÖVNING

I slutet av 1960-talet exploderade de politiska frågorna i samhället: Maj-revolten i Paris, med strejker och kärhusockupation i Sverige; Vietnam-kriget och kampen mot (höger-) diktaturena i Latin-Amerika; Afrika-grupperna bildades, där man tog ställning mot apartheid i Sydafrika och mot de europeiska koloniernas råvaru-utvinningar; Svensk-kinesiska vänskapsförbundet utvecklades och gjorde det möjligt att resa till Kina. Jag deltog själv i den första Kina-resan efter Kulturrevolutionen (1971, Hultcrantz, Kilander, Lindhoff, Persson & Selander, 1973), och reste sedan med två kollegor i Brasilien (1975) för att studera alfabetisering, vilket så småningom ledde fram till en avhandling om Paulo Freires pedagogik och Freire-receptionen i Sverige (Selander, 1984).

Detta var en tid av påtagliga politisering och diskussioner av samhällsfrågor, som skiljde sig starkt från den typ av frågor som pedagogiken hade fokuserat: beteendemodifikation genom betingning och förstärkning (med Skinner och Gagné som främsta namn). I ljuset av de samhällsaktuella frågorna tvingade vi ställa nya frågor om pedagogiska förklaringsmönster, som alltså dittills hade

dominerats av individualpsykologiska teorier om lärande och utveckling. En av dessa var: Om nu skolan har reformerats för att utjämna skillnader mellan bland annat sociala klasser och geografiska områden, varför var det då just medelklassens barn i storstäderna som hade vunnit på denna reformpolitik? Det traditionella svaret, som stod att finna i psykologin, var att detta i så fall berodde på att just dessa barn och ungdomar var genetiskt bättre rustade än arbetarklassens barn (en parallell till de då livliga amerikanska diskussionerna om begåvningsfördelningen bland vita och svarta).

Eller fanns det ett annat möjligt svar? Genom att föra in teorier om skolans roll i samhället och om skillnader i livsmönster och livschanser tyckte vi oss ana en mer hållbar förklaring till de sociala skillnaderna som kunde iakttas i skolans värld. Och genom att översätta texter från engelska, tyska och franska bidrog vi också till denna diskussion (bland annat med den första text av Pierre Bourdieu som översattes till svenska; Lundberg, Selander & Öhlund, 1976).

Mitt intresse för teoretiska frågor kring kunskapsbildning i olika kontexter har alltsedan dess levt kvar, såväl vad gäller vetenskapsteoretiska grundfrågor och olika samhälleliga institutioners kunskapshandling (Selander, 1986, 1992, 2003a; Selander & Ödman, 2005) som frågor om professioners kunskapsbas och yrkesutövning, inte minst då lärarprofessionen (Bronäs & Selander, 2015; Chaib, Danemark & Selander, 2011; Insulander & Selander, 2018; Selander, 1989; Selander, Wermke & Geijer, 2013). Arbetet som redaktör för tidskriften *Forskning om utbildning* gav mig också unika inblickar i, och en översikt över, den pedagogiska forskningens olika domäner. Frågor rörande kunskapsbildning och kunskapsförmedling, liksom vetenskaplig kunskap i relation till professionell kunskapsutövning och individuell kunskap i relation till institutionell kunskap har för mig alltid utgjort pedagogiska/didaktiska kärnfrågor. Men det fanns mer att upptäcka.

DEN ANDRA VÄNDNINGEN – PEDAGOGISKA TEXTER/MULTIMODALA TEXTER

1990 var jag på en konferens i London, där frågor om social-semiotik och multimodalitet avhandlades. Efter en session sade jag till Theo van Leeuwen och Gunther Kress: ”Ni tycks vara de enda som förstår vad jag pratar om!”. Jag hade då presenterat frågor som sysselsatt mig rörande ”pedagogiska texter”. Och deras reaktion var: ”Och du tycks vara den ende här som förstått vad vi pratade om!”. Jag föreslog att vi skulle gå och ta en öl, och detta möte ledde senare fram till såväl gästforskare vid Lärarhögskolan (Kress) som mitt eget engagemang som gästprofessor vid bland annat University of Technology Sydney (van Leeuwen) samt flera olika gemensamma forskningsprojekt (läromedel, leksaker, museer, multimodalitet och design-orienterad forskning).

Frågan om pedagogiska texter och semiotiska analyser av kommunikation blev min andra vändpunkt. Med Urban Dahllöf och Ulf P Lundgren hade jag blivit väl insatt i frågor om läroplansteori (Gustafsson & Selander, 1994). Nu blev jag intresserad av själva gränssnittet mellan skola och elev, mellan kunskapsvärldar och lärande (Selander, 1988). Det hela började efter min disputation, då jag fick en fråga om jag ville vara med och bygga upp något nytt vid (dåvarande) högskolan i Härnösand. Jag föreslog att vi skulle satsa på pedagogiska texter (vilket blev *Institutet för pedagogisk textforskning*) – varvid en kollega i Stockholm undrade om detta verkligen hade med pedagogik att göra. Idag skulle man inte ställa den frågan! Vi fick forskningsprojekt och började publicera oss, och arbetet vid Mitthögskolan gav mig också inblickar i de små (eller de ”nya”) högskolornas möjligheter och begränsningar (och arbetet för att dessa högskolor – i Sundsvall/Härnösand/Östersund, Karlstad, Växjö samt Örebro – skulle få universitetsstatus; Dahllöf & Selander, 1994, 1995). Tidskriften *SPOV – Studier av den pedagogiska väven* blev också en del av arbetet med att etablera pedagogisk textforskning som forskningsmiljö.

Begreppet ”pedagogisk text” tillkom för att inrama en särskild sorts sakprosa, inriktade mot förmedling av perspektiv, fakta och förhållningssätt. Frågor om sakprosa – som texttyp, genre etcetera – blev aktuellt som forskningsområde, särskilt i Norge men även i Sverige (Englund & Ledin, 2003). Mitt intresse för pedagogiska texter rörde sådant som hur kunskap/information inramas och presenteras, vilken slags praktik den är producerad för, men även frågor som rörde föreställningar om hur man tillägnar sig kunskaper respektive vad man ska använda de nya kunskaperna till (Selander, 2003b; Selander & Skjelbred, 2004). Även frågan om hur identiteter skapas och upprätthålls via texter blev intressant att fördjupa sig i (Selander & Aamotsbakken, 2009). Sedermera blev jag också intresserad av frågor om hur man kan hjälpa lärare att i sin tur kunna hjälpa elever att förstå multimodala texter (Danielson & Selander, 2014).

Frågan om pedagogiska texter expanderade med olika slags svenska och nordiska projekt, se till exempel Selander, Forsberg, Romare och Åström (1992), Selander och Englund (1994), Selander och Varhegyi (1994a, 1994b), Johnsen, Lorentzen, Selander och Skyum-Nielsen (1997), Selander (2003b), Selander och Skjelbred (2004), Selander (2006) samt Selander och Aamotsbakken (2009). Under 1990-talet tid blev jag också gästprofessor vid dåvarande Högskolan i Vestfold, där jag fick möjlighet att vara med i att bygga upp ett *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser*. Arbetet ledde också fram till bildandet av IARTEM – International Association for Research on Textbooks and Educational Media (<https://iartemblog.wordpress.com>). Denna organisation har alltsedan dess vartannat år haft internationella konferenser i olika delar av världen.

Ur det pedagogiska textintresset växte det således fram ett nytt intresse för multimodala texter, social-semiotik och kommunikation. Kunskap förmedlas

inte bara med (det talade eller skrivna) ordet, utan med kroppshållningar, gester, ljud och bilder/film, ja själva informationens inramning, dess layout (med aspekter som grafiska markörer, vad som placeras central-perifert, eller vad som betraktas som givet-nytt, idealt-realt) och sekvensering med mera. Informationens utformning (design) och kontext blir här en central del i tolkningen av kunskapsrepresentationerna och dess roll i lärprocesser av olika slag. Fokusering på text (i vid mening) medförde också att intresset försköts från skolans domän till allehanda olika slags formella, semi-formella och informella lärmiljöer, vilket i sin tur väckte frågor om hur kunskap förpackas, förmedlas och bedöms i skolan i relation till olika miljöer utanför skolan. Även frågan om hur miljöer utanför skolan kan interagera med skolan blev då också en viktig fråga (ett aktuellt exempel rör maker-spaces).

Frågan om text låg alltså till grund för ett vidgat intresse för semiotiska praktiker, hur olika tecken skapas och kombineras i olika medier för att skapa meningsfull kommunikation. Arbetet med pedagogisk textforskning uppmärksammades också med boken *Tekst som flytter gränser* (Knudsen & Aamotsbakken, 2008).

DEN TREDJE VÄNDNINGEN – DESIGN FÖR LÄRANDE

Runt 2006 började vi i forskargruppen formera oss kring ”didaktisk design”. Min egen tanke kring detta begrepp handlar om hur jag relaterade mina två första vändpunkter till varandra, där den första handlade om det socialas betydelse och den andra om text och multimodalitet. Medan forskning inom den första domänen dominerades av övergripande sociala kategorier (kollektivt minne, sociala institutioner, social inramning, optimal utvecklingszon etc.), kännetecknades forskningen inom den andra av mikroanalyser (situationsbaserad kommunikation, teckenskapande, närstudier av kortare sekvenser rörande hur olika modes/tecken/semiotiska resurser kombinerades med varandra i kommunikation etc.). Design-begreppet blev ett sätt att inte välja antingen det ena eller det andra perspektivet, utan (med inspiration från den franske filosofen, teologen och hermeneutikern Paul Ricœur) ställa frågan: Vad händer om jag analyserar situerad, multimodal kommunikation i relation till den sociala institutionens inramning och förståelsehorisont (Rostvall & Selander, 2008)?

Design-begreppet blev därmed ett dynamiskt begrepp som kunde avse såväl lärarens design av sin undervisning som den enskilde elevens design av sina lärvägar, och som förband de olika delarna av ett förlopp (sekvenseringen) med varandra, med utrymme för olika slags frågeställningar: alltifrån hur teknologi användes till frågan om socialt samspel och estetiska aspekter på lärande (Lindstrand & Selander, 2009; Selander & Kress, 2010). En fråga som under den här tiden växte i betydelse och omfång var frågan om vad digitalisering av information egentligen får för konsekvenser. Även om vi bara

är i början av denna utveckling, är detta något som i allra högsta grad kommer att påverka vår syn på lärande och undervisning tack vare allt fler, smarta sammankopplade system (Insulander, Selander, Fors & Granler, 2018; Selander, 2017b; Selander & Svärde-Åberg, 2009; Skolverket, 2017; Åkerfeldt, Kjällander & Sellander, 2018).

I boken *Didaktiken efter Vygotskij – Design för lärande* (Selander, 2017a) har jag gjort en historisk och teoretisk översikt kring synen på lärande, och presenterat ett sammanhållet, designorienterat perspektiv på lärande, samt hur man kan studera lärande (bland annat utifrån modellen *Learning Design Sequences*). Arbetet har också uppmärksammats med boken *Didaktik i omvandlingens tid* (Insulander, Kjällander, Lindstrand & Åkerfeldt, 2017). Tillskapandet av on-line-tidskriften *Designs for Learning* (open access: www.designsforlearning.nu) samt den vartannat år återkommande internationella konferensen *Designs for Learning* har gett den designorienterade forskningen en självklar domän för fortsatt utveckling.

EN DISCIPLINS UTMANINGAR

Om jag nu ska föra samman de här erfarenheterna och funderingarna blir den första, och förstås självklara, reflektionen att vi lever i en värld under ständig förändring. Emellertid tycks den pedagogiska forskningen (och delar av den didaktiska forskningen) vara tyngd av ideologiska ställningstaganden kring ”rätt” perspektiv. Om man bläddrar i olika avhandlingar kan man också ur referenslistan enkelt lista ut vid vilket lärosäte avhandlingen producerats. Jag skulle här vilja föra fram betydelsen av det intellektuella ansvaret att (vidare-)utveckla/förnya det pedagogiska/didaktiska tänkandet. Vi kan inte göra detta i ett tomrum – vi står på jättars axlar men vi kan kanske också se annat än vad våra föregångare såg. De frågor som fanns för drygt hundra år sedan – om samhällets tilltagande kaos och upplösning relativt en (förlorad) samhällsformation med tydliga strukturer – utgjorde då en utgångspunkt för Durkheims forskning om samhälle och utbildning. Frågorna kan ställas på likartat vis idag men våra svar blir rimligen annorlunda – inte minst med tanke på sådana aspekter som globalisering, digitalisering och distribuerat lärande.

Den andra funderingen, som hänger ihop med den första, handlar därför om att didaktiken kan förstås som ett svar på vår tids utmaningar, med större fokus på kommunikation, digitaliserad information, design, lärarbete och lärande i en (ämnes-)kontext. Frågor om gränsdragningar mellan pedagogik och didaktik ser jag som tämligen fruktlösa. Vi kan konstruera gränser av ett slag, och upptäcker genast att i våra grannländer har man tänkt på ett annat vis, i Frankrike på ett tredje och i USA ytterligare ett. Varje disciplin förändras och varje disciplins gränser förskjuts. Detta behöver inte utgöra några problem för en stark disciplin med god forskning. Det är viktigare att lägga krafter på utveckling av forskningen (teoretiskt, metodologiskt och empiriskt)

än att bevara uppnådda gränser. Vad den didaktiska forskningen härutöver tillför är intresset för att på olika vis delta i förändringsarbete, vilket här sker på ett litet annat vis än i mer traditionell aktionsforskning (Selander, 2017a).

Den tredje funderingen kan formuleras så här: Kan man leva med sin tid – för(-e) sin tid? Mitt svar blir obetingat ja. Vi är alla invävda i historien, men denna invävning är inte en järnbur. Vi har en möjlighet, och ett ansvar, att omformulera de klassiska frågorna för den tid vi lever i (Selander & Ödman, 2005). Genom att vi gör detta, påverkar vi också förståelsen, då varje kommunikationsakt också lägger något till det som redan yttrats och därmed förskjuter, i större eller mindre grad, existerande förståelsehorisonter (se Selander, 2017a; Selander & Kress, 2010).

Didaktiken har expanderat starkt sedan 1996. Jag har här pekat på de aspekter som jag själv har varit indragen i, och förhoppningsvis bidragit till. Mycket mer kan sägas om didaktiken, både nationellt och internationellt. Det är oundvikligt. Men här valde jag alltså ett personligt forskningsperspektiv utifrån mina intressen och de miljöer som jag verkat i. Denna pusselbit är inte mer än en pusselbit, men samtidigt också en pusselbit i hela spelet.

NOTER

¹ Detta förklarar också mina referenser, som pekar på de bidrag som jag (och inte minst min forskargrupp) har gjort i anslutning till de olika "vändningarna". Jag hade i föredragit ett annat referenssystem så att brytpunkter och inriktningar blivit mer renodlade, men tidskriftens regler gjorde tyvärr inte detta möjligt.

REFERENSER

- Bronäs, A. & Selander, S. (Red.) (2015). *Verklighet, verklighet. Om teori och praktik i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur
- Chaib, M., Danemark, B. & Selander, S. (Red.) (2011). *Education, professionalization and social representations. On the transformations of social knowledge*. London: Routledge.
- Dahllöf, U. & Selander, S. (Red.) (1994). *New universities and regional context*. Uppsala: Uppsala Studies in Education/Almqvist&Wiksell International.
- Dahllöf, U. & Selander, S. (Red.) (1995). *Expanding colleges and new universities. Selected case studies from Australia, Scotland and Scandinavia*. Uppsala: Uppsala Studies in Education/Almqvist & Wiksell International.
- Danielson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Englund, B. & Ledin, P. (Red.) (2003). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.

- Gustafsson, C. & Selander, S. (Red.) (1994). *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Hultcrantz, G., Kilander, C., Lindhoff, H., Persson, A. & Selander, S. (1973). *Tjäna folket! En bok om Kina*. Stockholm: Prisma.
- Insulander, E., Kjällander, S., Lindstrand, F. & Åkerfeldt, A. (Red.) (2017). *Didaktik i omvandlingens tid. Text, representation, design*. Stockholm: Liber.
- Insulander, E. & Selander, S. (Red.) (2018). *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.
- Insulander, E., Selander, S., Fors, U. & Granler, M. (2018). Digitala case för lärarutbildning. I anslutning till E. Insulander & S. Selander (Red.). *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.
- Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S. & Skyum-Nielsen, P. (1997). *Kunskapens texter. Jakt på den goda läroboken*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- Knudsen, S. & Aamotsbakken, B. (Red.) (2008). *Tekst som flytter gränser. Om Staffan Selanders 'pedagogiske tekster'*. Oslo: Novus forlag.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (Red.) (2009). *Eстетiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (Red.) (1976). *Jämlikhetsmyt och klassherravälde. En antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Lund: Caverfors.
- Rostvall, A-L. & Selander, S. (Red.) (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Selander, S. (1984). *Textum institutionis. Den pedagogiska vänen. En studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige* (Doktorsavhandling). Malmö: Liber Förlag.
- Selander, S. (Red.) (1986). *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. En introduktion till pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Selander, S. (Red.) (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (Red.) (1992). *Forskning om utbildning. En antologi*. Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Selander, S. (Red.) (2003a). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Selander, S. (2003b). *Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning*. I SOU 2003:15. *Läromedel – specifikt. Betänkande om läromedel för funktionshinderade*, bilaga 2 (s. 181-256). Stockholm: Fritzes.

- Selander, S. (Red.) (2006). *Skolans blick och textens röst – om svenskspråkiga läromedel för den finlandssvenska grundskolan i Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Selander, S. (2017a). *Didaktiken efter Vygotskij – Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Selander, S. (2017b). *På väg mot en digital lärmiljö. En lägesrapport om digitala läresurser i svenska skolor i Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden
- Selander, S. & Aamotsbakken, B. (Red.) (2009). *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*. Oslo: Novus forlag.
- Selander, S. & Englund, B. (Red.) (1994). *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S., Forsberg, A., Romare, E. & Åström, T. (1992). *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker*. Stockholm: Publica.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. & Svärdemo-Åberg, E. (Red.) (2009). *Didaktisk design i digital miljö*. Stockholm: Liber.
- Selander, S. & Varhegyi, L. (1994a). *Tidens anda. Den pedagogiska textens historia*. Videofilm producerad av Pictograph, med stöd av Skolverket.
- Selander, S. & Varhegyi, L. (1994b). *Andens tid. Om kunskap och kunskapsvägar*. Videofilm producerad av Pictograph med stöd av Skolverket.
- Selander, S., Wermke, W. & Geijer, L. (2013). *Dialog på undantag? Samverkan mellan lärarutbildningen och avnämarna i det svenskspråkiga Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (Red.) (2005). *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällskunskap*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket (2017). Skolverkets lärplattform om digital kompetens. Del 4 Didaktisk design. Hämtad från: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/0-digitalisering/Grundskola/201_Leda_och%20_lara_i_tekniktata_klassrum/del_04/
- Åkerfeldt, A., Kjällander S. & Selander, S. (2018). *Programmering – introduktion till digital kompetens i grundskolan*. Stockholm: Liber.

Symboliska teknologier och lärande i en digital tid – om samspelet mellan samhälle, teknik och kognitiva vanor

Roger Säljö

During the past half-a-century the education sector has grown in size and significance in most parts of the world. In what is talked about as a knowledge or information society, the time spent in educational institutions increases. One of the most important game-changers for education, and for educational research, is digitization and the growing reliance on digital resources in most activities in our daily lives. One of the many consequences of this development is that children early on in their lives make use of and adapt to digital media. It is argued that in this new media ecology the classical questions we ask about access to education and success and failure will continue to be important for educational research. At the same time, education as a discipline should consider the profound ways in which our knowledge and skills rely on coordination with symbolic technologies; we increasingly know by and through such resources, and this insight should guide the development of instructional practices. In addition, we should contribute to a debate about what “Bildung” and critical citizenship should be in a world which is going increasingly digital.

INLEDNING

Pedagogiken är en samhällsvetenskaplig disciplin som arbetar med frågor om hur kunskaper och erfarenheter skapas, återskapas och används i samhället, och hur människor utvecklar förmågor och värden som gör att de kan verka i och bidra till det demokratiska samhällets utveckling. Forskningen handlar också om de institutionella arrangemang som byggts upp för att bidra till dessa processer: skolor, förskolor, högskolor, folkbildningsorganisationer och så

vidare. Förenklat kan man uttrycka det som att disciplinen har ett dubbelt uppdrag, dels ett instrumentellt som handlar om att bidra till att utveckla sätt att organisera lärande och undervisning som uppfyller olika slags förväntningar, dels ett kritiskt, analytiskt och emancipatoriskt som handlar om att granska hur våra nuvarande institutioner fungerar och hur de lever upp till politiska och medborgerliga ambitioner om att ta till vara och utveckla människor.

Under den tid som jag haft förmånen att få arbeta med pedagogiska frågor – innanför och utanför pedagogiska institutioner – har stora förändringar ägt rum. Inom den breda samhällsvetenskapliga disciplinen pedagogik har nya kunskapsområden öppnats upp, exempelvis ämnespedagogisk eller ämnesdidaktisk forskning och pedagogiskt arbete, forskningsmetoder har utvecklats och nya och nygamla teoretiska perspektiv har tagits i bruk. En tydlig specialisering eller, om man så vill fragmentisering, är uppenbar. Utbildningsvetenskap har tillkommit som en övergripande term som signalerar mångdisciplinaritet och där pedagogik utgör en del, men inte helheten. Satsningen på pedagogiskt arbete motiverades av en strävan till en närmare koppling mellan lärares vardag och forskningen. Dessa förändringar beror både på en intern dynamik inom forskning men också i stor utsträckning på utbildningssystemets oerhörda expansion och att de frågor samhället ställer är delvis annorlunda, även om de klassiska temana om likvärdig utbildning, tillgång till utbildning, jämställdhet och utbildningens kompensatoriska roll kan sägas bestå från den tid jag kan överblicka genom egna upplevelser (vilket är från 1970-talet). Till och med idén om vikten av livslångt lärande, och hur ett utbildningssystem kan organiseras för att möjliggöra detta, var med redan då.

Mina egna första lärospån inom pedagogiken som forskning handlade om språkfärdighet och språkfärdighetsutveckling hos studenter. I flera interdisciplinära forskningsprojekt ledda av de legendariska professorerna Alvar Ellegård (engelska) och Ference Marton (pedagogik) analyserade vi hur studenters förmåga att hantera engelska, deras språkfärdighet, grammatiska kunskaper, läsförståelse och annat, utvecklades under deras studier på universitet. Flera resultat från denna verksamhet fann jag mycket intressanta. Exempelvis att studerandes språkfärdighet är en sammansatt företeelse som rymmer många dimensioner och att det inte alls är säkert att bara för att du studerar ett språk, så förbättras dina resultat på testen. Om du har höga betyg när du börjar, så blir du inte nödvändigtvis bättre. De texter studenter läste som så kallade set-books var helt enkelt inte tillräckligt utmanande. Jag lärde mig också att extensivt läsande av mängder av text inte hade några påtagliga konsekvenser för språkfärdigheten. För att förbättras när du kommit så långt måste två saker till: man måste göra språket i sig till föremål för studier och man måste ge sig ut i vad Wittgenstein (1953) kallar "språkets förorter" (det vill säga till speciella språkliga världar som vetenskap, professionella språk och

andra miljöer där lågfrekventa språkliga uttryck används; där kan man utveckla sin språkfärdighet). Denna medverkan som junior i en rad studier gav näring till ett empiriskt intresse för hur människor tar till sig erfarenheter och hur de gör dem till delar av sin egen repertoar av insikter och kunskaper. Dessa projekt ledde också till ett mer allmänt intresse för hur människor formas av erfarenheter, och hur våra sätt att förstå och lära växer fram i samspel med andra och i en sociomateriell värld av begreppsliga och fysiska artefakter.

LÄRANDE, UTVECKLING OCH DET KULTURELLA MINNET

I ett traditionellt samhälle med ett stabilt kulturellt minne (Donald, 2018, s. 187; Säljö, 2005), och en låg grad av arbetsdelning, handlar pedagogiska praktiker och system om att reproducera ett befintligt kunskapsarv. Det som är giltigt för den äldre generationen i termer av kunskaper, färdigheter och värden, är det som den yngre generationen ska tillägna sig. Utan att överdriva kan man påstå att vi just nu lever i en tid där förutsättningarna är något annorlunda och inte helt stabila i alla avseenden. I stället präglas samhället av djupgående förändringar vad gäller villkoren för kunskapsbildning och kunskapsreproduktion. Faktorer som digitalisering, globalisering, medialisering och en mycket hastig expansion av våra kunskaper inom många områden, förändrar samhället och dess institutioner, våra dagliga aktiviteter i arbete och på fritid och inte minst våra kommunikativa och kognitiva vanor.

I denna text ska jag bidra med några reflektioner kring hur digitaliseringen förändrar villkoren för utbildning, undervisning, lärande och de aktiviteter vi känner som studier. Jag gör detta från ett pedagogiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv, då jag menar att man inom dessa områden måste bedriva forskning och utveckla kunskaper och teoretiska begrepp som utgår från människan som en samhällsvarelse vars kunskaper och sätt att lära och utvecklas formas av sociokulturella förutsättningar och teknologier. Min agenda är inte att påstå att digitaliseringen förbättrar skolan eller effektiviserar våra sätt att lära, utan jag hävdar att med nya teknologier blir situationen annorlunda; förutsättningarna för att ta till sig erfarenheter, lösa problem, minnas och annat ändras just nu på intressanta sätt. I denna dynamiska omgivning måste pedagogiken göra insatser både genom interventioner i en mer instrumentell mening, och genom att utveckla begrepp och teoretiska perspektiv som analyserar lärande och kunskapsutveckling på pedagogiskt relevanta sätt. Också i ett digitaliserat samhälle kommer de klassiska frågorna om jämlikhet, tillgång till utbildning, orsaker till framgång och misslyckande vara centrala.

DIGITALISERING: FRÅN UNDERVISNINGSMASKINER TILL SAMHÄLLSFÖRÄNDRINGAR

När frågor om skola, utbildning, lärande och den då nya tekniken började ställas i slutet av 1950-talet och början av 1960-talet var utgångspunkterna att datoriseringen skulle effektivisera och individualisera lärande, ersätta läraren som undervisare, verka motiverande för elever och helt enkelt ge oss en intelligent teknologi som outtröttligt skulle kunna stödja och stimulera lärande och kunskapsutveckling. Antagandet var att det nu fanns teknik, som med viss anpassning och utveckling, skulle kunna föras in i skola och utbildning mer eller mindre som en quick fix, och den skulle lösa de stora problem man menade sig se i förment ineffektiva pedagogiska verksamheter. Med facit i hand ser vi att det inte riktigt gick så. Tvärtom visade det sig under de första decennierna att det fanns uppenbara svårigheter att förena den digitala teknikens funktionaliteter med skola, klassrum och utbildning. Lärare uppfattade exempelvis inte att deras arbete underlättades på något pedagogiskt signifikant sätt av den tidens datorer och digitala redskap, som Larry Cuban (1986, 2001) visade i amerikanska sammanhang. Datorer blev under lång tid, som Cuban uttrycker det i titeln på en av sina böcker, ”oversold and underused”, och det fanns allehanda praktiska svårigheter med att skörda de frukter av utvecklingen som utlovats av teknikoptymer. En del av dessa svårigheter kan förefalla triviala men likafullt var de reella. Bland annat stod datorerna i skolor ofta inlåsta i särskilda datorsalar där de var oåtkomliga för lärare och elever om man inte bokade långt i förväg. Dessutom var mycket av den programvara som erbjöds svår att förena med skolans sätt att arbeta, och i många fall var den också tämligen trivial och inte mycket mer än en skärmversion av vad som redan fanns i bokform. Vi har också i efterhand sett att behovet av lärare och lärarstöd för elever inte alls minskat och att datorer inte på något övertygande sätt kunnat ersätta de kompetenser som lärare tillför undervisning, lärande och studier (Lantz Andersson & Säljö, 2014). Trenden går snarare åt andra hållet. Digitaliserade och kunskapsintensiva samhällen måste satsa alltmer på den pedagogiska vägledningen, inte bara i skolan utan i många andra miljöer där effekterna av teknikutvecklingen känns av och där nya redskap och arbetsmetoder kommer in.

I stället påbörjades vad som kan beskrivas som en något mer utdragen resa för att försöka föra in den digitala tekniken i olika sammanhang och för olika, pedagogiskt intressanta, syften. I vissa delar har detta gått tämligen smärtfritt. Datorer blev desktops och snart bärbara, de kom in i många klassrum och kunde användas för att skriva, läsa, söka information och andra för utbildning centrala aktiviteter. Den flaskhals som tillgången till internet utgjorde under andra halvan av 1990-talet kunde också hanteras i de flesta skolor och utbildningsmiljöer med bredband och mobil uppkoppling. Men att få den digitala tekniken att bli utgångspunkt för arbetet inom olika ämnen och

specifika kunskapsområden och bli ett nav i verksamheten visade sig inte helt enkelt, och diskussionen om villkoren för hur och på vad sätt detta ska ske har nu pågått under lång tid med en ständigt pågående spänning mellan optimister och mindre övertygade deltagare (Koschmann, 1996; Selwyn, 2010; Stahl & Koschmann, 2006). I efterhand är det inte särskilt egendomligt att dessa tidiga, starkt förenklade, föreställningar om hur teknik ska förändra något så komplext och mångsidigt som skola och utbildning kom på skam. Undervisning och lärande i institutionella miljöer har många dimensioner och äger rum inom så många områden och under så olika förutsättningar, att det är orealistiskt att förvänta sig att en enhetlig teknisk lösning är möjlig.

Att det inte gick så smärtfritt att föra in digitala redskap i klassrum och undervisning som förespråkare hoppats, är ett tecken på att det vi talar om är en större förändring av samhällets sätt att fungera. Det som hände var något ännu mer omvälvande och genomgripande än nya pedagogiska maskiner; digitaliseringen kom under relativt kort tid att förändra stora delar av samhället, arbetslivet och många av våra vardagsvanor. Alldeles särskilt har den utveckling som ägt rum under de senaste två till tre decennierna varit anmärkningsvärd: den dagliga användningen av internet, sökmotorernas utveckling, sociala mediers framväxt, mobil teknik med smarta telefoner och plattor, ständig uppkoppling och programvaruutveckling med bland annat miljontals appar är några av de inslag i digitaliseringen som ändrat förutsättningarna för stora delar av samhällslivet, och därmed även för skola och utbildning. Det rör sig om en rörelse in i en samhällsform som beskrivs i metaforer som informationssamhälle, nätverkssamhälle, mediasamhälle eller som ett post-industriellt, digitalt eller globaliserat samhälle, för att bara nämna några av de termer som föreslagits i litteraturen (Castells, 1996; Giddens, 2002). Vi lever helt enkelt i allt större utsträckning digitala liv. Oavsett om denna utveckling ses som en revolution eller en evolution, är det uppenbart att vi under alla omständigheter genom denna samhällsomvandling befinner oss i ett utbildningssamhälle som bland andra ekonomhistorikern Anders Nilsson (2006) påpekat. Tilltron till utbildning som lösning på samhällsproblem består och den genomsnittliga utbildningslängden för medborgare stiger i hela världen i spåren av denna utveckling.

ATT LEVA DIGITALA LIV

I dessa snabba förändringar finns, som oftast, både framsteg som löser problem och vidgar våra horisonter, och samtidigt betydande utmaningar med förändringar som det gäller att se upp med. Den digitala tekniken gör oss delaktiga i en gränslös värld och berikar våra erfarenheter och möjligheter att lära, upprätthålla sociala kontakter och utveckla intressen. Men den skapar, föga förvånande, en mängd företeelser som är tveksamma, och som ställer ökande krav på kunskaper och kritiska förmågor hos medborgare.

Ett tydligt exempel på företeelser som man bör oroa sig för utspelar sig just när detta skrivs. En intensiv debatt pågår i spåren av avslöjanden från *The London Observer*, *New York Times* och andra medier om hur ett företag baserat i Storbritannien lyckats mjölka Facebook på information om ett ännu okänt antal miljoner brukare och deras digitala vanor, kontakter, intressen och personliga preferenser på olika arenor. Företagets kompetens finns inom heta områden som ”data mining”, ”data brokerage” och ”data analysis”, och insamlingen av uppgifterna har skett utan brukarnas vetskap, än mindre med deras medgivande. Företagets affärsidé beskrivs som ”strategisk kommunikation” och de uppgifter man kommit åt har bearbetats och sålts till kapitalstarka köpare med intressen av att påverka den politiska agendan. Dessa har sedan bland annat kunnat ägna sig åt ”micro-targeting” av väljargrupper, som på detta raffinerade sätt kunnat nås med budskap och argument som motsvarar deras profil och som de kan antas vara mottagliga för. Tankeväckande inslag i denna skandal ur ett medborgarperspektiv är att företaget självt uppger att det spelat en avgörande roll i två av de mest avgörande politiska händelserna under 2016, det amerikanska presidentvalet och brexitomröstningen. Om dessa påståenden är en del av en pr-kampanj, och överdriver betydelsen av det man säljer, är svårt att avgöra i skrivande stund, men i båda fallen rör det sig om för världen avgörande politiska processer och i båda fallen blev resultaten överraskande. Såväl politiker, opinionsanalytiker som folk i gemen hade förväntat sig andra utfall. Frågor som nu ställs är om det kan vara så att företag av detta slag, i detta fall i indirekt samverkan med diverse troll och trollfabriker, har förmågan att manipulera demokratiska processer genom att samla information om våra alltmer digitala liv. I många länder reser dessa erfarenheter viktiga frågor inför kommande val och hur den politiska diskussionen ska kunna stå emot sådana försök till påverkan som genom sociala medier når stora grupper av medborgare.

Denna händelseutveckling har flera intressanta inslag som jag vill påstå också rör pedagogiken som vetenskaplig disciplin, åtminstone om man vill att frågor om kunskaper, bildning och utbildning ska förstås i bred mening. Avslöjandet illustrerar på ett tydligt sätt hur information blivit en råvara av ökande betydelse i samhället. De aktuella entreprenörerna bearbetar den i analogi med hur traditionella råvaror från gruvor och skogar förädlas till pellets och pappersmassa och sedan vidare till konsumentprodukter. Genom att tappa appar på information, skapa algoritmer för bearbetning och analys av ofantliga mängder data, och genom att i nästa led formulera politiska budskap som sprider argument som passar medieanvändares ”psykologiska profil”, skapas produkter som betingar ett högt pris på marknaden. Vad företag i denna bransch gör är att de förädlar information till kunskap, om vi upprätthåller den skillnad som idéhistorikern Sven-Eric Liedman (2001) argumenterar för och som är mycket viktig. Vad som är intressant i mer generell mening med denna pikanta skandal, är att vi ser ett exempel på en

produktionsprocess som är abstrakt, och som i en mening påminner om den många av oss deltar i idag, om än i mindre tvivelaktiga och spektakulära former. En råvara som utgörs av information omvandlas till kunskap som i sin tur blir redskap i sociala praktiker och ekonomiska verksamheter. Den ökande graden av abstraktion i samhällets sätt att fungera gör också att det krävs mycket kunskaper för att man som medborgare ska kunna bilda sig en uppfattning om vad som hänt, hur det kunde hända och vad man ska dra för slutsatser för framtiden.

I ett bildnings och utbildningsperspektiv är det uppenbart att kunskaper av olika slag hos medborgaren ställs på prov när man ska bilda sig en någotsånär klar uppfattning om vad detta handlar om. Vikten av att utveckla förmågan till självständigt och kritiskt tänkande som bottnar i kunskaper och färdigheter är minst lika samhällsbärande i dag som fallet var när 1946 års Skolkommision (SOU 1948:27, s. 4), i ljuset av vad som hänt i Europa under fascismen, hävdade att av ”medborgaren i ett folkstyrt samhälle bör man fordra ett kritiskt sinnelag, som ger motståndskraft.” Här finns med andra ord viktiga pedagogiska utmaningar för medborgarskapet i en digital och global tid, och grundläggande ingredienser i framtida medborgerliga kompetenser är kunskap och kritisk förmåga i den anda som Skolkommisionen så framsynt formulerade det för mer än 70 år sedan. Men omgivningarna är annorlunda och än mer krävande.

I tider av så snabba förändringar i grundläggande drag i samhällets sätt att fungera, är det naturligt att vi får en debatt om skola, lärande och undervisning som präglas av kluvenhet. Vi vet inte riktigt hur vi ska ta i det som händer. En uppenbar sådan spänning som på ett konkret sätt pekar på den provocativa delen av just digitaliseringen är diskussionen om elever ska få ha med sig sina mobila telefoner till skolan. Flera aktörer, nu också i Sverige, argumenterar för ett förbud att ha med sig mobiltelefonen till skolan/klassrummet, eftersom den är störande och splittrar eleverna. Förbudet avser, får man anta, eleverna men knappast lärarna, vilket är fallet i Frankrike där nationalförsamlingen just fattat ett sådant beslut om mobilförbud i skolan. Men de rättsliga grunderna för att förbjuda elever att ha med sig en telefon ter sig minst sagt oklara. Att man inte ska ha dem påslagna om de inte behövs för det pedagogiska arbetet ter sig logiskt, men att den största arbetsplatsen i ett digitaliserat samhälle skulle vara mobilfri förefaller minst sagt egendomligt. Dessutom skulle försök att utveckla undervisning med mobil teknik som utgångspunkt försvåras (för en vidare diskussion om mobiler i klassrum, se Olin-Scheller, Sahlström, & Tanner, i tryck), för att inte tala om alla de praktiska svårigheter som skulle kunna uppstå när det gäller att hantera vardagen i ett digitaliserat samhälle, om man inte har sin mobil med sig.

I tider av snabba förändringar av detta slag uppstår lätt två poler i diskussionen om skola och pedagogik. En linje blir att återvända till koncept

som man menar fungerade; mer lärarledd undervisning, inriktning på fakta, tätare prov och framför allt bort med alla former av elevcentrerad pedagogik. Och mobiler, plattor och datorer ska tas bort i detta koncept då de uppfattas som störande. En alternativ linje blir att man förespråkar att man överger traditionella former av undervisning och låter eleverna sköta sitt eget lärande med stöd i datorer som fungerar som "children's machines" (Papert, 1993), och som har egenskaper som gör den traditionella skolan både omodern och onödig.

Båda dessa positioner kan ses som förståeliga reaktioner i debatten, men de utgör grova förenklingar, ibland med inslag av uppgivenhet, som bortser från alla de viktiga funktioner som skola och utbildning har i moderna samhällen där tiden för utbildning för individen förlängts både uppåt och neråt i åldrarna. Till den som vill återvända till det som varit, kan man ställa frågan om vad det är man ska återvända till och som skulle fungera som förberedelse för medborgarskap och arbetsliv i en alltmer digitaliserad och globaliserad värld, där en stor del av våra kunskaper och färdigheter just handlar om att behärska och dra nytta av digitala redskap och navigera på nätet för att lösa problem. För den som vill avskaffa skolan och klassrummet som institutioner, måste man påminna om att undervisning, lärande och utveckling är kollektiva processer; vi lär av och genom att kommunicera med andra. Vi tar till oss kunskaper i interaktion med andra och vi utvecklar genom sådana erfarenheter en mycket viktig kompetens för framtiden: förmågan att samarbeta, uttrycka oss och pröva argument. Detta var för övrigt också ytterligare en insikt som 1946 års Skolkommision artikulerade när man påstod att den demokratiska skolans uppgift, i tillägg till att befordra självständighet och kritiskt tänkande hos elever, är "att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje." (SOU 1948:27, s. 4). Vi behöver helt enkelt interagera med andra för att lära; kunskaper får liv i samtal, samtänkande och gemensamt arbete. Detta är inget nytt, men förutsättningarna för sådana former av samverkan vidgas i en digitaliserad värld.

DIGITALISERINGEN OCH VÅR KOGNITIVA HYBRIDITET

Digitaliseringen har således provocativa inslag för skola och utbildning som vi känner dessa verksamheter, och några av dessa är tankeväckande. Den smarta mobilen är ett sådant exempel. Kunskapsprov och användningen av digitala redskap är ytterligare ett. Alla inser att resultat på kunskapsprov inom de flesta områden – språk, matematik, geografi, historia med flera – blir annorlunda om man tillåter elever att använda sin dator och ha tillgång till internet. Att översätta mellan språk underlättas markant av tillgången till google translate eller motsvarande, att ha tillgång till en grafisk och/eller symbolhanterande räknare, online eller som kalkylator i handen, ger en

multimodal presentation som underlättar förståelsen av en ekvation eller en matematisk uppgift, och att hitta relevant information om hur olika arter är hotade i hav och på land i spåren av klimatförändringarna i biologi- eller miljöundervisningen är mycket svårt utan tillgång till internet och vetenskapliga organisationers sajter.

Digitaliseringen utmanar således skola och utbildning på flera plan och samtidigt är den kanske starkaste drivkraften i dagens samhällsförändringar. Till skillnad från många andra innovationer är den inte specifik, utan den tränger in i snart sagt alla delar av vår vardag: hur vi arbetar, kommunicerar och upprätthåller sociala relationer, roar oss, sköter våra inköp, bankärenden, beställer resor och en lång rad andra aktiviteter, och inte minst förändrar den förutsättningarna för hur kunskaper och erfarenheter skapas och återskapas i samhället. Många av dessa förändringar rör således grundläggande teman i den pedagogiska psykologins forskningsfält som handlar om kognitiva funktioner och intellektuella färdigheter, vår förmåga att lösa problem, minnas, läsa och skriva och utföra en mängd andra symbolberoende aktiviteter som är grundläggande för medborgarskap.

Ett antagande inom flera forskningstraditioner inom den pedagogiska psykologin är just att när våra kunskaper och vår kommunikativa ekologi ändras, så uppkommer nya sätt att ta till sig kunskaper och att lära. I historiens ljus kan vi se att en sådan avgörande skillnad uppkom när skriften succesivt fördes in i samhället (Olson, 1994). Då växte nya sätt att dokumentera erfarenheter och bevara information fram, som på sikt skulle förändra samhället i grunden men också våra tankeprocesser. Skriften som intellektuell teknologi är intressant för att man tydligt kan se samspelet mellan samhälle-teknik-tänkande och deras inbördes och ömsesidiga beroende. Antropologen och literacyforskaren Jack Goody (1987 s. 3), som ägnade sin vetenskapliga gärning åt att studera samspelet mellan samhälle, kultur och skrift, formulerar detta beroende som att "[s]ystems of communication are clearly related to what man can make of his world both internally in terms of thought and externally in terms of his social and cultural organization."

Skrift är en kulturell innovation och som medium för kommunikation organiserar den således samhällen och deras institutioner (handel, rättsväsende, byråkratier, skola m.m.) och har samtidigt konsekvenser för hur vi tänker och fungerar som kognitiva varelser; den bidrar till nya kognitiva vanor i Deweys (1966) mening. Ett dramatiskt exempel på en sådan förändring av kognitiva vanor och förmågor som följer i skriftens spår rör hur vi minns. Med texten som redskap för minnande, ökas både samhällets och individens förmåga att bevara information närmast exponentiellt (Säljö, 2011). Samhällen kan genom skrift bygga upp ett gigantiskt kulturellt minne (Donald, 2018; Säljö, 2005). Individens egen förmåga att minnas begränsar inte längre vilken information eller vilka erfarenheter vi har tillgång till och kan använda. Men skriften kom också att ställa krav på att människor

utvecklade nya kunskaper och symboliska färdigheter som handlar om hur man umgås med text, hur man läser, skriver, förstår resonemang och sätter ihop budskap. För att utveckla färdigheter av dessa slag uppkom skolan för omkring 5000 år sedan (Kramer, 1981; Lundgren & Säljö, 2017).

En litterat person lever i en rikare värld och har tillgång till kollektiva erfarenheter som är ofantligt mycket större än vad som gäller för en person som inte använder sig av text. Men hans och hennes sätt att tänka, förstå, analysera och producera budskap omvandlas också (Luria, 1976). Det som numera ofta i den internationella litteraturen benämns som ”literacy skills” rör förmågor som att förstå och organisera information och kunskaper som utvecklas i samspel med vad Donald (2010) kallar för ”symboliska teknologier”, ett begrepp som ligger mycket nära det Vygotskij kallar kulturella redskap (Vygotsky, 1987). Dessa symboliska teknologier gör oss till ”kognitiva hybrider” (Donald, 2010, 2018), och användning av text för dokumentation är ett tidigt exempel på detta samarbete mellan tänkande och teknologi. Det som är intressant i denna koordination mellan vårt tänkande och text är att den både leder till en exponentiell ökning av vår förmåga att minnas och använda begreppslika kunskaper hämtade från det kulturella minnet, och att den samtidigt reducerar betydelsen av interindividuella förmågor i att behålla information i vårt eget minne. En text kan användas och återanvändas utan begränsningar, och vi kan alltid vända oss till den för att förnya sådant vi glömt eller finna ny information och nya erfarenheter.

Just denna syn på kunskaper och kognition är enligt min mening fruktbar i forskning med pedagogiska kunskapsintressen. Här blir analysenheten för förståelse av lärande och utveckling, och tänkande mer i allmänhet, vad man kan kalla medierad kommunikation, det vill säga tänkande som sker i samverkan med symboliska teknologier. Den mänskliga tankeförmågan är inte innesluten i vår hjärna på det sätt som exempelvis den moderna neurovetenskapliga forskningen utgår i från. Min hjärna är inte en isolerad processor, utan den är vänd utåt och interagerar med omvärlden med stöd i symboliska teknologier, vi är kognitiva hybrider. När vi minns, tänker, varseblir och utövar andra kognitiva aktiviteter, går det inte att dra en gräns mellan våra erfarenheter och den symboliska teknologin; individen tänker och minns i förening med externa redskap.

Den ökande kognitiva hybriditet som vi ser i digitaliseringens spår är anmärkningsvärd och har konsekvenser för lärande och för hur vi kan nyttja kunskaper och erfarenheter. Om vi håller oss till hur vårt minnande fungerar i dagens omgivningar, ser vi att med en smartphone i handen och uppkopplade ökar vår förmåga att minnas händelser och få tillgång till erfarenheter tämligen dramatiskt. De begränsningar som gäller för vårt eget personliga minne neutraliseras i de flesta avseenden, och information som råkat försvinna ur minnet kan i många fall sökas och hittas på nätet. I tillägg till den förändring av våra sätt att minnas som kom med text (i bred mening),

kan vi nu interagera med det kulturella minnet genom att söka och agera på information i de flesta situationer; vi är uppkopplade mot kraftfulla virtuella miljöer som vi kan utnyttja. De symboliska teknologerna fungerar som ”cognitive amplifiers” (Nickerson, 2005) som tar oss ytterligare steg bortom de förmågor naturen försett oss med och de vi fick genom användning av text och tidigare symboliska teknologier.

Och denna förändring är inte abstrakt; den är högst reell och slår igenom i våra vardagliga verksamheter. Att vi kan återkalla information (minnas) och strukturera den på ändamålsenliga sätt i en situation, påverkar hur vi tänker och resonerar och vilka beslut vi fattar. Och inte minst blir dessa möjligheter vitala inslag i hur vi lär. När vi hamnar i oklarheter – ”problematic situations” i Deweys (1966, s. 187) mening – vänder vi oss utåt, till symboliska teknologier (och oftast också till andra människor). Vi söker information, instruktioner och vägledning, och vi är inte prisgivna åt vår egen hjärna eller tankeförmåga. Just här – i idén om kognitiv hybriditet – finns en avgörande skillnad mellan sätt att se på mänskliga förmågor i olika vetenskapliga perspektiv.

HYBRIDITET, FORSKNINGSAKSATSER OCH LÄRANDE

Det är intressant att se att detta slags ökande hybriditet i mänskliga förmågor har konsekvenser på flera plan. Den medför exempelvis att traditionella forskningsmetoder, och därmed basen för våra kunskaper om människors tänkande och lärande, utmanas. Sedvanliga minnesexperiment där människor ska memorera och återge information ter sig exempelvis alltmer mindre övertygande och valida för att göra utsagor om hur vi minns. Om vi accepterar att människan är en kognitiv hybrid, blir minnesaktiviteter och minnande inte begränsade till vad vi har i vårt eget minne, utan handlar om hur vi kan hitta vägar att nå den information vi behöver (Mäkitalo, Linell, & Säljö, 2017); vi utvecklar ”minnespraktiker” som är relevanta för symboliska teknologier, och dessa praktiker blir efter hand allt mer sofistikerade.

Men den hybriditet i våra kunskaper och förmågor som följer på digitaliseringen gör att många av våra traditionella sätt att lära och utvecklas utmanas. Barn lär sig numera hantera enheter som bokstäver och siffror långt innan de vet vad bokstäver och siffror är i mer principiell mening. Tangentbordet blir ett stöd både för att identifiera bokstäver och andra tecken, och det blir i nästa led ett redskap för att ta de första stegen mot att läsa och skriva. Detta är inte enbart en teknisk förändring, utan användningen av en läsplatta eller motsvarande ger också ett kommunikativt sammanhang för användning av symboler, man blir delaktig i aktiviteter – spel, musik, filmer och så småningom samspel med kamrater – om man kan använda dem. Symboliska teknologier av detta slag skapar med andra ord annorlunda

utvecklingsbanor – learning trajectories (Lave & Wenger, 1991) – än dem vi haft tidigare.

Denna utveckling kan i sin tur ses som ett exempel på hur den digitala utvecklingen leder till att många av de kunskaper och färdigheter som skolan tidigare haft kontroll över flyttar ut i samhället. Barn möter texter och symboliska världar allt tidigare, och de agerar i stor utsträckning i sådana världar på egen hand. Förutsättningarna för detta uppkommer i stor utsträckning genom den tekniska utvecklingen och genom spridningen av tekniken. Pekplattan (och den smarta telefonen) finns i snart sagt alla hem och används av små barn. Den utveckling som Internetstiftelsen i Sverige (IIS, 2017) redovisar i sina årliga analyser av internetbruk hos svenska barn och ungdomar är fascinerande i flera avseenden. Särskilt de data som visar hur användningen krupit ner i åldrarna är tankeväckande. Av 2-åringarna använder 79 procent internet, en fördubbling på bara fyra år. I åldern 3-4 år är det över 90 procent som använder internet och från och med sex års ålder är det nästan samtliga. Nästan hälften av alla barn mellan 2 och 5 år använder internet dagligen, och när man kommer till förskoleklass och de första skolåren är två tredjedelar dagliga användare (IIS, 2017).

IIS siffror visar också intressanta uppgifter om vad barn och unga ägnar sig åt. Det finns en utvecklingsbana som verkar bestå i att man inleder sin internetkarriär genom att titta på tv och video. Tidigt kommer också spelen in i aktiviteterna och dessutom olika former av lärappar. Från 6 år kommer aktiviteter som att skriva textmeddelanden och delta i sociala medier in i bilden och från 7 år börjar barn söka information på egen hand och man använder i ökande utsträckning internet för skolarbetet. Från 10 års ålder är nästan alla barn aktiva på internet, och vid 11 års ålder har enligt IIS 98 procent av 11-åringarna en egen mobil (som, får man anta, i de flesta fall är smart).

Det är en fascinerande och mycket snabb förändring av barndom och barns erfarenheter av medier vi sett under den senaste tioårsperioden. Den digitala tekniken, och framför allt pekplattan, finns både i hemmet och på förskolan, och i ökande utsträckning i skolan. Här utvecklar barn kognitiva vanor och ”literacy skills” som bygger på att de integrerar externa resurser i sitt tänkande. De blir med andra ord kognitiva hybrider i denna mening mycket tidigt i sina liv och kommer till förskola och skola med dessa färdigheter. Tekniken får också en stark agens i barnens (och vuxnas) tänkande, den ger oss ”access points” (Giddens, 2002) till information och erfarenheter, hjälper oss bearbeta och strukturera information så att den passar de syften vi har i situerade praktiker.

Som jag redan varit inne på är det just denna hybrida karaktär hos vårt tänkande som traditionella kognitions- och neurovetenskapliga perspektiv inte beaktar. Kognitiva processer studeras istället som om de vore helt inneslutna i vår hjärna i stället för som något som utvecklas i samspel med

externa teknologier. Experiment och empiriska studier organiseras så att människor inte har tillgång till de symboliska teknologier de förlitar sig på i vardagen. Studierna förlorar därmed sin validitet som indikatorer på tänkande och lärande i en digital omgivning. Som Donald (2018) påpekar är denna kognitionsbaserade föreställning om människors intellektuella kompetenser alltför begränsad och underskattar den kraft som ligger i att vi har symboliska teknologier som ger oss kontinuerlig tillgång till vårt sociala eller kulturella minne, och som därtill har många kompensatoriska funktioner.

DET DIGITALISERADE SAMHÄLLET, PEDAGOGIKEN OCH BILDNINGSDEBATTEN

Det är intressant, och på en nivå paradoxalt, att de tämligen omvälvande förändringar av samhällets sätt att fungera som vi genomlever inte förmår skapa en bildningsdebatt om hur medborgarskapet ska formas och vad som är skolans och andra utbildningsinstitutioners roll i nya omgivningar. Vi möter denna omvandling utan en vägledande, kritisk och mångsidig bildningsdiskussion som hjälper oss att fokusera medborgarskapets kunskapsmässiga förutsättningar. Diskussionen om bildningsfrågor har istället kapats, eller snarare kortslutits, av den uppmärksamhet som ägnas åt en mängd internationella jämförelser av utbildningsprestationer, vars resultat inte kommit att betyda särskilt mycket utveckling av undervisning och lärande. Syftet med utbildning i denna debatt blir att höja prestationerna på dessa test oavsett hur anpassade de är för det egna landets traditioner eller bildningssyn. Just däri ligger kortslutningen och den pedagogiska diskussionen kommer att handla om huruvida man ska ha mer katederundervisning eller ej. Men samtidigt är det kanske inte så egendomligt att vi får en sådan kortslutning av diskussionen, som jag varit inne på. De förändringar av vår kommunikativa ekologi och våra sätt att lära och kunna som digitaliseringen innebär är så genomgripande att det är svårt att riktigt veta hur man ska gripa sig an dem. Men för pedagogikens del är det viktigt att bidra till en bildningsdebatt och ett intresse för de dynamiska relationerna mellan kunskaper, lärande och medborgarskap. Det är som bekant svårt att sia om framtiden, men en sak kan vi vara tämligen övertygade om: framtiden är digital.

På den mer instrumentella nivån är det angeläget att bidra till att digitaliseringen kan förenas med och befrukta undervisning och lärande från förskolan och uppåt. Som vi alla vet från tidigare i historien är symboliska teknologier i sig inte avgörande. Undervisning blir inte bättre eller mer utvecklande enbart för att det finns datorer eller digitala plattor i sammanhanget. Alla sådana resurser måste sättas in i ett utvecklande sammanhang, där det finns tydliga pedagogiska koncept, och där det finns idéer som omsätts i aktiviteter där barn och unga (och vuxna) kan möta olika

typer av utmaningar i samspel med kamrater och lärare. I genomtänkta pedagogiska miljöer kan simuleringar, virtuella miljöer och lärappar, i samverkan med texter och lärare, bidra till kunskapsutveckling inom de flesta centrala kunskapsområden. Pedagogiska perspektiv som utgår ifrån vårt tänkandes beroende av andra människor och symboliska teknologier, kan lämna viktiga bidrag till hur lärande kan organiseras för att bli utmanande, produktivt och skapande, om vi inser att vi kan tillsammans med andra och med symboliska teknologier. Och i sådana tvärvetenskapliga ansträngningar att bygga miljöer för lärande, är kunskaper och perspektiv från pedagogiken oundgängliga för att resultatet ska bli intressant och uthålligt.

REFERENSER

- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*. (1. uppl.). Oxford, UK: Blackwell.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York, NY: The Free Press.
- Donald, M. (2010). The exographic revolution: Neuropsychological sequelae. I L. Malafouris & C. Renfrew (Red.). *The cognitive life of things. Recasting the boundaries of mind* (s. 71-80). Cambridge, UK: The McDonald Institute for Archaeological Research, University of Cambridge.
- Donald, M. (2018). The evolutionary origins of human cultural memory. I B. Wagoner (Red.). *Handbook of culture and memory* (s. 19-40). Oxford, England: Oxford University Press.
- Giddens, A. (2002). *Runaway world: How globalisation is shaping our lives*. London: Profile Books.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IIS. (2017). Svenskarna och internet. En årlig studie av svenska folkets internetvanor. Hämtad från: <http://www.soi2017.se/?referer=www.svenskarnaochinternet.se>
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. I T. Koschmann (Red.). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. (s. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kramer, S. N. (1981). *History begins at Sumer*. Philadelphia, PA: The University of Pennsylvania Press.

- Lantz Andersson, A., & Säljö, R. (Red.). (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerups.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers.
- Lundgren, U. P., & Säljö, R. (2017). Skolans tidiga historia och utveckling - från skrivarskola i Mesopotamien till folkskola i Sverige. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.). *Lärande, skola, bildning* (s. 29-64). Stockholm: Natur & Kultur.
- Luria, A. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mäkitalo, Å., Linell, R., & Säljö, R. (Red.). (2017). *Memory practices and learning: Interactional, institutional and sociocultural perspectives*. Charlotte, NC: Information Age.
- Nickerson, R. S. (2005). Technology and cognition amplification. I R. J. Sternberg & D. D. Preiss (Red.). *Intelligence and technology. The impact of tools on the nature and development of human abilities* (s. 3-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nilsson, A. (2006). Utbildningsvetenskap i ett ekonomiskt och socialt sammanhang. I B. Sandin & R. Säljö (Red.). *Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde under formering* (s. 253-273). Stockholm: Carlssons.
- Olin-Scheller, C., Sahlström, F., & Tanner, M. (under utgivning). Smartphones in classrooms: reading, writing and talking in rapidly changing educational spaces. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- SOU 1948:27. *1946 års Skolkommisssions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Stahl, G., & Koschmann, T. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. I K. Sawyer (Red.). *Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 409-426). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (Red.). (2011). *Lärande och minnande som social praktik*. Stockholm: Norstedts.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.). *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 1, Problems of general psychology*. (s. 39-285). New York: Plenum Press.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford, England: Blackwell.

Samhällsförändringar, globalisering och internationell och jämförande pedagogik

Holger Daun

Utbildningen och dess funktion i ett land kunde länge förstås utifrån ett holistiskt, nationellt perspektiv. Verkligheten har emellertid förändrats väsentligt under de senaste decennierna – ofta på oförutsägbara sätt, främst på grund av den tilltagande globaliseringen. Utbildningssystemets huvudsakliga uppgift har varit att kvalificera människor för deras roller som producenter, konsumenter och medborgare. Men numera förväntas utbildningen också alstra humankapital som är konkurrenskraftigt globalt (Brown, Halsey, Lauder & Stuart Wells, 1997a, 1997b). Detta har förändrat villkoren för forskningen och undervisningen inom jämförande och internationell pedagogik (JIP) (Crossley & Watson, 2003). Under de sex, sju decennier som JIP existerat som en särskild disciplin har ämnet genomgått väsentliga förändringar – från spridda småskaliga (och ofta amatöristiska) fallstudier – ofta av något utbildningssystem eller några få skolor – och enstaka storskaliga och kvantitativt orienterade studier, till ett brett forskningsfält med alltmer heterogena objekt eller ämnen och en kombination av metodiska och teoretiska ansatser. Min forskning började med studier av utvecklingsproblematik och inlärnin g i låginkomstländer i Afrika och hamnade till sist i globalisering, omstrukturering och styrning av utbildningssystem. Den här artikeln försöker ge en schematisk översikt över utvecklingen inom JIP under de fyra, fem senaste decennierna. Först beskriver jag några av samhällsförändringarna och vilka begrepp, objekt, teman etcetera som tillkommit sen 1960- och 1970-talen på JIP:s forskningsagenda. Därefter tar jag upp några av JIP:s teoretiska och metodologiska ansatser.

UTBILDNINGSSYSTEMET OCH SAMHÄLLET

Samhällen runtom i världen påverkas nu mer än förut av globala och internationella händelser och beslut. I ett världssystemsperspektiv finner man att stora multinationella företag fattar beslut oberoende av nationella stater och gränser, men dessa beslut påverkar länder och deras utbildningssystem

(Griffin, 2003; McGinn, 1997; Spring, 2009). Internationella organisationer som till exempel OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) gör rekommendationer som i en del fall är eller upplevs av regeringar som tvingande. Globalisering kan ses som processer som äger rum inom ramen för världssystemet. Konflikter i världen, liberalisering av ekonomier och fri rörlighet av arbetskraft har gett upphov till migration och kulturell och lingvistisk mångfald. Klimatförändringarna berör alla länder i världen. Väsentliga kulturella förändringar äger rum runtom i världen (Inglehart, 1997; Norris & Inglehart, 2004). Grundutbildning (grundskola, "primary education" etc.) har globaliserats, dels i det att skolor nu finns spridda över hela världen, dels genom att majoriteten av världens barn går i skola – även om alla inte fullföljer den stipulerade utbildningen.

Vissa teorier handskas med världssystem, andra med globalisering. En forskargrupp i USA har formulerat en världssystemsteori och under 30 år studerat vad de kallar världsmodeller (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). Den här teorin utgår ifrån att det finns en "world polity", som inte är en fysisk företeelse eller institution utan en symbolisk, kulturell konstruktion och diskursiv enhet med tvingande karaktäristikor. Denna enhet innehåller olika modeller, bland annat en för utbildningssystemet. Dessa så kallade världsmodeller är baserade på den västerländska synen på hur ett samhälle och dess statsapparat organiseras och vad som gäller beträffande individen, staten och samhället. Detta synsätt innefattar dock en del motstridiga drag som exempelvis den ekonomiska människan som är en egoistisk, nytto-maximerande och rationell varelse respektive människan som en altruistisk och samarbetande varelse som strävar efter eller lever med mänskliga rättigheter.

Frivilliga organisationer (Non-governmental organizations - NGOs), internationella frivilliga organisationer (International non-governmental organizations - INGOs) och mellanstatliga organisationer (intergovernmental organizations - IGOs) har vuxit enormt i antal och verkställer och implementerar många regeringsbeslut (Boli & Thomas, 1999).

Världsmodeller och utbildningens styrning

Stater och regeringar har svarat på globaliseringen med att implementera sådana utbildningsreformer eller åtminstone formulera en sådan politik som världsmodellerna kräver eller förordar. Det gäller till exempel förändrade styrningsmekanismer på utbildningsområdet, decentralisering, privatisering, valfrihet, utkrävande av ansvar (*accountability*) och reformer av läroplaner. Trenden beträffande styrningen av utbildningen under de senaste decennierna har varit att kombinera svag koppling (*loose coupling*) av vissa aspekter (avreglering, mindre direkt förhandskontroll och inspektion) och stark koppling (*strong coupling*) av andra aspekter (tillsyn, utvärdering, självutvärdering och rapportering). I och med minskad *a priori*-reglering och

-kontroll och krav på effektivitet sker allt större satsningar på utvärderingar, prov, uppföljning och inspektion. Stater spenderar inte mindre på utbildning i procent av bruttonationalprodukten, utan satsar mer medel på utvärdering och mindre på kontroll och detaljerad styrning (se t.ex. Gilbert, 2004).

Man har också undersökt och jämfört läroplaner och funnit att vissa aspekter har internationaliserats eller till och med globaliserats. Som exempel kan nämnas att värden och etik fått större uppmärksamhet sen slutet av 1970-talet i Ostasien, vissa länder i Mellanöstern och småstater i Stilla havsområdet (Cummings, Hawkins & Tatto, 2001).

Utvecklings- och biståndspolitik

När det gäller utvecklings- och biståndspolitik, kan man nämna strukturella anpassningsprogram (SAPs) som bland annat Världsbanken och Internationella valutafonden från 1980-talet och framåt krävt av länder med utlandsskulder. Många biståndsgivare var tvungna att anpassa sitt bistånd till den politiken. Det innebar kraftiga nedskärningar av statliga budgetar, privatisering och minskad reglering. Nämnas kan också den utvecklings- och biståndskonferens som hölls i Jomtien i Thailand 1990. Det var första gången regeringar runtom i världen också bjöd in frivilligorganisationer och företag att vara med och diskutera utbildningsfrågor och –bistånd. Där beslutades vissa mål för utvecklingsländerna och att företag och organisationer och inte bara staten kunde delta i utvecklingsarbetet (GEM Report, 2014, 22/8).

Vid en konferens i Paris 1996 bestämdes att förhållandet mellan biståndsgivare och mottagare skulle ändras till att bli ett mer jämlikt förhållande. Man skulle vara samarbetspartners, mottagarna skulle ha ”äganderätten” till sitt utvecklingsprogram och stöd skulle ges ”sektorvis”. Det innebar att om biståndsgivaren godkände ett lands utvecklingsprogram för till exempel utbildningssektorn, så skulle ekonomiskt och tekniskt stöd ges, men givaren skulle inte blanda sig i själva verksamheten utan endast få göra periodvisa utvärderingar av sektorn i fråga. Därefter har en rad konferenser hållits, bland annat i Paris 2005 (OECD, 2005).

”COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION”

JIP etablerades som ett kunskapsfält på 1950-talet och innefattar olika komponenter: International Education¹, Comparative Education och International and Comparative Education. Någon av dessa varianter existerar vid alltfler universitet runtom i världen. Med globalisering och internationalisering följer ett allt större behov av och/eller intresse för forskare och forskning inom det här kunskapsfältet (Daun, 2006c).

International Education innefattar forskning och utbildning om andra kulturer och samhällen än de egna, globalisering, internationalisering, samhällsutveckling, bistånd etcetera. Människor med direkt erfarenhet av

utvecklingsarbete i låginkomstländer var och är fortfarande väl representerade. Comparative Education, å andra sidan, uppstod bland akademiker och tenderar att vara mer analysinriktad och innefattar huvudsakligen jämförelser mellan länder, mellan lokala kulturer, mellan utbildningssystem etcetera. (Crossley and Watson, 2003; Phillips, 2000). Båda komponenterna har expanderat snabbt sen 1980-talet främst på grund av accelererande globalisering, ökad migration, mer utvidgade och intensiva yrkes- eller arbetskontakter runtom i världen, ökande turism, och de internationella mätningarna av kunskaper. Särskilda händelser som till exempel 11 september 2001 har också bidragit till det ökade intresset för JIP. Nya institutioner har etablerats eller befintliga ”inrikesorienterade” institutioner har tillförts det här området (Daun 2006c).

Universalist eller relativist?

Behöver då forskare och lärare inom JIP vara insatta i både ”International” och ”Comparative”? Behöver de vara generalister eller specialister? Behöver de främst vara bra analytiker och/eller vara ”kulturellt kunniga” när det gäller de geografiska områden de studerar? Inom JIP finns (här använder jag Webers idealtyper) olika typer av kunskapsproducenter/kunskapsförmedlare, bland annat universalister och relativister. Universalister anser att samma teorier, hypoteser och begrepp kan användas överallt och nästan oberoende av tid. De ser utbildning som lösningen på eller den enskilt viktigaste faktorn för en mängd fenomen: ekonomisk tillväxt, samhällsutveckling, demokrati etcetera. Det finns en tendens att uppfatta det som att globaliseringen av marknadsekonomin kommer att utjämna ekonomiska skillnader och göra kulturer mer likformiga. Forskaren måste ha analytisk kunskap men inte nödvändigtvis områdeskunskap/lokal kunskap (Daun 2006a). Utifrån en universalistisk ståndpunkt (se t.ex. Noah, 1973; Noah & Eckstein, 1998) är JIP:s övergripande syfte att bygga teorier, testa hypoteser, etablera empiriska generaliseringar och att förklara och förutsäga snarare än att beskriva och förstå (i weberiansk mening) (Daun 2006a; Khoi, 1981). De storskaliga studierna av elevers kunskaper i olika länder (PISA, TIMSS, IALS) är exempel här (Keeves, 1992). Enligt universalister är samhällsutveckling en linjär process som leder till allt högre ekonomisk och teknologisk nivå (Fukuyama, 1992; Tenbruck 1991).

Från en relativistisk ståndpunkt är människor som sociala och kulturella varelser liksom samhällen socialt och kulturellt konstruerade. Det kan inte tas för givet att människor överallt agerar utifrån marknadsprinciper. Samhällen skiljer sig åt i viktiga dimensioner, och samhällsutveckling och bistånd är komplexa processer som bara kan förstås utifrån de lokala villkoren. Globaliseringen har resulterat i en omfattande ekonomisk differentiering. Utbildningssystemet interagerar med ”hårda” ekonomiska strukturer och globala realiteter. Följaktligen kan implementering av en global och

standardiserad utbildningspolitik få olika resultat (se t.ex. Daun, 2006b). När det gäller samhällsutveckling, är utbildning inget universalmedel; enbart utbildning kan inte göra allt.

JIP-forskares förväntade profiler

I en modererad diskussion i *Comparative Education Review* som jag var inbjuden till (Daun 2006a) fann jag bland de forskare som deltog i diskussionen och de som reagerade på denna diskussion fyra olika uppfattningar om vilken profil en JIP-forskare behöver: (a) områdeskunskap (*area knowledge*), alltså kunskap om kultur och andra drag i det samhälle man studerade, (b) först områdeskunskap och därefter forskarkompetens, (c) områdeskunskap för dess egen skull men samtidigt forskarkompetens, och (d) kompetens att etablera förklaringar som är tillämpbara överallt och som ser lokalkunskap som en ingrediens som kan förbättra förklaringarnas och teoriernas styrka.

JIP:S FORSKNINGSSOMRÅDEN ELLER –TEMAN

Några av de vanligaste ämnena, temana eller objekten som kommit upp på JIP:s forskningsagenda sen 1970-talet listas och beskrivs schematiskt nedan. Listningen är i görligaste mån kronologisk.

- ursprungsbefolkningar och deras utbildningssituation (från 1970-talets slut),
- migration och utbildning (tidigt, men särskilt från 1990-talets början),
- internationella mätningar av elevers kunskaper (började i slutet av 1960-talet, men forskningen på det området tog fart i början av 1990-talet),
- mångkulturell utbildning (från början av 1990-talet),
- omstrukturering av utbildningssystem (från 1980-talets slut; ett av mina egna forskningsområden, se t.ex. Daun, 2002),
- internationella skolor (började tidigt men tog fart under 1990-talet),
- styrning (governance) av utbildningen (från mitten av 1990-talet; ett annat av mina forskningsområden, se t.ex. Daun, 2006b),
- utbildning och mellanstatliga organisationer (IGOs), EU, frivilliga organisationer (NGOs), internationella frivilliga organisationer (INGOs) (från mitten av 1990-talet),
- utvärdering, uppföljning och inspektion på utbildningsområdet (från början och mitten av 1990-talet),
- globalisering och utbildning (från mitten av 1990-talet; ett tredje av mina forskningsområden, se t.ex. Daun & Strömqvist, 2011).

- högre utbildning (tidigt men tog fart under 1990-talet),
- förskola och barn i förskoleåldern (tidigt, men tog fart under 2000-talets första decennium),
- transfer (från ett land till ett annat) av utbildningsidéer och – utformning (tidigt, men tog fart under 1990-talet),
- livslångt lärande (LL) (tidigt som vuxenutbildning och alfabetisering, men tog fart i slutet av 1990-talet),
- hållbar utveckling och utbildning (började tidigt om utveckling och utbildning och var mitt första forskningstema, se Daun, 1992, men ”hållbar utveckling” började under 2000-talets första decennium),
- ICT (började i slutet av 1990-talet),
- socialt kapital och utbildning (vissa ansatser på 1960-talet, men blev mer omfattande och systematisk under 1990-talets slut),
- utbildning och lärande inom andra religioner än kristendomen, främst muslimska skolor (började under 2000-talets första decennium, blev ett av mina forskningsområden, se t.ex. Daun & Arjmand, 2018).

Ursprungsbefolkningar och deras utbildningssituation: Det finns ursprungsbefolkningar på många ställen i världen, men deras situation väckte inget större intresse bland utbildningsforskare förrän i början av 1980-talet. Mänskliga rättigheter har ingått i FN:s program sen slutet av 1940-talet men blev ett hett tema först när frivilligorganisationer och sociala rörelser började ta upp ämnet i början av 1980-talet. Ursprungsbefolkningarna började kunna etablera kontakter med varandra när IT och mobiltelefoner fick spridning. De har anordnat flera internationella konferenser och haft paneler vid internationella konferenser.

Migration ägnades en del forskning tidigare men fick ett uppsving som forskningsämne när de omfattande flyktingströmmarna från Afghanistan, Somalia, Syrien med flera länder till Amerika, Australien och Europa började på 1990-talet.

De internationella mätningarna av elevers kunskaper har ägnats forskningsintresse alltsedan de började utföras mer frekvent, men en del forskning har även ägnats åt aspekter som inte är så kända. Till exempel har forskare i Kanada undersökt elevers motivation när de svarar på frågorna i de internationella testen, särskilt som resultaten inte påverkar deras egna betyg. I det här sammanhanget kan man också nämna forskning rörande läs- och skrivförståelse.

Mångkulturell utbildning började införas i en del länder, bland annat England, när invandringen tilltog och de nytillkomna hade svårt att finna sig tillrätta i skolan. De flesta länder kom att betrakta det som ett tema som skulle genomsyra alla ämnen och skolornas vardag. Kritik kom dock snart att riktas

från minoritetsgrupperna själva: att utbildningen endast var begränsad till några lektionstimmar.

Omstrukturering av utbildningssystem kom att dra till sig forskarnas intresse när den började implementeras i Storbritannien, Nya Zeeland och Sverige under 1980-talet och i början av 1990-talet och därefter i en rad andra länder. Omstrukturering innefattar bland annat decentralisering, privatisering och valfrihet (se Styrning – governance).

Internationella skolor har ökat enormt i antal sen migrationen tilltog i början av 1980-talet. Detta tema har blivit alltmer studerat inom JIP (se t.ex. Brooks, 2005).

Styrning (governance) av utbildning har studerats på olika nivåer, allt ifrån världssystem- till skolledningsnivå. På den högsta nivån har forskningen riktat in sig på världssystemets inverkan på nationella utbildningssystem (Kooiman, 2000), och på den lägsta nivån har skolornas ledarskap varit forskningsobjekt (se t.ex. Harris, 2007).

Mellanstatliga organisationer (IGOs) och utbildning, Frivilliga organisationer (NGOs) och utbildning, och Internationella frivilliga organisationer (INGOs) och utbildning: Mellan 1909 och 1993 ökade antalet NGOs i världen från mindre än 200 till mer än 4 000 och antalet IGOs ökade från 37 till 286 under samma period (Mannin, 1996). Det innebär att de påverkar utbildningspolitiken mer än förut. Det gäller särskilt implementeringen eftersom NGOs och INGOs i stor utsträckning är de som genomför den, främst i låginkomstländer (Jones & Coleman, 2005; Mundy, 2007). Allt detta medför ibland styrningsproblem för en del regeringar.

Utvärdering, uppföljning och inspektion på utbildningsområde: Med den förändrade styrningen har följt som en nödvändighet att kunna följa upp och utvärdera. Utvärderingar fanns även före 1990-talet men med de förändringar som en del länder gjort sen början av 1990-talet har behovet ökat (Benveniste, 2002; Daun 2011; Hamilton, 2003). JIP-forskare genomför utvärderingar, men också hela paketet med utvärdering, uppföljning och inspektion som forskningsobjekt.

Globalisering och utbildning: Det finns många uppfattningar om vad globalisering är. Några av dem kan formuleras så här: (i) globalisering är processer som ”komprimerar” världen (i tid och rum) genom användningen av ICT, (ii) globalisering är ekonomiska länkar som får global räckvidd, och (iii) en skeptisk syn enligt vilken globalisering mest är en ideologi (Cox, 2000), eller ”the intensification of consciousness of the world as a whole” (Robertson, 1992, s. 8). I de två första fallen ses globalisering som något oundvikligt och omöjligt att vända. Utbildningssystem påverkas indirekt och direkt, indirekt genom de samhällsförändringar som sker och direkt genom tillämpning av de så kallade världsmodeller som beskrivits ovan (Burbules & Torres, 2000; Daun, 2011; Gill, 2000; Morrow & Torres, 2000).²

Nationella beslutsfattare antas ha ambitionen eller känna sig tvungna att organisera sina statsapparater (inklusive utbildningssystemet) och deras funktioner så att de möter de förväntningar och implicita normer som finns i världsmodellerna. Världsmodellerna kan ”destilleras” ur de rekommendationer som internationella organisationer (t.ex. OECD, Unesco, Världsbanken och EU) ger, de påbud de utfärdar och de villkor som till exempel Världsbanken ställer för att ett land ska få låna kapital. Men även biståndsgivande regeringar och frivilliga organisationer ställer sådana villkor.

Högre utbildning är inget nytt forskningsämne inom JIP men det har fått allt större uppmärksamhet i och med de utmaningar som institutioner för högre utbildning ställts inför sen 1980-talet. Dessa institutioner står också inför följande utmaningar: (i) ”massifieringen” av den högre utbildningen i och med det ökande antalet studenter, (ii) tillämpningen av marknadsmekanismer (marknadsföring, resultatbaserade intäkter) och krympande budgetar, (iv) införandet och tillämpningen av ICT, (v) ett allt större kunskapsfält, (vi) internationalisering och (vii) allt tätare band med och beroende av näringslivet (Meyer, 2006). Institutionerna ska vara ekonomiskt och utbildningsmässigt konkurrenskraftiga inom forskning och utbildning.

Förskola och barn i förskoleåldern: Förskolan har länge varit ett forskningstema men lite i skymundan av forskning om grundskola, gymnasium och högre utbildning. Men under 1990-talet började olika FN-organ framhålla vikten av barnens utveckling före skolåldern för deras inläring i skolan, och samma organ och en del politiker började förorda införandet av förskola, åtminstone under sista året före skolstarten. JIP-forskare började då intressera sig för detta tema (se t.ex. Popkewitz, 2000; Tesfa, 2016).

Transfer (från ett land till ett annat) av utbildningsidéer och –utformning: Det har länge funnits kunskap om att ett land ibland ”lånar” utbildningsidéer från andra länder. Men fokuserad forskning kring detta startade i Storbritannien på 1980-talet. Ett land påverkas och dess regering övertygas på olika sätt av erfarenheterna i ett annat land eller flera andra länder eller utifrån världsmodellerna (Phillips, 2000; Steiner-Khamsi, 2008).

Livslångt lärande (LL) hette fram till 1996 ”Livslång utbildning”, ”Återkommande utbildning” eller något annat utbildningsrelaterat. Men det året publicerade OECD en rapport (OECD, 1996) i vilken en helt annan syn på lärande/utbildning presenterades. För välfärdens skull måste alla människor lära sig något (som förbättrade produktiviteten i samhället). Forskare skulle undersöka vad och hur mycket människor i ett samhälle lärde sig. Eftersom ”livslångt lärande” formulerades och definierades utifrån politiska kriterier har forskare runtom i världen haft problem med operationaliseringen av detta begrepp (Daun, 2008).

Hållbar utveckling och utbildning: Detta blev ett politiskt ämne och ett forskningstema i slutet av 1990-talet när forskare och politiker runtom i världen insåg vad som höll på att hända med jordens resurser och klimat.

Många länder har infört detta som ett tema i skolorna, ett tema som ska genomsyra så många andra ämnen som möjligt (UNESCO, 2017).

ICT började under 1990-talet bli ett läromedel vid institutionerna för högre utbildning och forskningen om ICT satte igång ungefär samtidigt.

Socialt kapital: Består främst av de sociala kontakter en människa har och den tillit hon har till människor i omgivningen, staten och samhället i stort (Coleman, 1988; Putnam, 1993). Studier har visat att det är en positiv korrelation mellan tillgång till socialt kapital och skolprestationer. Under de senaste åren har intresset bland forskare för det här begreppet ökat (se t.ex. Huang, 2009) och OECD har ett projekt som ska hitta sätt att mäta socialt kapital.

Utbildning och lärande inom andra religioner än kristendomen. Tog fart efter dåden i New York den 11 september 2001.

KURSER INOM JIP

När det gäller kursutbudet i JIP, kan nämnas att *Comparative Education and International Society* årligen håller en konferens i Nordamerika. En sektion på konferensen ägnas åt de olika institutionernas kursutbud. Några av de förändringar som skett under de senaste tre decennierna är att "Globalisering" och "Postmodernism" kommit in i en del institutioners kursutbud och att metodkurser, kurser i utbildningsfilosofi och kurser i utvecklingsfrågor bl.a. fått väsentligt annorlunda innehåll än tidigare.

TEORETISKA PERSPEKTIV

På en ontologisk nivå kan man urskilja fyra uppfattningar när det gäller sambandet mellan utbildningssystemet och det omgivande samhället:

- a) utbildningssystemet speglar eller får sin karaktär av det omgivande samhället (S -> U),
- b) utbildningssystemet är pådrivande och medverkar i utformningen av samhället (U->S),
- c) det är ett dialektiskt, ömsesidigt påverkande förhållande mellan utbildningssystemet och samhället (U<-> S) samt
- d) utbildningssystemet är endast löst kopplat till det omgivande samhället (U - - - S) (Johnston, 1990; Karabel & Halsey, 1977).

Dessa perspektiv är ofta implicita och tagna-för-givna.

Teoretiska ansatser

När det gäller paradigmer, teorier, ansatser och design, användes på 1950-talet främst fallstudier. Vanliga forskningsobjekt inom JIP var under den

första tiden lärare och studenter främst ur ett psykologiskt perspektiv (Husén, 1989). Fallstudier har givetvis fortsatt att göras. Förutom ett stort antal rent empiriska studier var också teoretiserande (eller grundforskning) en viktig forskningsaktivitet och på 1960-talet kom bland annat Noah och Eckstein (1998) att förorda storskaliga, kvantitativa studier som kunde generera empiriska generaliseringar eller rentav teorier.

Huvuddelen av forskningen inom JIP var empirisk men på 1960-talet kom två helt olika teoretiska ansatser: humankapitalteorin (Friedman, 1962; Schultz, 1961) och reproduktionsteorierna (Bourdieu & Passeron, 1977). Inom utvecklingsforskningen var funktionalismen och moderniseringsteorier (Inkeles, 1973) rådande under 1950-talet och en bit in på 1960-talet, och de har överlevt fast i modifierade former. Förutom funktionalism och moderniseringsteorier formulerades olika nykoloniala eller imperialistteorier, bland andra André Gunder Franks "theory of dependence". Varianter av reproduktionsteorier, humankapitalteorin och moderniseringsteorier används i viss mån även idag. Utbildningssystemets roll i samhället är S -> U enligt reproduktionsteorier och U->S enligt humankapitalteorin.

Sammanfallande med strävan att skapa jämlikhet och presentationen av reproduktionsteorierna flyttades fokus till elevernas socio-ekonomiska bakgrund (Farrell, 1999), och studien som genomfördes av Coleman (1966) bidrog starkt till detta. Referensramen var främst sociologisk. Utbildningsreformer skedde främst utifrån nationella krav även om ett visst mått av lån och kopiering från andra länder skedde.

Men varken humankapitalteorin eller reproduktionsteorierna undersökte vad som hände i skolorna och kritiserades därför att skolorna sågs som en svart låda ("black box"). Hur produceras humankapital i klassrummen? Hur reproduceras klass- och maktförhållanden i skolorna? Den svarta boxen kom att studeras från "kulturalistiska" och fenomenologiska perspektiv och med hjälp av teorier som lånats från etnografen (Hargreaves & Woods, 1984; Rosenthal & Jacobson, 1968). Ansträngningar gjordes för att finna de mekanismer som svarade för reproduktionen och som differentierade och sorterade eleverna. Apple (1980), Giroux (2001), Willis (1977) och andra bidrog till reproduktionsteorierna genom att de utvecklade teorier om motstånd (mot medelklasskulturen i skolorna) och visade mer specifikt vad som skedde i skolorna och hur skolorna fungerade i samhället (Morrow & Torres, 2000).

Under 1970-talet kom en del humanistiska ansatser (fenomenologiska, konstruktivistiska) i studier av skolor och klassrum (se t.ex. Hargreaves, 1972). Problem och deras orsaker tenderade att uppfattas som belägna i själva utbildningssystemet, eller mer specifikt i skolorna snarare än i socio-ekonomiska strukturer eller elevers bakgrund (Gannicott & Throsby, 1992; Hargreaves and Woods, 1983). De teoretiska ansatserna som blev mer allmänna under 1990-talet härrörde från organisations- och ledarskapsteorier.

Sådana ansatser har också använts i studier av skoleffektivitet. Intresset för sådana teorier har dock svalnat något under senare år.

Andra viktiga teoriansatser har varit feministiska teorier, postmodernistiska och postkoloniala teorier (Esteva & Prakash, 1998; Tikly, 2001) och teoretiserande utifrån socialt kapital (Coleman, 1988; Putnam, 1993). Teoretiserande kring och empiriska studier utifrån begreppet socialt kapital har blivit allt viktigare inom JIP under senare år.

Något av teoretisk och metodologisk pragmatism visar sig i den postpositivism som formulerades i slutet av 1990-talet (Phillips & Burbules, 2000). Här ignorerar man medvetet vissa av de traditionella kriterierna för jämförelse, bekräftelse och falsifiering eller gör kriterierna irrelevanta.

Med förändringen av styrningsmekanismer från pro-aktiv styrning till utvärdering, uppföljning och inspektion kom konsultverksamheten inom utbildningsområdet att växa kraftigt, särskilt vid utvärdering av biståndsinsatser i låginkomstländer. I de rapporter som författas används ofta termer, begrepp och idéer som härrör från humankapitalteorin, begreppet socialt kapital och konstruktivistisk pedagogik och psykologi (Crossley & Watson, 2003; King, 1999; Phillips, 2000).

TILLÄMPAD VETENSKAP OCH POLITIK?

Olika FN-organ och andra har sen 1960-talet presenterat idéer som till en del är grundade i vetenskaplig kunskap men som formulerats som en typ av politiska program. På 1970-talet presenterades Basic human needs (BHN), enligt vilket det är samhällets uppgift att se till att människors behov av föda, säkerhet, välfärd etcetera tillfredsställs. Senare kom Human resource development (HRD), som – om man vill vara kritisk – ser människan som en resurs som ska utvecklas i produktionssyfte och Human development (HD). Den sistnämnda grundar sig på Amartya Sens tankar och teoriansatser (Sen, 1999). Brist på samhällsutveckling anses bero på brist på kunskaper eller låg kunskapsnivå generellt i ett samhälle (Farrell, 1999).

I början av 1990-talet ansågs såväl utvecklingsteorierna som utvecklingspolitiken vara i kris. Utveckling sådan den vanligtvis definierades hade inte skett i världens fattigaste länder, och teorierna ansågs inte kunna förklara detta (Booth, 1992; Chabbot & Ramirez, 2000; Hannum & Buchman, 2003; Pritchett, 2001). Amartya Sen presenterade Human Development (HD) perspektivet, och det blev mer känt först med den rapport som började publiceras årligen av FN:s utvecklingsprogram (UNDP). HD definierades som ”a process that enlarges people’s choices” och ”for people to lead a long and healthy life, to acquire knowledge and to have access to resources needed for a decent standard of living” (UNDP, 1991:11). Individer ska inte primärt ses som HDR-synen eller som passiva mottagare av välfärd som i BHN-perspektivet utan som aktiva och kompletta personer. Utbildning är inte bara

någonting som ska göra människor mer produktiva och mer teknologiskt kompetenta utan är också en välfärdsfråga och mänsklig rättighet (UNDP, 1991, 2017).

METODOLOGI

Inom JIP används i stort sett samma metoder som används inom andra discipliner eller forskningsfält – med den skillnaden att jämförelse är i fokus inom den jämförande pedagogiken.

På metodologisk nivå kan vi urskilja följande typer av studier: (i) storskaliga, internationella studier, (ii) småskaliga fallstudier av två eller fler länder, (iii) småskaliga sub-nationella studier, och (iv) teoretiska eller teoretiserande studier.

Trots att JIP ses som en specialitet, har olika uppfattningar uppstått om många aspekter och faktorer och den viktigaste är kanske kriterier för jämförbarhet. Vilka är lämpliga analysenheter? Vad är jämförelse? Raivola (1985) har gjort en ingående genomgång av jämförelsens dimensioner och fallgröpar men också gett förslag på dimensioner som kan vara fruktbara att använda. En funktion till exempel kan uppfyllas av olika strukturer i två länder. I min doktorsavhandling (Daun, 1992) försökte jag kringgå problemet med jämförelsebarhet genom att införa begreppet ”learning system”. Därmed kunde jag jämföra ”bush-skolor”, koranskolor, arabskolor och skolor av västerländsk typ med varandra som ”learning systems”.

Det *nationella* har länge varit en för-givet-tagen enhet eller analysnivå inom JIP (Crossley & Watson, 2003), men allt fler jämförande studier görs tvärs över länder av klassrumshändelser, olika gruppers utbildning eller tillgång till skolor etcetera. I sådana studier anses nationella kontexter kunna hållas ”under kontroll”, vara irrelevanta (i t.ex. postmodernistiska studier) eller betraktas som kontext (Alexander & Broadfoot, 1999).

Bland kvantitativt orienterade forskare har någon typ av multivariat analys använts. Olika tekniker har utvecklats och blivit alltmer sofistikerade och de kan handskas med ett stort antal variabler på olika nivåer (Bryman, 2016). Bland kvalitativt orienterade forskare har olika varianter använts. Bland de mest komplicerade finner man den kub som Bray och Thomas (1995) formulerat. Kuben kan ses mer som en tredimensionell ”karta” över variabler som kan undersökas på olika nivåer. Den ger en grund för beskrivningar, men tankar och data utöver de i kuben behövs om man söker förklaringar till de relationer man upptäcker (Bray, Adamson & Mason, 2007).

Under de senaste tio åren har ”multimethod research” kommit att användas alltmer – man använder både kvantitativa och kvalitativa metoder och samlar båda typer av data (Bryman, 2016). Det vill säga: kvalitativa analyser och data används för sin egen skull och fungerar inte bara som komplement till kvantitativa analyser och data.

JIP:S DISCIPLIN- OCH INSTITUTIONSSTÄLLNING

JIP:s ställning varierar, och de tre vanligaste typerna av organisation och institutionalisering är: (i) fristående disciplin och institution, (ii) avdelning eller etablerat forsknings- och utbildningsområde inom en pedagogisk institution och (iii) samma som (ii) men inom en sociologisk eller annan institution än pedagogisk. Typ (i) förekommer främst i större länder och avser stora institutioner, medan typerna (ii) och (iii) förekommer i mindre länder.

Norden och JIP

De nordiska länderna är – främst på grund av sin storlek – involverade i globaliseringen och erfar många av dess aspekter. EU både förstärker och bromsar globaliseringsprocesser – det förstnämnda genom att EU inom sina gränser gör en del av det som globaliseringen annars åstadkommer, det senare genom själva det faktum att dess gränser filtrerar en del globaliseringsprocesser (Apeldorn, 2000). Liksom när det gäller ekonomin är ett lands storlek betydelsefull – ju mindre ett land är desto mer kontakter och kanaler behöver det med yttvärlden och desto mer måste det skaffa sig komparativa fördelar. De nordiska länderna har jämförelsevis små enheter som ägnar sig åt JIP. Det tenderar att bli så att forskare och lärare inte ägnar sig på heltid åt JIP utan främst ”inhemska” uppgifter.

Om man bedömer aktiviteten inom JIP i Norden utifrån deltagande i internationella JIP-konferenser och publicering i internationella böcker och tidskrifter, finns det gissningsvis ett 30-tal JIP-forskare. Det antalet är ungefär det antal JIP-forskare som finns vid en stor institution i USA. Detta ställer små JIP-institutioner eller –grupper inför dilemmat med balansen mellan samarbete (vilket de behöver mer än större institutioner) och konkurrens.

Vilken typ av och hur mycket av internationell forskning bedrivs i de nordiska länderna? Utan att ha forskat i detta ämne är det omöjligt att svara på den frågan och det har jag inte gjort. I stället har jag översiktligt gått igenom typen av artiklar som publicerats i *Scandinavian Journal of Educational Research (SJER)* under perioden 1998-2015 – huruvida artiklarna behandlar fler än ett land (och på så vis varit internationella), behandlar ett land och om de behandlar något låginkomstland.

	1998-2003	2004-2008	2009-2015	Totalt
Ett land	145	152	213	510 (93%)
Två länder eller fler	6 (4%)	17 (11%)	13 (6%)	36 (6%)
Låginkomstland	1	1	3 (1%)	5 (1%)
Totalt	151	169	226	551

Tabell 1. Artiklar i SJER som behandlar ett land eller flera

”Låginkomstland” är inräknade i kategorin ”ett land”. Internationella (mer än ett land) artiklar få och har inte ökat procentuellt under de 17 år som granskats här. Detsamma gäller artiklar om låginkomstländer.

NÅGRA SAMMANFATTANDE ORD

I den här artikeln har jag försökt göra en schematisk översikt över utvecklingen inom jämförande och internationell pedagogik under de senaste fyra, fem decennierna. Ämnet – självt en specialitet inom pedagogiken – har breddats enormt under den tiden. Det gäller forskningsteman eller –objekt, teoriansatser och metoder. Forskarna på det här området har i stor utstäckning intresserat sig för det som skett och sker i samhällena i stort men även mellan olika stater. Internationella organisationer har ökat enormt i antal, och även de har i allt större utsträckning blivit föremål för forskningen inom JIP.

Internationalisering är en process – att internationalisera. Vid större JIP-institutioner tenderar man att vara i det ”internationella” under hela sin arbetstid. Vid små enheter är det sällsynt att någon befinner sig i det ”internationella” på heltid – det är en sysselsättning man ägnar sig åt när det ”inhemska” fått sitt. Dessutom: För vissa JIP-forskare tycks europeisering likställas med internationalisering. Det hänger till stor del samman med att intresset för utvecklings- och biståndsproblematik har minskat drastiskt – åtminstone i Sverige – sen 1970-talet, då många samhällsvetenskapliga institutioner införde kurser i utvecklingsproblematik eftersom det fanns en stor efterfrågan, för att inte säga krav, på sådana kurser.

Att vara involverad i JIP betyder bland annat (a) att man har ett ”helikopterperspektiv” i sin forskning och undervisning, (b) att majoriteten av studenterna vid JIP-enheten kommer från andra länder, och (c) att man under större delen av sin arbetstid är involverad i uppgifter av internationell karaktär. Helikopterperspektivet innebär, att forskaren försöker se alla fall (i sin studie) med samma ögon, vilket förutsätter en högre grad av abstraktionsnivå än vad som brukar vara nödvändigt i inhemska studier. Det i sin tur betyder att man tvingas bortse från vissa skillnader som inte har med själva jämförelsen att göra. Detta är i och för sig nödvändigt även vid jämförelser inom ett land men är ännu viktigare vid jämförelser tvärs över kulturer.

I ett globalt perspektiv har utbildningsforskningen alltmer intresserat sig för andra fenomen än de som uppstått i västerlandet, till exempel islamisk och buddistisk utbildning (Daun & Arjmand, 2018; Tan, 2014).

Till sist: JIP är ett omfattande kunskapsfält och det har många gånger diskuterats bland JIP-forskare om det är meningsfullt eller inte att betrakta de olika delarna som ett enda kunskapsfält med gemensamma konferenser och tidskrifter. När postmodernismen stod på sin höjd inom JIP i slutet av 1990-

talet var det nog nära att forskare inom JIP-fältet hade splittats i andra kategorier eller organisationer.

NOTER

¹ ”Education” är vidare än ”pedagogik” och passar därför bättre, men på svenska används ”pedagogik”.

² Försök att mäta länders grad av involvering i globalisering har gjorts av bland annat Foreign Policy (2006).

REFERENSER

- Alexander, R., Broadfoot, P. (Red.) (1999). *Learning from comparing. New directions in comparative education research* (2. uppl.). Oxford: Symposium Books
- Apeldoorn, van, B. (2000). The political economy of european integration: Transnational social forces in the making of Europe’s socio-economic order. I R. Stubbs & G. Underhill (Red.). *Political economy and the changing global order* (2. uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Apple, M. (1980). *Education and power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Benveniste, L. (2002). The political structuration of assessment: Negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review*, 46(1), 89-118.
- Boli, J. & Thomas, G. M. (Red.) (1999). *Constructing world culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- Booth, D. (1993). Development research: From impasse to a new agenda. I F. Schuurman (Red.). *Beyond the impasse. New directions in development theory*. London: Zed Books.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bray, M. & Thomas, M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2007). Introduction. I M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Red.). *Comparative education research. Approaches and methods*. Hongkong: The University of Hongkong/Springer.
- Brooks, S. (2005). *Learning motivation in international primary schools* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institute of International Education.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H. & Stuart Wells, A. (1997a). The transformation of education and society: An introduction. I A. H. Halsey, H.

- Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Red.). *Education. Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H. & Stuart Wells, A. (1997b). Politics, markets and school effectiveness. I A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Red.). *Education. Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burbules, N. & Torres, C. (2000). Globalization and education: An introduction. I N. C. Burbules & C. A. Torres (Red.). *Globalization and education. Critical perspectives*. (s. 2-26). London: Routledge.
- Chabbot, C. & Ramirez, F. (2000). Development and education. In M. T. Hallinan (Red.). *Handbook of sociology in education*. New York. Plenum.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: The Government Printing Office.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure (1988), 95-120.
- Cowen, R. & Kazamias, A. (Red.) (2009). *International handbook of comparative education*. Dordrecht: Springer.
- Cox, R. (2000). Political economy and world order: Problems of power and knowledge at the turn of the millenium. I R. Stubbs and G. Underhill (Red.). *Political economy and the changing global order*. Oxford: Oxford University Press.
- Crossley, M. (2000). Research, evaluation and development: Setting the scene. I R. Alexander, M. Osborn & D. Phillips (Red.). *Learning from comparing. Vol 2. Policy, professionals and development*. Oxford: Symposium Books.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education. Globalization, context and difference*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Cummings, W. K., Hawkins, J. & Tatto, M. T. (2001). The revival of values education in the Pacific Basin. I W. K. Cummings, M. T. Tatto & J. Hawkins (Red.). *Values education for dynamic societies: Individualism or collectivism*. Hongkong: The University of Hongkong.
- Daun, H. (1992). *Childhood learning and adult life: The functions of indigenous, Islamic and western education in an African context*. Stockholm: Stockholms University, Institute of International Education.
- Daun, H. (Red.) (2002). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. New York: Routledge/Falmer.
- Daun, H. (2006a). Comparative education, area studies and the disciplines. Participation in moderated discussion on Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 50, 1.

- Daun, H. (Red.) (2006b). *School decentralization in the context of globalizing governance. International comparisons of grassroots responses*. Dordrecht: Springer
- Daun, H. (2006c). *Yttrande till Sambällsvetenskapliga fakulteten, Stockholms Universitet*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm University, Stockholm.
- Daun, H. (2008). Lifelong learning - an "economistic" discourse umbrella for an old phenomenon? I G. Strohschen (Red). *Challenges and solutions in the development and delivery in international adult education programs*. Dordrecht: Springer
- Daun, H. (2011). Globalization, EU-ification, and the new mode of educational governance in Europe. *European Education*, 43 (1), 9-32.
- Daun, H. & R. Arjmand (Red.).(2018). *International Handbook of Islamic Education*. Springer: Dordrecht
- Daun, H. & Strömquist, G. (red.). (2011). *Education and development in the context of globalization*. New York: Nova Science Publisher
- Esteva, G. & Prakash, M. S. (1998). *Grassroots postmodernism. Rewaking the soil of cultures*. London: Zed Books.
- Farrell, J. (1999). Changing conceptions of equality of education. I R. Arnove & C. A. Torres (Red.). *Comparative education. The dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Foreign Policy (2006). *The fourth annual A. T. Kearney/Foreign Policy Globalization Index*.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Glencoe: The Free Press.
- Gannicott, K. & Throsby, C. D. (1992). Educational quality is economic development: Ten propositions and an application to the South Pacific. *International Review of Education*, 38 (3), 233-240.
- GEM Report (2014, 22/8). The Jomtien Conference in 1990 was a game changer for education [Blogginlägg]. Hämtad 2018-07-27 från <https://gemreportunesco.wordpress.com/2014/08/22/the-jomtien-conference-in-1990-was-a-game-changer-for-education/>
- Gilbert, N. (2004). *Transformation of the welfare state. The silent surrender of public responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Gill, S. (2000). Knowledge, politics, and neo-liberal political economy. I R. Stubbs & G. R. D. Underhill (Red.). *Political economy and the changing global order*, (s. 48–59). Oxford: Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory of resistance in education: A pedagogy for opposition*. South Hadley, Mass.: Gervin & Garvey Publisher.
- Griffin, K. (2003). Economic globalisation and institutions of global governance. *Development and Change*, 34(5), 789-807.

- Hamilton, L. (2003). Assessment as a policy tool. *Review of Research in Education*, 27, 25-68.
- Hannum, E. & Buchmann, C. (2003). *The consequences of global educational expansion. Social science perspectives*. Cambridge, M.A.: American Academy of Arts & Sciences.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (1984). *Classrooms & staffrooms: The sociology of teachers & teaching*. Oxford: Open University Press.
- Harris, A. (2007). Editorial: school leadership and school improvement: a simple and complex Relationship. *School Leadership & Management*, 24(1), 3-5.
- Harris, J. (2002). *Depoliticizing development. The World Bank and social capital*. London: Anthem Press
- Huang, L. (2009) Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 320-325.
- Husén, T. (1989). Educational research at the crossroads. An exercise in self criticism, *Prospects*, XIX (3).
- Inglehart, R. (1997). *Culture shift in advanced industrial societies*. Princeton: Princeton: University Press.
- Inkeles, A. (1973). The school as a context for modernization. *International Journal of Comparative Sociology*, 14(3), 163-179.
- Johnston, B. (1990). Considerations on school restructuring. *Educational Policy*, 4(3), 215-231.
- Jones, P. W. & Coleman, David (2005). *The united nations and education. Multilateralism, development and globalisation*. New York: RoutledgeFalmer
- Karabel J. & A. H. Halsey, (Red.) (1977). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Keeves, J.P. (1992). *Learning science in a changing world. Cross-national studies of science achievement: 1970 to 1984*. Hague: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Khoi, L.T. (1981). *L'Éducation comparée*. Paris: Armand Colin
- King, K. (1999). Introduction: New challenges to international development co-Operation in education. I K. King & L. Buchert (Red.). *Changing international aid to education. Global patterns and national contexts*. Paris: Unesco publishing/NORRAG.
- Kooiman, J. (2000). Societal governance: Levels, modes, and orders of social-political interaction. I J. Pierre. (Red.). *Debating governance*. Oxford: Oxford University Press.

- Mannin, M. (1996). Global issues and the challenge to democratic politics. I C. Bretherton, & G. Ponton (Red.). *Global politics. An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers
- McGinn, N. (1997). The impact of globalization on national education systems. *Prospects*, 27, 41-53.
- Meyer, H. D. (2006). Universal, entrepreneurial, and soulless? The new university as a contested institution? *Comparative Education Review*, 46(3), 1-7.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M. & Ramirez, F. O. (1997). World society and nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Morrow, R. & Torres, C. (2000). The state, globalization, and educational policy. I R. Morrow, & C. Torres (Red.). *Globalization and education: Critical perspectives* (s. 27-56). New York: Routledge.
- Mundy, K. (2007). Educational multilateralism and the world (dis)order. *Comparative Education*, 42(4), 448-478.
- Noah, H. J. (1973). Defining comparative education. I R. Edwards, B. Holmes & J. van de Draaf (Red.). *Relevant methods in comparative education*. Hamburg: Unesco Institute for Education
- Noah, H. J. & Eckstein, M. A. (1998). *Doing comparative education: Three decades of collaboration*. Hongkong: The University of Hongkong.
- Norris, P. & Inglehart, R. (2004). *Sacred and secular: Religion and politics worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996, Paris: OECD
- OECD (2005). *The Paris declaration on aid effectiveness and the Accra agenda for action*. Paris: OECD
- Phillips, D. (2009). Aspects of educational Transfer. I R. Cowen & A.M. Kazamias (Red.). *International handbook of comparative education*. Dordrecht: Springer.
- Phillips, D. (2000). Introduction: the comparative study of educational policy. I R. Alexander, M. Osborn & D. Phillips (Red.). *Learning from comparing. Volume two. Policy, professionals and development*. Oxford: Symposium Books.
- Phillips D. C. & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the social administration of the child. Globalization of knowledge and power. I N. C. Burbules & C. A. Torres (Red.). *Globalization and education. Critical perspectives*. London: Routledge.
- Pritchett, L. (2001). Where has all the education gone? *The World Bank economic review*, 15(3), 367-391.
- Putnam, Robert D (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press

- Raivola, R. (1985). What is comparison? Methodological and philosophical considerations. *Comparative Education Review*, 29(3), 362-374.
- Robertson, R. (1992). *Globalization, social theory and global culture*. London: Sage Publications
- Robertson, R. (1995) Globalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. I M. Featherstone, S. Lash & Robertson (Red.) *Global modernities*. London: Sage Publications.
- Rosenthal, R. & Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital, *American Review of Education*, 51(1), 1-17.
- Schuermann, F. J. (1993). Development theory in the 1990s. I F. J. Schuurmann (Red.). *Beyond the impasse. New directions in development theory*. London: Zed Books
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Spring, J. (2009). *Globalization of education*. New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2008). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Sweetland, S. R. (1996). Human capital theory: Foundations of a field of inquiry. *Review of Educational Research*, 66(3), 341-259.
- Tan, C. (2014). *Reforms in Islamic education. International perspectives*. London: Bloomsbury.
- Tenbruck, F. H. (1991). The dream of a secular ecumene: The meaning and Limits of policies of development. I M. Featherstone (Red.). *Global culture. Nationalism, globalization and modernity*. London: Sage Publications.
- Tesfa, F. (2016). *Early childhood care and education: Functions of selected government and private pre-primary schools in Addis Ababa* (Doktorsavhandling). Addis Abbaba: Addis Abbaba University
- Tikly, L. (2001). Post-colonialism and comparative education research. I K. Watson (Red.). *Doing comparative education research. Issues and problems*. Oxford: Symposium Books.
- UNDP (1991). *Human development report 1990*. Oxford: Oxford University Press.
- UNDP (2017). *Human development report 2016*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (2017). *Schools in action. Global citizens for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- Unterhalter, E. (2009). Social justice, development theory and the question of education. I R. Cowen & A. M. Kazamias (Red.). *International handbook of comparative education* (s. 781-800). Dordrecht: Springer.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.

Willis, J. D. & Raudenbush, S. W. (1994). Effective schools research: Methodological issues. I T. Husén & N. Postleithwaite (Red.). *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon

Kontextuellt tänkande om pedagogik

Lennart Svensson

I denna artikel betonas behovet av, och möjligheten med, ett kontextuellt tänkande om pedagogik. Kontextuellt tänkande är ett genomgående tema som lyfts fram i inledningen och avslutningen av artikeln. I ett huvudavsnitt om pedagogikens historiska utveckling lyfts två inslag fram, övergången från pedagogik som filosofi till pedagogik som vetenskap, respektive skillnaden mellan en variabelbaserad och en fallbaserad vetenskaplig kunskapsbildning om pedagogik. I ett andra huvudavsnitt diskuteras vad som är pedagogikens kunskapsobjekt, hur pedagogikens kunskapsområde kan avgränsas, samt den institutionella inramningen av pedagogisk forskning. Artikeln avslutas med en sammanfattning av det viktigaste i det som framförts.

INLEDNING

En huvudtanke i denna artikel är att pedagogik som fenomen kräver ett kunskapsteoretiskt kontextuellt tänkande för att man skall nå en djupare förståelse av och kunskap om pedagogiken. Denna tanke har hos mig som forskare och författare utvecklats under en lång verksamhet som forskare. Jag började min forskarkarriär under slutet av 1960-talet med en psykometrisk inriktning och användning av och utveckling av statistiska metoder för bearbetning av data som hade en språklig grund. Jag blev upptagen med svårigheten att förutsätta likhet i innebörd hos språkliga data mellan individer, på det sätt som man gör bland annat vid konstruktion och användning av variabler i test, prov och frågeformulär. Detta intresse för grundläggande antaganden bakom insamling och produktion av språklig data ledde till att jag med intresse följde utvecklingen av områdena lingvistik, psykolingvistik, sociolingvistik och språkfilosofi, när det gäller teorier om språklig mening samt kunskapsteori och vetenskapsteori, särskilt när det gäller forskningsmetodologi. Mot denna bakgrund och i förhållande till

pedagogikens fenomen har jag kommit fram till vikten av kontextuellt tänkande.

Här i inledningen ges en första bakgrund till och bestämning av vad som menas med kontextuellt tänkande. Vad det kontextuella tänkandet innebär blir sedan ytterligare klargjort genom den fortsatta framställningen om pedagogik. Det kontextuella tänkandet handlar här om att man bestämmer innebörden av pedagogiska fenomen, och särskilt delar av dessa fenomen, som beroende av sitt sammanhang. Motsatsen är definitionsmässiga bestämningar av innebörd, som görs generellt, oberoende av innebördsenheternas specifika sammanhang. Författarens kontextuella tänkande har lett till ståndpunkten att den bästa grunden för kunskapsbildningen är att klargöra vilka kunskapsobjekt som avgränsas i förhållande till sin kontext och tillsammans utgör ett kunskapsområde. När det gäller pedagogikens kunskapsområde har detta kontextuella tänkande lett till fokus på relationen mellan stöd till lärande och lärande som de centrala pedagogiska kunskapsobjekten.

Under det sena 1960-talet och under 1970-talet ökade intresset för och diskussionen om kunskapsteori, vetenskapsteori och forskningsmetodologi inom human- och samhällsvetenskaperna. En stor del av diskussionen handlade om vetenskapliga paradig. Begreppet paradigm diskuterades bland annat av Kuhn (1962/1970, 1970, 1974), Masterman (1970) och många andra. Vid Göteborgs universitet, där författaren till denna artikel var verksam, var Håkan Törnebohm professor i vetenskapsteori (1963-1985). Törnebohm (1975, 1977a, 1977b) diskuterade också begreppet paradigm. Hans intresse gällde hur man kan bestämma vad ett paradigm är. Han analyserade och beskrev paradigm som komplex av olika faktorer. Han fann att paradigm utgjordes av två huvudfaktorer i relation till varandra, ontologi och metodologi (strategi).

Mycket av intresset för och diskussionen om paradigm gällde skillnader mellan forskningstraditioner och grupperingar av forskning under paradigm. Radnitzky (1970), som samarbetade med Törnebohm, presenterade en omfattande beskrivning av grundläggande skillnader mellan forskningstraditioner. Radnitzky använde inte begreppet paradigm utan diskuterade skillnader mellan "schools of meta-science". Han skilde mellan två överordnade metavetenskapliga skolbildningar, den anglosaxiska och den kontinentala skolan. Distinktionen kommer nära vad som ofta talas om som en skillnad mellan en positivistisk/analytisk tradition och en dialektisk/fenomenologisk/hermeneutisk tradition. Radnitzkys arbete är en historisk beskrivning.

Törnebohm gör, i sin mer logiska analys, en liknande indelning i två huvudsakliga grupper av paradigm, som han först kallade 1) taxonomiska och kompositionella paradigm och 2) kontextuella paradigm (Törnebohm, 1977a) och sedan 1) systemiska och 2) kontextuella paradigm (Törnebohm, 1977b).

Han diskuterade kontextuella strategier, kontextuella analyser och kontextuella synteser som delar av kontextuella paradig. Det finns stora likheter mellan vad som här menas med kontextuellt tänkande och Törnebohms beskrivning. Författaren till denna artikel använde begreppet kontextuell analys före Törnebohms användning av detta begrepp i skrift (Svensson 1976). Den fortsatta beskrivningen i denna artikel tar sin utgångspunkt specifikt i pedagogikämnet, även om beskrivningen också i vissa delar har mer generell giltighet.

Kontextuellt tänkande diskuteras här som önskvärt för att förstå och beskriva pedagogiska fenomen (se Svensson, 2004; Svensson & Doumas, 2013). I linje med Törnebohms beskrivning tänks kunskapsbildning om pedagogik bygga på två huvudfaktorer, ontologi och metodologi (strategi). Det handlar här om hur forskaren förstår de pedagogiska fenomenens karaktär respektive hur man bäst kan bilda kunskap om fenomenen. I båda dessa avseenden finns det en principiell skillnad mellan systemiska och kontextuella paradig. Här handlar det om vad som utgör den mest principiella skillnaden i pedagogiskt tänkande, och att, och varför, kontextuellt tänkande är det önskvärda.

PEDAGOGIKENS HISTORISKA UTVECKLING

I Europa brukar vi när det gäller pedagogiskt tänkande gå tillbaka till det antika Grekland och till tänkare som Sokrates, Platon och Aristoteles. Det är vanligt än idag att göra hänvisningar till idéer och tankar som presenterades för ca 2400 år sedan. Pedagogikens historia är mycket omfattande och rymmer inom sig samhälls-, grupp-, individ- och kulturperspektiv. Ett vanligt sätt att ange vad pedagogik som ämne handlar om har varit att säga att pedagogiken handlar om uppfostran, undervisning och utbildning. Dessa tre ord betecknar tre typer av aktiviteter och verksamheter, som tänks vara pedagogiska.

Det finns en omfattande litteratur om pedagogikens historia och idéhistoria fram till pedagogikens etablering som vetenskap. Sjöstrand (1954-1965) beskriver pedagogikens utveckling från antikens Grekland och i Europa samt utvecklingen i Sverige fram till 1920-talet. Landquist (1963) ger också en beskrivning av samma historiska utveckling och går lite längre fram i tiden. Sjöstrand (1969), Sandström (1975) och Myhre (1967, 1988) ger mer renodlat idéhistoriska beskrivningar av pedagogikämnets utveckling. Ödman (1987, 1990) beskriver utvecklingen i Sverige under 1600- och 1700-talen. Ödman (1995) ger en beskrivning av svensk mentalitets- och pedagogikhistoria. Kroksmark (2011b) beskriver utvecklingen av didaktiska idéer från Comenius på 1600-talet i Tyskland och i Sverige fram till 1980-talet. Kroksmark (2011a) presenterar ett urval av tjugofyra pedagogiska tänkare fram till vår tid. Detta är endast några exempel från en omfattande litteratur.

En samlad beskrivning av den senare historiska utvecklingen av pedagogik som vetenskapligt kunskapsområde finns inte på samma sätt, som för den tidigare utvecklingen som ämne. Detta beror främst på den stora expansionen av forskningen i kombination med en ökande specialisering. Det finns många handböcker och ett stort antal tidskrifter, som är mer eller mindre specialiserade till pedagogikens många delområden. En serie handböcker som täcker in en ganska stor del av ämnets internationella utveckling är fyra ”Handbook of research on teaching” av Gage (1963), Travers (1973), Wittrock (1986) och Richardson (2001). Richardson (2004) ger en beskrivning av den svenska utbildningens historia fram till och in på 2000-talet med fokus på skolpolitiken. Lindberg och Lindberg (1983) och Lindberg och Berge (1988) beskriver den svenska utvecklingen av det akademiska ämnet pedagogik. En utvärdering från HSFR ger en god helhetsbild av den svenska pedagogiska forskningen (Rosengren & Öhngren, 1997). En introduktion till pedagogikens kunskapsområde ges av Svensson (2014).

Från filosofi till vetenskap

Utvecklingen under 1600-talet av ett empiriskt grundat vetenskapligt tänkande har haft avgörande betydelse för det pedagogiska tänkandet. Tidigare hade man sett på det som kan iakttas med våra sinnen, som något som måste underordnas teologiska och filosofiska utgångspunkter och tankesystem, och inte som en primär källa till kunskap (även om redan Aristoteles betonade att sinnesintryck är grunden för kunskap). Filosofer som argumenterade för empiriskt grundad kunskap drog också pedagogiska slutsatser av sin kunskapssyn. Den mest kände av dessa är John Locke och ett av hans arbeten, som publicerades på svenska 1693, med titeln *Tänkar om uppfostran* (se Sjöstrand, 1954 och Landqvist, 1963).

Johan Amos Comenius kan anses vara 1600-talets mest framstående pedagogiska tänkare (se Kroksmark, 2011a, 2011b). Han var också nära knuten till utvecklingen av det svenska utbildningsväsendet. Comenius stora verk, *Didactica Magna*, (Comenius, 1989) illustrerar den filosofiska traditionen att utveckla ett omfattande, heltäckande tankesystem. Undertiteln var på svenska ”En fullständig framställning av konsten att lära alla allt”. Framställningen handlar om hur uppfostran skall gå till från när barnet är litet i hemmet, sedan i skolan, och genom hela livet. Comenius representerar samtidigt den empiriskt inriktade synen på kunskap, när det gäller människors kunskapsbildning genom pedagogik. Han utarbetade en induktiv metod för undervisning, som tog sin utgångspunkt i det direkt observerbara, och gick från det enkla till det sammansatta.

Under 1700-talet fick de pedagogiska frågorna betydligt större utrymme i samhällsdebatten och ett flertal pedagogiska teoretiker framträdde. Rousseau betonade hänsynen till barnets natur, att behandlingen av olika ämnen måste anpassas till anlagens naturliga utveckling samt betydelsen av åskådning och

självverksamhet. En annan 1700-talspedagog inspirerad bland annat av Rousseau var Pestalozzi. Han ville upphöja uppfostringskonsten till vetenskap och utvecklade en omfattande pedagogisk praktisk verksamhet, liksom ett pedagogiskt tänkande i både samhälls- och individperspektiv (se om Rousseau och Pestalozzi i Sjöstrand, 1954; Landqvist, 1963; Kroksmark, 2011b).

En pedagogisk rörelse av relativt stor omfattning under 1700-talet var filantropismen. Rörelsen byggde på upplysningens idéer om nytta, förnuft och lycka och hade ett starkt intresse för teoretiska frågor. Lärares behov av teoretiska kunskaper om uppfostran och undervisning uppmärksammades, vilket ledde till inrättandet av den första professuren i pedagogik i Tyskland 1779 vid universitetet i Halle. Den förste innehavaren var Ernst Christian Trapp och hans arbete syftade till att åstadkomma en teoretisk pedagogik grundad på experimentalpsykologisk kunskap (se om filantropismen och Trapp i Sjöstrand, 1954). Under 1800-talet frigjorde sig psykologin alltmer från filosofin, närmade sig naturvetenskapen, och blev mer empirisk och experimentell. Inom pedagogiken väcktes stora förhoppningar om framsteg genom den experimentella psykologin.

Under tidigt 1800-tal föreläste många professorer i filosofi i pedagogik. Immanuel Kant och hans kollegor vid universitetet i Königsberg föreläste i pedagogik. Johann Friedrich Herbart efterträdde Kant som professor i filosofi och pedagogik 1809. Herbart kom att ägna särskild uppmärksamhet åt pedagogiken som ämne, och hans syn på pedagogikämnet fick stor betydelse för utvecklingen av ämnet. Enligt Herbart (1917) skall pedagogikämnet grundas på psykologisk kunskap och därutöver, när det gäller att fastställa målen för uppfostran och undervisning, i etiken. Fram till början av 1800-talet fanns pedagogik alltså som ett område inom filosofin. Från slutet av 1700-talet började professorer i pedagogik som ett från filosofin fristående ämne inrättas först i Tyskland och sedan i andra europeiska länder. I nuvarande Sverige skedde detta först i början av 1900-talet.

Utvecklingen från filosofi till empirisk vetenskap utgjorde en genomgripande förändring i utvecklingen av pedagogik som kunskapsområde. Kunskapsbildningen om pedagogik förändrades. Inom filosofin handlade kunskapsbildningen om att utveckla tankesystem om pedagogik. Inom vetenskapen handlade det om att undersöka den praktiska pedagogiken. De filosofiska tankesystemen var principiella och normativa. De handlade om hur pedagogiken, eller någon del av den, i princip fungerade och borde utformas. Genom den vetenskapliga pedagogikens inriktning på empiriska undersökningar begränsades vad kunskapsbildningen i varje enskild undersökning omfattade. I det vetenskapliga arbetet lades resultat från olika undersökningar samman på ett huvudsakligen kompletterande sätt. En kumulativ kunskapsutveckling med ökande specialisering, beroende på vad som undersöktes, kom till stånd.

När pedagogik växte fram som ett eget vetenskapligt område fanns det en dominerande syn på vetenskap, inspirerad av framgångarna inom naturvetenskap. Denna syn innebar en betoning av objektiva observationer och systematisk sammanställning av fakta. Den experimentella psykologin framstod som ett ideal för pedagogiken. Under tidigt 1900-tal utvecklades den empiriskt inriktade pedagogiskt psykologiska forskningen allt mer. Denna inriktning kompletterades med historisk och komparativ pedagogik, som behandlade pedagogiska tänkare och system genom historien, liksom den aktuella situationen i olika länder. Den tidiga empiriska forskningen hade också till stor del en didaktisk inriktning med fokus på undervisning och lärande. Även om denna forskning var inspirerad av ett experimentellt tänkande var den till stor del kvalitativt beskrivande av hur elever löste uppgifter och lärde sig ämnesinnehåll.

När pedagogiken blev en egen vetenskap fanns en betoning av definition av teoretiska begrepp, men de skulle också definieras operationellt i sitt empiriska sammanhang och sin användning. Kunskapen skulle utvecklas induktivt med utgångspunkt från gjorda empiriska observationer som skulle systematiseras till teoretisk kunskap. Den starka induktiva inriktningen generellt inom vetenskapen blev ifrågasatt, särskilt av Popper (1959, 1963), som föreslog en hypotetisk deduktiv ansats, som passar särskilt bra i experimentell forskning. Både den induktiva och den deduktiva inriktningen i pedagogisk empirisk forskning har det gemensamt att fokus är på observationer som grund för kunskapsbildning. De har också det gemensamt att dessa observationer i regel görs i form av kategorier/värden i variabler. De begrepp som definieras och utgör utgångspunkt har i allmänhet karaktären av generella variabler. Systematiseringen av observationerna sker i form av jämförelser av variabelvärden och kombinationer av variabelvärden (se Gage, 1963). Två variabelgrundade traditioner dominerade, en kvasiexperimentell och en beskrivande korrelationell, beskrivna bland andra av Cronbach (1957). Även om denna forskning utgår från empirin bygger den inte på kontextuellt utan på systemiskt kompositionellt tänkande.

Variabel- eller fallbaserade beskrivningar

I det följande ges en beskrivning av den dominerande variabelbaserade forskningen i termer av vad variablerna har gällt, följt av en beskrivning av en förändring från dominans för variabelbaserad forskning till ökning av en mer kvalitativt beskrivande forskning. Här framställs denna förändring som också en rörelse mot fallbaserade beskrivningar. Fallbaserade beskrivningar ses här som mer fruktbara inom pedagogiken än variabelbaserade beskrivningar och som ett steg i ett nödvändigt kontextuellt tänkande. Miles och Huberman (1994) beskriver variabelbaserad och fallbaserad forskning som i huvudsak två olika sätt att sammanställa empiriska data. Här fokuseras på en mer grundläggande skillnad mellan variabelbaserad kompositionell (och eventuellt

fallbaserad) forskning och en fallbaserad kontextuell (och även variationsgrundad) forskning. Det är inte tänkandet om och fokus på variation som ses som problem utan generella definitioner av variabler och variabelvärden oberoende av kontext.

Fokus på beteenden och egenskaper

Efter andra världskriget kom den engelskspråkiga delen av världen att dominera den internationella pedagogiska forskningen. Inom den engelskspråkiga forskningen skedde en stark utveckling mot dominans för dels behavioristiska synsätt, dels empirisk variabelbaserad forskning med användning av statistiska databearbetningsmetoder. Den för pedagogiken viktiga inlärningsforskningen blev till stor del behavioristiskt inriktad. Individuella differenser och testteori fick också ett stort utrymme. En stor del av forskningen gällde observation och mätning av elevens egenskaper som begåvning, kunskaper, färdigheter, attityder och intressen. Denna forskning gällde förutsättningar för och resultat av pedagogiska aktiviteter knutna till elever snarare än till den pedagogiska aktiviteten i sig. Även en forskning om läraregenskaper utvecklades.

Det fanns också tidigt ett mer samhällsteoretiskt perspektiv, särskilt i forskning med anknytning till skolreformer. Denna forskning kombinerade mätning av personens egenskaper genom prov, test och frågeformulär med användning av sociala kategorier som socialklass, föräldrars utbildning, bostadsort med flera. Det var i huvudsak en kartläggande forskning av förutsättningar för och resultat av utbildningsinsatser.

Den pedagogiska psykologin omfattade differentialpsykologi, utvecklingspsykologi, inlärningspsykologi och socialpsykologi i anslutning till uppfostran, undervisning och utbildning. Många studier handlade om kartläggning av statistiska samband, korrelationer, mellan individförutsättningar och pedagogiska resultat. Problem med att finna generella samband mellan individuella skillnader i förutsättningar och individuella skillnader i pedagogiska resultat ledde till studier av interaktioner mellan individvariabler och metodvariabler (undervisningsmetoder) för att bättre kunna predicera och förklara de pedagogiska resultaten (se Bracht, 1970).

Fokus på metoder och yttre och inre processer

Forskningen om undervisningsmetoder präglades länge av synen på experimentella studier som vägen till säker empiriskt grundad kunskap. Pedagogik uppfattades under lång tid som en fråga om påverkansprocesser och inläring. Under 1960-talet och framåt tillkom ett ökat intresse för läroplansteori och undervisningsprocesser, och en utveckling av specialpedagogik som område. En kraftig expansion av både forskning och utbildning i ämnet pedagogik ägde rum. Tidigare forskningsinriktningar kompletterades med nya. Forskningen som fokuserade individ- och

metodvariabler kompletterades med mer processinriktade studier av undervisning, som i stor utsträckning gällde ramarnas betydelse för undervisningsprocessen. Det handlade i stor utsträckning om klassrumsstudier av undervisningsprocesser. Komparativa studier av undervisning i olika länder var också ett område som växte till.

Inom den pedagogiska psykologin skedde en markant förändring från dominans för behavioristiska ansatser till kognitiva. Denna förändring innebar en helt förändrad fokus från yttre beteenden till tankeprocesser. Den kognitivt inriktade forskningen var delvis inspirerad av analogier med datorer. En annan del av den kognitiva forskningen innebar ett återknytande till tidigare tankepsykologi. Särskilt kom Piagets arbeten få stor betydelse inom denna inriktning (se Inhelder & Piaget, 1958). Den kognitiva inriktningen kombinerades med fokus på tänkandets och undervisningens innehåll och fick särskilt stor betydelse för studier av lärande och undervisning inom naturvetenskapliga ämnen. Den kognitiva inriktningen utmanades av och kompletterades med en sociokulturell inriktning som kritiserade den starka betoningen på inre processer och betonade språkanvändning och kommunikativa processer (se Säljö, 2000). Denna inriktning fokuserade på en större helhet av undervisning och lärande med betoning på de yttre betingelserna för lärande.

Ökande fokus på innehåll

Tiden från 1970-talet och framåt innebar en omprövning av de vetenskapsteoretiska och metodologiska grunderna för pedagogisk forskning. Den tidigare starka dominansen för kvantitativa metoder bröts och en relativt omfattande kvalitativt inriktad och beskrivande forskning växte fram. I Sverige skedde också en återknytning till kontinentala traditioner som fenomenologi och hermeneutik. En kritik av den pedagogiska psykologins starka dominans framfördes och en del pedagogiska forskare betonade pedagogikämnets närhet till sociologin snarare än psykologin och inspirerades av utbildningssociologisk forskning. Utvecklingen innebar mer av samhällsteoretiska perspektiv och en breddning av den pedagogiska forskningen.

Som en reaktion på den variabelbaserade och den processinriktade forskningen följde en ökad betoning av pedagogikens innehåll och sammanhang. En utveckling från beskrivningar av pedagogik i termer av process och produkt till fokus på innehåll och sammanhang i flera olika perspektiv ägde rum (Dunkin & Biddles, 1974). I Sverige blev två kunskapsfält särskilt framträdande: forskning om utbildningsverksamhet i linje med internationell ”curriculumforskning” och forskning om undervisning och lärande (Rosengren & Öhngren, 1997). Den stärkta samhällsteoretiska inriktningen, i kombination med fokuseringen på pedagogikens innehåll, kombinerades med ett ökat intresse för historiska studier. Betoningen av ämnesinnehåll har kombinerats med en ökad betoning

av praktiktära forskning, som också har lett till förnyat intresse för didaktiken, eftersom denna i ett sammanhang behandlar frågor om både undervisningens grund, innehåll och form.

Utvecklingens riktning

Den här beskrivna utvecklingen och förändringen i kunskapsteoretisk syn och forskningsmetodologisk ansats är det som särskilt uppmärksammas i denna artikel. Utvecklingen har inneburit en utveckling mot mer fallbaserad forskning och en viktig diskussion om fallbaserad forskning på 2000-talet. Flyvbjerg (2006) argumenterar att för viktiga forskningsuppgifter inom socialvetenskaperna är fallstudier en nödvändig och tillräcklig metod, och att bra forskning inte är metoddreven utan problemdriven. Ruddin (2006) argumenterar för att fallstudier möjligen är den grundläggande vetenskapliga metoden. Hesse-Biber (2010) argumenterar för att det viktiga med fallstudier är att de fokuserar vad som undersöks. Thomas (2010) argumenterar med Stake (2005) att fallstudier inte är en metodologi utan ett val av vad som skall undersökas och att fallen måste ses i sin kontext. Svensson & Dumas (2013) ger en utförligare beskrivning av denna diskussion.

Utvecklingen av den pedagogiska forskningen har inneburit en ökande betoning på pedagogiska fenomen som helheter och på att olika delar av ett fenomen för sin innebörd är beroende av fenomenet som helhet och det sammanhang som fenomenet ingår i. Detta till skillnad från att delar av fenomen definieras som variabler och variabelvärden oberoende av fenomenet som helhet och dess sammanhang. Även om det har skett en utveckling av det slag som framhålls här har tydligheten i avgränsning av pedagogiska fenomen som kunskapsobjekt, och av delar av dessa fenomen som just delar och inte allmänt definierade enheter, inte varit så stor som är önskvärt. Detta är en brist som handlar om pedagogikens principiella avgränsning, som behandlas i nästa avsnitt.

PEDAGOGIKENS AVGRÄNSNING OCH BESTÄMNING

Detta avsnitt handlar om hur man i princip kan avgränsa och bestämma vad som är pedagogiska fenomen och undersökningsobjekt. Anledningen till detta fokus är den oklarhet som har rått historiskt, så som påtalats ovan. Man har talat om pedagogik, uppfostran, undervisning och utbildning. De aktiviteter och verksamheter som betecknas med dessa begrepp är komplexa och omfattar många inslag och aspekter. Dessa aktiviteter och verksamheter kan beskrivas från många olika perspektiv. Frågan är vad det innebär att beskriva dem som pedagogiska. Det kan tyckas vara självklart, att det första man bör göra i en undersökning av något, är att klargöra vad det är man undersöker. Det har man naturligtvis också gjort i den pedagogiska forskningen. Det som

har varit oklart är på vilket sätt det man undersöker utgör pedagogiska fenomen.

Den empiriska forskningen har tagit sin utgångspunkt ifrån praktiska uppfostrings-, undervisnings- och utbildningssituationer. Frågor och problem har formulerats utifrån inslag i de aktiviteter och verksamheter som finns i dessa situationer. Om och på vilket sätt dessa frågor, problem och inslag handlar om pedagogik har ofta varit oklart. Utgångspunkten från variabler har på ett särskilt sätt gjort det oklart vilka fenomen som undersöks och som variabelvärden tänks gälla delar av. Mot denna bakgrund framhålls här behovet av fallbaserade undersökningar utifrån ett kontextuellt tänkande. Fallen tänks vara lika med fall av pedagogiska fenomen och lika med huvudsakliga pedagogiska undersökningsobjekt (jmf Flyvberg, 2006; Ruddin, 2006; Stake 2005; Svensson & Doumas 2013; Thomas, 2010).

Den fallbaserade forskning som förordas här är inte lika med klassiska fallstudier. Dessa brukar karakteriseras av att man har ett eller mycket få fall som är mycket allmänt bestämda som fall och som beskrivs på ett omfattande och så uttömmande sätt som möjligt. Fallbaserade studier gäller här inte denna typ av omfattande beskrivningar i mycket breda eller obestämda perspektiv. Fallbaserad innebär här att man har ett antal undersökningsobjekt som man undersöker som helheter – fall, utifrån en tydlig avgränsning i ett teoretiskt perspektiv, i vårt fall ett pedagogiskt perspektiv. Detta kan främst ses i motsats till variabelbaserade undersökningar, där antingen vad som skulle vara fall som undersöks är oklart, eller där bearbetning och sammanställning av data och slutsatser görs över fall på gruppnivå, och inte fall för fall som helheter. Den grundläggande skillnaden är hur man tolkar, grupperar och sammanställer data. En fallbaserad analys utesluter inte användning av variabler. Skillnaden handlar om hur variabelvärden ges innebörd och sammanställs.

Det är grundläggande i en fallbaserad undersökning att fallen motsvarar de fenomen som undersöks. Miles och Huberman (1994) ser fall som de grundläggande enheterna vid forskning och grupperar sätt att samla in och ordna empiriska data i två huvudkategorier, variabelbaserade och fallbaserade sätt. Den pedagogiska forskningen behöver vara fallbaserad och fallen lika med undersökningsobjekten. Ett huvudskäl till denna ståndpunkt är vikten av klarhet om vad som undersöks och vad resultaten begränsas till och gäller. Ett andra skäl är behovet av att tolka individuella data inom kontexten av undersökta fall som helheter. En utmaning blir då att avgränsa undersökta fall vid insamling och bearbetning av empiriska data. Undersökningar behöver vara fallbaserade utifrån en tydlig avgränsning av pedagogiska fall.

Pedagogikens kunskapsobjekt

Pedagogik handlar om vad som utgör den uppfostrande, undervisande och utbildande karaktären, och därmed den pedagogiska karaktären, hos

aktiviteter och verksamheter. Sådana aktiviteter och verksamheter, som till exempel de i ett klassrum, kan beskrivas på många olika sätt och som fenomen inom olika discipliner och kunskapsområden. Man kan till exempel beskriva känslomässiga inslag och kvaliteter i klassrumsinteraktionerna som ett socialpsykologiskt fenomen, turtagning i kommunikationen som ett språkpragmatiskt fenomen, maktutövning som ett mikropolitiskt fenomen och så vidare. Dessa fenomen, och fler, kan beskrivas i sig som delar av olika kunskapsområden som psykologi, språkvetenskap sociologi, statsvetenskap med flera. Dessa inslag och kvaliteter som fokuseras kan också ses som delar av pedagogiska fenomen och förstås och beskrivas utifrån hur de ingår i pedagogiska fenomen och kunskapsobjekt. I det följande lyfts några viktiga val fram, när det gäller avgränsning av pedagogiska kunskapsobjekt.

Avsikt och funktion

Pedagogik riskerar att avgränsas till att handla om pedagogers avsiktliga, planerade och målinriktade handlande. En sådan avgränsning grundas i vad pedagogen gör. Det centrala är emellertid den funktion som det har, som pedagogen gör. Funktionen handlar om hur avsikten genomförs och med vilket resultat. Det centrala är den uppfostrande, undervisande och utbildande funktionen. Funktionen visar sig i aktivitetens och verksamhetens resultat. I de verksamheter som kallas för pedagogiska finns både en avsikt och en funktion. Den avsikt som finns är naturligtvis viktig. Medvetenheten om vad man vill göra, och vad det är man gör, är avgörande för utformning och förbättring av pedagogisk aktivitet och verksamhet. Denna medvetenhet behöver vara en medvetenhet om aktivitetens och verksamhetens pedagogiska funktion.

Lärande som förändring av relationen till omvärlden

Den pedagogiska funktionen uppfylls genom lärande. När det här talas om den lärande kan det vara en individ, en grupp och/eller ett samhälle, som är den lärande. Möjligheten till lärande är en förutsättning för pedagogik, men pedagogik handlar inte om alla förekommande innebörder i lärande. Inom pedagogiken är fokus på lärandets innehåll, och förutsättningarna för att detta innehåll skall uppstå och förändras. Det handlar om innehåll och kvaliteter i sätt att tänka, känna, vilja och handla i förhållande till omvärlden. Det är vissa aspekter och kvaliteter hos ett subjekts relation till omvärlden som uppmärksammas. Det finns tre huvudaspekter när det gäller innehållet i relationen: en kunskapsmässig (veta), en färdighetsmässig (kunna utföra) och en värderingsmässig (vilja). Den känslomässiga aspekten finns också med men fokuseras inte på samma sätt som pedagogiskt innehåll. Det handlar om kvaliteter inom dessa aspekter och hos dem tillsammans på olika sätt. Lärande handlar om förändringar i dessa aspekter och kvaliteter hos individers, grupper och samhällets relation till sin omvärld och till sig själva. Denna förändring är en följd av påverkan från omvärlden och den lärandes aktivitet.

Den lärandes aktivitet utgör lärandets närmaste sammanhang. Det yttre sammanhangets betydelse för lärandet är beroende av den lärandes aktivitet (se Marton, 2015).

Stöd till lärande

Att bereda möjlighet till lärande är en pedagogisk fråga och bland annat en fråga om vilket innehåll som skall göras tillgängligt och i vilka former. Kunskap om lärande är avgörande för synen på vad som utgör stöd till lärande. Stödet har miljökaraktär i förhållande till lärandet och handlar om vad som utgör lärandemiljö sett utifrån det lärande som äger rum. Vad som är lärandemiljö bestäms både av den yttre miljöns erbjudna möjligheter och av den lärandes användning av dessa möjligheter. Stöd till lärande, som en del av pedagogikens kunskapsobjekt, handlar om det i miljön som den lärande använder för att lära. Varje lärande utgör sitt eget sammanhang, när det gäller innebörden hos olika pedagogiska handlingar och erbjudanden från miljön. Eftersom det är denna innebörd för den lärande, som är mest direkt relaterad till lärandeaktivitet och resultat, finner vi ingen generell relation mellan pedagogiska metoder och pedagogiska resultat över lärande och situationer. Vi behöver förstå pedagogiska handlingar och pedagogisk miljö som stöd till lärande. Pedagogiska fenomen och kunskapsobjekt har två huvuddelar: stöd till lärande och lärande med fokus på lärandets innehåll (se Svensson, 2014).

Kontextuellt tänkande om kunskapsobjekten

Ett kontextuellt tänkande om pedagogiska fenomen innebär en utgångspunkt i ett urskiljande och avgränsning av sådana fenomen. Detta kräver en teoretisk utgångspunkt i förståelsen av vad som är pedagogiska fenomen. Här har föreslagits att pedagogiska fenomen utgörs av relationen mellan stöd till lärande och lärande. Det kontextuella tänkandet består i att sådana fenomen ses som beroende av sina sammanhang samtidigt som de urskiljs i sina sammanhang som enheter i sig. Ännu viktigare i det kontextuella tänkandet är att delar av de pedagogiska fenomenen tolkas och förstås som beroende av hur de ingår i den helhet som fenomenet utgör. Detta innebär att innebörden hos en enhet som motsvarar en del av ett fenomen inte kan bestämmas oberoende av hur den delen är relaterad till fenomenets övriga delar och helhet och dess sammanhang.

Pedagogikens kunskapsområde

I samband med den empiriskt variabelbaserade inriktning, som dominerade den pedagogiska forskningen vid expansionen av denna under 1950- och 1960-talen, fanns det en tendens att se pedagogik som ett helt och hållet flervetenskapligt område. Mot denna syn har stått en uppfattning av pedagogik som ett eget kunskapsområde. Samtidigt har det mesta av den pedagogiska forskningen inte utgått från en helhetsuppfattning av pedagogik utan fokuserat på relativt avgränsade problem. Här föreslås att pedagogik bör

ses som ett eget kunskapsområde utifrån att det behandlar pedagogiska kunskapsobjekt, så som föreslagits ovan (se även Svensson, 1996). Detta är ett mycket stort kunskapsområde, som är svårt att rymma inom en begränsad enskild disciplin. Det är ett kunskapsområde som både historiskt och principiellt har fått stöd från och gränsar till andra discipliner.

Det finns delar av pedagogik som både historiskt och principiellt gränsar till teologi, filosofi, psykologi, antropologi, sociologi, statsvetenskap, ekonomi med flera. Sedan har vi det förhållandet att pedagogiken har gränsområden till alla de kunskapsområden, teoretiska och praktiska, som utgör utgångspunkter för pedagogikens innehåll. Dessa områden utgör vad som kallas ämnespedagogik eller ämnesdidaktik. Pedagogiken delar fokus på olika aspekter med många andra discipliner. Skillnaden är om dessa aspekter fokuseras som innehåll i pedagogiska fenomen och kunskapsobjekt eller på andra sätt. Utifrån ett kontextuellt tänkande är det avgörande inom vilken helhet man betraktar aspekterna, och att vi är tydliga med hur de ingår i pedagogiska kunskapsobjekt. Det är genom en kontextuell förståelse av pedagogiska kunskapsobjekt som det pedagogiska kunskapsområdet kan avgränsas från och relateras till andra kunskapsområden, som berör överlappande delar av verkligheten.

Olika relativt omfattande delar av pedagogikens kunskapsområde representeras av pedagogisk filosofi, didaktik, pedagogikens historia, pedagogisk psykologi och komparativ pedagogik. Det finns också tydligt urskiljbara delar av området utifrån vilka åldersgrupper och delar av utbildningssystemet och samhället som de gäller. Exempel på detta är specialpedagogik för grupper med särskilda behov, idrottspedagogik, förskolepedagogik, högskolepedagogik och arbetslivspedagogik. Inom alla dessa ovan nämnda specialområden finns det en kumulativ kunskapsbildning som presenteras i vetenskapliga skrifter och i stor utsträckning också i internationella vetenskapliga tidskrifter.

Tanken här är alltså att pedagogikens kunskapsområde bäst avgränsas utifrån vilka kunskapsobjekt som utgör området. Det förslag till syn på pedagogik som getts här, koncentrerat till bestämning av pedagogikens kunskapsobjekt, innehåller först en fokus på lärande, som en förutsättning för förekomsten av pedagogik. Pedagogikens mångfald beskriven i samhälls-, grupp-, individ- och kulturperspektiv behöver knytas till dess funktion när det gäller individers, grupper och samhällens lärande. Insatser för uppfostran, undervisning och utbildning behöver relateras till konsekvenser i form av lärande. Till skillnad från den psykologiska traditionens fokus på individer och inre processer föreslås en syn på lärande, som innebär att lärande är en förändring i den lärandes (individ, grupp eller samhälle) relation till en del av världen. Förändringen bestäms av den lärandes aktivitet och av den del av världen aktiviteten riktas mot. Aktiviteten i sin tur bestäms av både inre och yttre betingelser.

Det är lärandeaktivitetens beroende av de yttre betingelserna som gör stöd till lärande möjligt och viktigt. Till skillnad från dominans för betoning av och fokus på påverkan, förmedling, kontroll och metoder, med antaganden om att dessa direkt leder till önskade resultat, föreslås fokus på den lärande som aktiv, och den som slutligt bestämmer lärandets process, innehåll och utfall. Det är genom stöd till den lärandes aktivitet, som det är möjligt att inrikta lärandet mot önskat innehåll och önskade mål. Detta gör att avsiktligt stöd genom utformning av miljön och särskilt genom lärarinsatser är avgörande i pedagogiken. De mest utmanande och centrala pedagogiska frågorna att besvara gäller hur relationer mellan pedagogiska insatser och lärande konstitueras, och hur de kan utformas för att leda till önskade resultat i individ-, grupp-, samhälls- och kulturperspektiv (se Marton, 2015; Svensson, 2014).

Pedagogikens institutionella inramning

Pedagogik har utvecklats till ett omfattande vetenskapligt kunskapsområde. Vid utländska universitet representeras området i stor utsträckning av en enhet kallad "School of Education" eller en "Faculty of Education". I Sverige har pedagogik under lång tid varit ett sammanhållet universitetsämne som i huvudsak varit placerat inom samhällsvetenskapliga fakulteter. Detta är principiellt ingen självklarhet med tanke på ämnets karaktär av kulturvetenskap snarare än psykologi eller samhällsvetenskap. På senare tid har utbildningsvetenskap tillkommit som ett flitigt använt begrepp i Sverige. Skälet är att Vetenskapsrådet har inrättat ett vetenskapsområde som kallas utbildningsvetenskap (Askling, 2000; Fransson & Lundgren, 2003). Inrättandet av och benämningen av detta område motiverades av ett samhälleligt behov av mer kunskap om utbildning, särskilt som grund för lärarutbildning och lärarverksamhet. Det är något oklart hur utbildningsvetenskap förhåller sig till pedagogik som vetenskap, även om det rimligen finns en mycket stor överlappning mellan begreppen och områdena (se Svensson, 2014).

Både den internationella situationen och tillkomsten av utbildningsvetenskap understryker att pedagogik är ett omfattande vetenskapsområde. Det gör också den omfattande specialiseringen inom pedagogik som område. Vad som framstår som av största vikt är att pedagogikens principiella karaktär i form av kunskap om pedagogikens kunskapsobjekt blir tydlig. Det främsta skälet till detta är att de pedagogiska fenomenen och kunskapen om dem har en avgörande individuell och samhällelig betydelse. En ökad klarhet om de pedagogiska kunskapsobjekten och det pedagogiska kunskapsområdet kan också göra relationen till angränsande kunskapsområden mer fruktbar.

SAMMANFATTNING

I denna artikel har beskrivits hur pedagogiken gick från att vara en del av filosofiskt och teologiskt tänkande till att bli en empiriskt grundad vetenskap. Det filosofiska och teologiska tänkandet hade också en empirisk grund i form av erfarenheter och observationer av praktisk pedagogisk verksamhet. Sådana erfarenheter och observationer underordnades filosofiska och teologiska tankesystem, vilka var de som uppfattades som väsentlig kunskap. Det empiriska vetenskapliga arbetet utgick däremot från observationer och systematiska sammanställningar av observationer, som den väsentliga grunden för kunskapsbildningen. Det vetenskapliga arbetet handlade om väl avgränsade undersökningar av specifika empiriska fenomen och problem. Kunskapsbildningen förväntades vara kumulativ och byggas upp genom att den ena empiriska undersökningen efter den andra lades samman. Denna ansats ger möjlighet till ett kontextuellt tänkande om de pedagogiska fenomenen, det vill säga att förstå de specifika fenomenen och observationerna i sin egenart i sitt specifika sammanhang.

Skillnaden mellan variabelbaserade och fallbaserade undersökningar har lyfts fram som en väsentlig skillnad i den empiriska vetenskapliga pedagogiska forskningen. Den tidiga empiriska forskningen var i stor utsträckning variabelbaserad. Detta innebar att enskilda observationer i första hand tolkades så som de ingick som variabelvärde i en generellt definierad variabel och inte i förhållande till det fenomen de utgjorde en del av. Detta kombinerades i sin tur med en oklarhet om vilket pedagogiskt fenomen som undersöktes. Detta innebar ett icke-kontextuellt tänkande både när det gällde förståelse av enskilda observationer och förståelse av pedagogiska fenomen. Den lösning på detta problem som förslås här är fallbaserade undersökningar inom ramen för ett kontextuellt tänkande. Vid en fallbaserad ansats blir det viktigt vad som utgör ett fall. Här föreslås att fall i den pedagogiska forskningen bör vara lika med pedagogiska fenomen som kunskapsobjekt. En sådan ansats kräver klargöranden av vad som utgör pedagogiska fenomen och problem, som utgångspunkt för forskningen.

Med utgångspunkt från att lärande som fenomen är en förutsättning för all pedagogik har stöd till lärande föreslagits som den principiella karaktären hos all pedagogik. Alla pedagogiska fenomen och problem gäller relationen mellan stöd till lärande och lärande. Vad som är stöd behöver avgöras utifrån vad som används för att lära. Det är när insatser och erbjudanden från lärare och i och genom den lärandes miljö används för att lära, som de får funktionen av att vara stöd till lärande. Det är först när det som är avsett som stöd till lärande beskrivs till sin funktion, sin relation till faktiskt lärande, som vi beskriver ett pedagogiskt fenomen. Sådana pedagogiska fenomen av helheter av stöd till lärande och lärande behöver beskrivas och förstås, och kan vara av mycket olika omfattning och karaktär vad gäller innehåll och sammanhang. De kan beskrivas för individer, grupper och samhällen.

Det är pedagogikens kunskapsobjekt som tillsammans utgör pedagogikens kunskapsområde. Etablerade beskrivningar av dessa kunskapsobjekt utgör pedagogik som ämne och disciplinärt kunskapsområde. Som sådant kunskapsområde har ämnet hämtat mycket stöd från många angränsande ämnen på olika sätt, beroende på vilka specifika fenomen och problem som har undersökts. Detta har också avspeglats i en varierande institutionell inramning. Inom det kontextuella tänkande om pedagogik, som förordas här, blir det viktigt att bestämma pedagogikens kunskapsområde utifrån pedagogikens kunskapsobjekt. Utifrån bestämningen av kunskapsobjekt kan vi klargöra avgränsningar och relationer till andra ämnen och kunskapsområden. Pedagogiken behöver förstås som helheter av fall av relationen mellan stöd till lärande och lärande. Fallens innebörd behöver förstås som beroende av fallens sammanhang, och innebörden hos delar av fallen behöver förstås som beroende av helheten av de fall de utgör en del av, det vill säga inom ramen för ett kontextuellt tänkande.

REFERENSER

- Asklings, B. (2000). *Utbildningsvetenskap: Ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 16.
- Bracht, G. H. (1970). Experimental factors related to aptitude-treatment interaction. *Review of Educational Research*, 40(5), 627-645.
- Comenius (1989). *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. Göteborg: Daidalos.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12(11), 671-684.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fransson, K. & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap: Ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2003:1.
- Gage, N. L. (Red.) (1963). *Handbook of research on teaching*. Ill.: Rand McNally.
- Herbart, J. F. (1917). *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Bonniers.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455-468.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Kroksmark, T. (2011a). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Kroksmark, T. (2011b). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.
- Kuhn, T. S. (1962/1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). Reflections on my critics. I I. Lakatos & A. Musgrave (Red.). *Criticism and the growth of knowledge* (s. 231-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T. S. (1974). Second thoughts on paradigms. I F. Suppe (Red.). *The structure of scientific theories* (s. 459-517). Urbana: University of Illinois Press.
- Landquist, J. (1963). *Pedagogikens historia*. Lund: Gleerups.
- Lindberg, G. & Lindberg, L. (1983). *Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971. En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer*. Umeå: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Umeå universitet.
- Lindberg, L. & Berge, B-M. (Red.) (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. I I. Lakatos & A. Musgrave (Red.). *Criticism and the growth of knowledge* (s. 59-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Myhre, R. (1967). *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius & Sönners förlag.
- Myhre, R. (1988). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Nors Forlag.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson and Co.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Radnitzky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience. Vol I-II*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Richardson, V. (Red.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (Red.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSNR.
- Ruddin, L. P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, Bent Flyvbjerg, and case study methodology. *Qualitative Inquiry*, 12(4), 797-812.
- Sandström, C. I. (1975). *Utbildningens idéhistoria*. Stockholm: Aldus.

- Sjöstrand, W. (1954). *Pedagogikens historia. 1, Från antiken till första världskriget*. Lund: Gleerups.
- Sjöstrand, W. (1954-1965). *Pedagogikens historia*. Del I-III:2. Lund: C.W. K. Gleerups förlag.
- Sjöstrand, W. (1969). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *The Sage handbook of qualitative research* (3. uppl.) (s. 443-466). Thousand Oaks: Sage.
- Svensson, L. (1976). *Study skill and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, L. (1996). Pedagogiken som vetenskap! *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 106-108.
- Svensson, L. (2004). Forskningsmetoders analytiska och kontextuella kvaliteter. I C. M. Allwood (Red.). *Perspektiv på kvalitativ metod* (s. 65-95). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2014). *Introduktion till pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. & Doumas, K. (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441-450.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575-582.
- Travers, R. M. W. (Red.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Törnebohm, H. (1975). Inquiring systems and paradigms. Göteborg: University of Göteborg, Reports from the Department of Theory of Science, no 72.
- Törnebohm, H. (1977a). *Kontextuellt tänkande*. Göteborg: Göteborgs universitet, Avdelningen för Vetenskapsteori, rapport nr 89.
- Törnebohm, H. (1977b). *Paradigms in fields of research*. Göteborg: University of Göteborg, Reports from the Department of theory of Science, no 93.
- Wittrock, M. C. (Red.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ödman, P-J. (1987). *Konformismens triumf. Utvecklingslinjer i svensk 1600-talspedagogik*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ödman, P-J. (1990). *Tid av frihet tid av tvång. Utvecklingslinjer i svensk 1700-talspedagogik*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ödman, P-J. (1995). *Kontrasternas spel – En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts.

Pedagogik med inriktning mot yngre barns utveckling och lärande

Ingegerd Tallberg Broman

The professorship I held was denoted "Pedagogy with a focus on the development and learning of younger children". It was a newly instituted professorship at the Teacher Education Program at the newly founded university college in Malmö. The purpose was dual - to further develop research related to children's development and learning in pre-school as well as to contribute to the academization of the pre-school teacher education. It was initiated by the director of the Teacher Education Program, and was placed at the department responsible for preschool teacher education. In this article, the professorship's purpose and orientation will be discussed in a historical perspective. It considers significant aspects of the development of the program for pre-school education, such as practical pedagogy, knowledge traditions, and gender. In addition, it suggests that the development of this program was characterized by a complicated relationship to the state as well as the academy, involving efforts to reconcile both sides. The article also discusses the late nationalization of this program and why a professorship was established in 1999 to support research and academic development. Other themes discussed, with examples from my own work as researcher, expert, and teacher, are the terms and conditions of the research area, special initiatives, and continuity and discontinuity.

LÄRARUTBILDNING MOT YNGRE BARN

Den professur jag innehaft betecknades "Pedagogik med inriktning mot yngre barns utveckling och lärande". Den var en nyinrättad professur på lärarutbildningen på den nya högskolan i Malmö. Den hade dubbelt syfte – att vidareutveckla forskning knuten till inriktningen, och att bidra till akademisering av utbildning mot arbete som förskollärare. Den initierades av

ansvarig för lärarutbildningen, Olle Holmberg¹ och var placerad på den enhet som ansvarade för utbildningen. Det skilde den från övriga professorer i pedagogik, som var samlade på den pedagogiska institutionen.

Ett historiskt perspektiv på förskola och förskolläraryrket ska inledningsvis ge underlag för förståelse av bakgrunden till min professur. Sett över tid framkommer tydliga tecken på ”path-dependancy”, som Myles och Pierson (2001) formulerade det: ”Processes in which choices made in the past systematically constrain the choices open in the future” (Mylew & Pierson, 2001, s. 306). I det historiska perspektivet är det framför allt den föreställda platsen i Lefebvres (1991) mening som beskrivs, det vill säga ”the conceived place”. ”Platsen” det sociala rummet förskola och förskolläraryrket innefattar såväl materiella, mentala som sociala dimensioner och ett spänningsförhållande mellan nivåerna ”conceived”, ”perceived” och ”lived” (Persson & Tallberg Broman, 2017, 2018; Tallberg Broman, 1991).

Förskolan formulerades historiskt som en modernitetsinstitution, med tydliga normativa ambitioner, genom vilken ett bättre samhälle skulle formas genom pedagogik och uppfostran. I de tidiga Fröbelinspirerade verksamheterna framhölls värden kopplade till natur, familj, hembygd och hälsa. Senare tider uppmärksammade tema som fred, demokrati och social kompetens/ livskunskap (Dahlbeck & Tallberg Broman, 2011; Löf, 2011). I nutiden fokuseras i ökande grad hållbar utveckling (UNESCO, 2007), men också åter hälsa, nu kopplat till livsstil, som uttrycker det ökande egenansvaret (Trondman, 2009). Den internationella prägeln och det högre syfte än enbart omsorg, utveckling och lärande var utmärkande för den fröbelinspirerade tidiga förskolan i Sverige, liksom i övriga Norden (Korsvold, 2008).

Inflytandet från Fröbeltraditionen var framträdande vid de första seminarierna för de blivande förskollärarna. Seminarierna var närmast ett uttryck för denna tradition, och med den synen på utbildning, barn, barndom, bildning och lärande. Frøbels (1892) pedagogik var influerad av Comenius (1892) om hur människans utbildning bäst sker i barnåren och egentligen endast då kan genomföras. Den var också påverkad av Rousseaus (1892) framställning om barndomens egenvärde och om barnet och barndomen som något avskilt. Kanske var dock inflytandet från Pestalozzi (1890) det mest betydelsefulla för framväxten av ”rörelsen för ny fostran och bildning”, som Hammarström-Lewenhagen (2016, s.19) sammanfattar det, och med detta tilltron till folkutbildning för alla, flickor som pojkar och av alla sociala klasser.

Efter de första decennierna av förskolläraryrket, ännu i mycket blygsamt antal studerande, kom 1930-talet att innebära nya influenser. Den tyska och centraleuropeiska dominansen bröts till förmån för mer anglosaxisk påverkan och psykologisk teoribildning. Nya seminarier startar i Stockholm, och psykologi, särskilt utvecklingspsykologi, blev hjälpvetenskap och den vetenskapliga grunden till utvecklingen av den pedagogiska verksamheten och

förskolläraryrket. Med psykologin ställs barnet och dess utveckling i olika stadier i fokus. Det barnpsykologiska barnet tar form, och blir en framträdande aspekt av förståelsen av barn och barndom med påverkan på förskola och förskolepedagogik. Tiden för min professur kom att innefatta ett påtagligt brott mot denna tradition, med nya teoretiska influenser och en förändrad ställning för barnet.

Alva Myrdal, som startade Socialpedagogiska seminariet i Stockholm, framhöll vetenskapen som ledstjärna och förespråkade en småbarnspedagogik på den psykologiska vetenskapens grund. Vid Socialpedagogiska seminariet gavs en grundlig undervisning inom den utvecklingspsykologiska och inlärningspsykologiska forskningen. Alva Myrdal drev också tanken att universitetsutbildningen skulle vara förebilden för förskolläraryrket. Den psykologiska vetenskapen kom att utgöra en tydlig referenspunkt i förskolläraryrket och för den framväxande förskolepedagogiska forskningen (Rubinstein Reich, 2017). Som underlag för en pedagogisk verksamhet var den dock komplicerad. Den Fröbelinspirerade metodiken, kombinerad med en barnpsykologisk förståelse av barnet, återspeglas många år framöver (Tallberg Broman, 1991).

Förskolläraryrket, kön och isärhållning

Kvinnor var länge utestängda från den offentliga kulturen, det politiska livet och dess förberedande institutioner, som exempelvis läroverken. Detta gav grogrund för utvecklingen av en sidoskuggad rikt förgrenad social sfär som utvecklade utbildnings-, vård- och omsorgstraditioner och institutioner under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Inom alternativa utbildningar, framför allt för flickor/kvinnor, utprovades reformpedagogiska idéer och lärandeformer. De blev pedagogiska rum för nya tankar inom utbildning och lärande. Könsgrensarna var markerade och den var en förutsättning för vidgandet av det sociala rummet för både eleverna, de kvinnliga lärarna och utbildningsledarna. Seminarieutbildningarna inom förskolans område riktade sig också under de första decennierna uteslutande till kvinnor. Få kontakter fanns med den akademiska världen och med discipliner som pedagogik under 1900-talets första hälft, en tid då akademien i hög grad var en manlig värld.

I den tidiga förskolläraryrket hade praktikgrundade kunskaper, konstnärliga ämnen och ämnesintegrerade studier en framträdande position. Ett drag av ”path-dependency” kan påtalas, vad gäller såväl positionering som innehåll samt förhållande till akademi och stat, i så motto att förskolläraryrket – och förskola – länge initierades, genomfördes och utvecklades utanför stat och akademi. Professionen har haft ett starkt inflytande, med hög grad av autonomi och kontroll, utanför statlig styrning och reglerande riktlinjer – och tydligt arbetat för att bevara denna vid de många kommande inordningarna i större nationella system. Upplevelser av

minskad autonomi och kontroll, och stora skillnader mellan dimensionerna ”conceived”, ”perceived” och ”lived” (Lefebvre, 1991) vad gäller förskoleprofessionen, med otillräcklighetskänslor och stressjukdomar som följd, uttrycks i våra nutidsinriktade studier (Persson & Tallberg Broman, 2002, 2015, 2017).

Förskollärarytbildningen, staten och utredningarna

Flickors/kvinnors utbildning liksom omvårdnad och fostran av de yngsta barnen uppfattades inte vara statens uppgift, det var familjens ansvar. Statens stöd till förskola och förskollärarytbildning var följaktligen länge mycket begränsat. Förstatligandet av seminarierna var också mycket sent i förhållande till andra lärarseminarier/utbildningar. Redan med 1842 års stadga för folkundervisningen etablerades förskollärarytbildningen som ett statligt ansvarsområde. (SFS 1842:19). Genom 1931 års riksdagsbeslut omfattades även småskollärarytbildningen av förstatligande. Fram till 1945 hade förskollärarytbildningarna inget statligt stöd. Ekonomin baserades på framför allt privat ekonomi, samt stöd från stiftelser, intresseorganisationer och av mindre bidrag från kommunerna.

En särskild delegation tillsattes 1949 för att utreda lärarytbildningen. Denna delegation presenterade sitt förslag 1952. Förutom speciallärare skulle tre kategorier utbildas: småskollärare för lågstadiet, mellanskollärare för mellanstadiet, ämneslärare för högstadiet och gymnasieskolan. Däremot sågs det som omöjligt att även inordna förskollärarytbildningen i detta system. Förskollärarseminariernas ledningar var också skeptiska. Här illustreras gränsdragning, en form av upprätthållande av gränser och distans från båda håll. Ett inordnande skulle kräva, uppfattades det, att de arbetssätt och kunskapstraditioner som var kännetecknande för förskollärarytbildningen hotades. Från utredarnas håll uttrycks över tid tveksamhet både om utbildningarnas kvalitet, dess praktiska inriktning och till detta en tveksamhet om det de syftade till – det vill säga institutioner för små barn utanför hemmet. Vi ser såväl historiskt som i nutiden en form av ömsesidigt gränsarbete, ”boundary work” med Gieryns (1983) terminologi. Ett inordnande kom dock att bli nödvändigt för att trygga seminariernas fortbestånd ekonomiskt, men det kopplades till garantier om att utbildningarnas uppläggning och arbetsformer skulle kunna bibehållas (SOU 2008:109 s. 76). Utredningarna har sedan mitten av 1900-talet varit flertaliga. Här ska tre exempel ges, som visar såväl på kontinuitet som brott i positioneringen av utbildningen, genom SOU 1960:33, SOU 1975:67 och SOU 2008:109.

1958 års förskollärarytredning föreslog i sitt betänkande (SOU 1960:33) ett förstatligande av förskollärarytbildningen. Den 9 maj 1962 beslutade så riksdagen om ett nytt statligt seminarium, och att detta första skulle starta i Malmö under kommande budgetperiod. Dock anger man *återhållsamhet* –

utbildningen ledde till en verksamhet som det förelåg tveksamhet till. Utredningarna om, och synen på, förskollärarytbildningen och statens ansvar och engagemang ska ses i förhållande till vad utbildningen leder till och till den grupp som utbildas.

1968 års barnstugeutredning, motsvarade en kommitté som mellan åren 1960-1975 genomförde fyra utredningar, och skapade underlag för såväl en utbyggd förskola (SOU 1972: 26-27) som förskollärarytbildning (SOU 1975:67). Politisk konsensus förelåg för utbyggnad, och den motiverades brett av både arbetsmarknads- och jämställdhetsskäl, förutom av de tidigare barnpedagogiska och familjepolitiska grunderna.

En hållbar lärarytbildning och utbildning till förskollärare

Den 20 juni 2007 fattade regeringen beslut att tillsätta en särskild utredare för att lämna förslag till en ny lärarytbildning. Under hösten 2007 knöts en expertgrupp till den senaste utredningen, i vilken jag hade förmånen att delta. I regeringens direktiv (Dir. 2007:103) angavs:

En utredare ska utifrån förskolans, fritidshemmets och skolans mål och behov av lärarkompetens lämna förslag till en ny lärarytbildning. Förslaget ska innefatta lärarytbildningens mål, innehåll, struktur, omfattning, dimensionering och styrning. Utredaren ska överväga om det inom ramen för lärarytbildningen bör införas egna examina för olika inriktningar ... Utredaren ska föreslå hur forskningsanknytningen av lärarytbildningen, dess koppling såväl till utbildningsvetenskap som till ämnesteorier och ämnesdidaktik, kan förbättras och hur antalet forskarutbildade lärare kan öka samt hur resultat av den praxisnära forskningen ska komma skolan till del (SOU 2008:109, s. 453).

Vidare angavs att:

Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Förskolläraren skall främja barnens lust att lära samt lägga grunden för barnens lärande och fortsatta skolgång. För att fördjupa det pedagogiska uppdraget behöver kompetensen hos förskollärare stärkas (SOU 2008:109, s. 454).

Detta syntes mycket angeläget. Både förbättrad forskningsanknytning och stärkande av förskollärarnas kompetens som uttrycks i direktiven var också, då som nu, av mycket stor vikt, och helt i linje med min professurs uppdrag.

Utredningen, som var en ensamutredning med en expertgrupp knuten till sig, föreslog sammanfattningsvis:

Efter analys av kompetensbehovet föreslår utredningen att grundlärarutbildningen med inriktning på förskolan blir treårig, med möjlighet till ett års påbyggnadsutbildning för fördjupning till undervisning i förskoleklassen. Som framgår av kompetensanalysen i kapitel 3.3.2 ställer förskoleklassen lärarna inför särskilda utmaningar som inte täcks av innehållet i den treåriga förskollärarutbildningen. Påbyggnadsåret kan läsas direkt efter den treåriga utbildningen eller efter en tids yrkesverksamhet (SOU 2008: 109, s. 321).

Detta var ett problematiskt avslut på arbetet i denna grupp knuten till lärarutbildningsutredning. Diskussionen hade pendlat mellan olika alternativ. För mig som sakkunnig vad gäller förskollärarutbildning och med professur att verka för dess akademisering och förstärkning av den vetenskapliga basen, och med omfattande kännedom om relationen mellan kvalitet i förskolans verksamhet och personalens utbildningsnivå, var det ett synnerligen bekymmersamt förslag.

Det kom dock inte att genomföras.² Påbyggnadsåret kom heller inte att möjliggöras, inte ännu. Det är, och var, dock ett angeläget förslag, inriktat på fördjupning för undervisning i förskoleklassen, som också öppnar för vidare forskarstudier. I förskoleklassen, som från hösten 2018 är obligatorisk, arbetar huvudsakligen förskollärare. I förskollärarutbildningen utbildas man dock till förskolan, och utifrån förskolans läroplan. Utredningens förslag var här både framsynt och i stort behov av förverkligande. Givet kan ett fördjupningsår/termin också tänkas med flera andra angelägna inriktningar.

Förskollärarutbildningen och akademien - den praktiska pedagogiken

Pedagogik knutet till lärarutbildning, liksom lärarutbildningen i sig själv, sågs länge som praktisk. Professuren vid den första lärarhögskolan i Sverige, Lärarhögskolan i Stockholm, fick också benämningen *praktisk pedagogik*. Den innehades vid starten av professor Torsten Husén.³ Vid Lunds universitet delades pedagogikämnet i ett mer teoretiskt inriktat som hade säte i Lund⁴ och ett där benämningen på den nyinrättade professuren blev *praktisk pedagogik*. Den placerades vid lärarhögskolan i Malmö, och kom att innehas av professor Åke Bjerstedt från starten 1962 till år 1995. Lärarhögskolan i Malmö var en del av Lunds universitet, men placerad två mil sydväst i dåvarande industristaden Malmö. I Göteborg återfinns från 1965 Institutionen för praktisk pedagogik som en del av Lärarhögskolan fram till år 1984, då den slås samman med Pedagogiska institutionen.

Det praktiska skulle hållas på avstånd från det teoretiska, det vetenskapliga. Pedagogikämnet hade i kommentarerna kring inrättandet av en första professur i pedagogik i början av 1900-talet kritiserats för att inte vara ”en

färdigbildad vetenskap” som omfattade en ”mängd starkt heterogena element” (Lindberg & Berge, 1988 s. 18) och det var viktigt att värna om dess ställning och dess gränser.

Professorerna i pedagogik skulle, för att citera rektorn vid Lunds universitet Axel Moberg, ha som ”sin förnämsta uppgift att arbeta på sin vetenskaps fortsatta utveckling”. Han framhöll att det var lyckligt, att den planerade kopplingen mellan en ny professur i pedagogik i Lund och den praktiska undervisningsverksamheten i form av övningsskola, *inte* kom till stånd (Lindberg & Berge, 1988, s. 22). Som anmärkning kan noteras att dåvarande universitetsrektorn Axel Moberg var bror till initiativtagarna till det mest inflytelserika av de första förskollärrarseminarierna, Fröbelinstitutet, det vill säga till Ellen Moberg och Maria Moberg. De senare bidrog starkt till grunden för det svenska förskolesystemet, inklusive praktisk förskolepedagogik och övningsskolor kopplade till seminarieutbildningarna.

Dessa två utbildningsvärldar, seminarierna och akademien, kännetecknades av skilda kunskaps- och bildningstraditioner, könssammansättning samt förhållande till staten. Det utgör förhållanden som har präglat, och kontinuerligt, om än kanske något mindre framträdande, präglar, förutsättningarna för förskola, förskolläraryt utbildning och förskoleforskning samt för min professurs inriktning.

Pedagogikämnet har i huvudsak varit förskoleforskningens och förskollärares akademiska hemvist fram till dagens mer mångfaldiga akademiska landskap, med fler möjligheter för utveckling av professions- och verksamhetsnära forskning. Det var på pedagogikinstitutioner knutna till lärarutbildningar, som den förskolerelaterade forskningen förekom visar Bjerstedt (1999) i en genomgång av pedagogikavhandlingar publicerade åren 1969–1998.

På de pedagogikinstitutioner som saknade koppling till lärarutbildning, förekom i liten utsträckning forskning som behandlade förskoleåldern, förskola och förskolläraryrket. Under senare år har här skett ett brott, med flera nya ämnen och genom att avgränsade delar av pedagogiken inrättats som nya discipliner. Forskning om yngre åldrar respektive förskola återfinns i dag inom flera andra ämnen, som Barn- och ungdomsvetenskap, Pedagogiskt arbete och Förskoledidaktik. Pedagogikämnet utgör nu också ett av flera inom det utbildningsvetenskapliga området, så också vid Malmö universitet, med förändrade förutsättningar.

Att akademisera och stärka den vetenskapliga grunden

Den professur jag nu lämnat skulle verka för akademisering av förskolläraryt utbildningen och att stärka forskning relaterad till utbildningens huvudämne. Detta tema kan sägas ha varit både framträdande och återkommande framför allt sedan högskolereformen 1977. Denna föregicks för förskolans del av

barnstugeutredningens betänkanden SOU 1972:26-27 och SOU 1975:67. 1977 blev förskollärarytbildningen, liksom många professionsutbildningar, en högskoleutbildning genom högskolereformen. Samma argument framhålls också i denna reform. Kopplingen mellan utbildning och forskning skulle bli starkare för att bland annat bidra till att minska problemen i skolan och att förbättra resultaten.

Redan i utredningen om den första lärarhögskolan (SOU 1952:33) hade betydelsen av att stärka den vetenskapliga grunden i lärarutbildningen framhävts. Detta motsvarades då främst av det pedagogiskt-psykologiska området. Vetenskap och försöksverksamhet skulle göra skolans undervisning både effektivare och bättre anpassad till målen (Linné, 2014). Argumentationen är påfallande lik den som anförs 62 år senare kring inrättandet av en ny myndighet med benämningen Skolforskningsinstitutet.⁵ Tilltron till forskningens möjligheter upprepas genom åren, liksom även besvikelserna över dess bristande relevans och uteblivna effekter.

Under senare år har den vetenskapliga grunden och vikten av forskning både framhävts, och även krävts. Det föreligger dock en konflikt mellan erfarenhets- och hantverkskunskap i förhållande till den kunskap som de vetenskapliga studierna kan bidra med, menar Agevall och Olofsson (2014). Kritiken mot forskningen, som irrelevant och som dåligt känd och etablerad i verksamheterna, har varit återkommande. Detta gäller hela skolområdet, så även förskolefältet. Det sker dock många utvecklingsinsatser inom området. En kartläggning av forskning om den svenska förskolan för åren 2006-2014 (Tallberg Broman, 2015)⁶ visade att i stort sett alla avhandlingsförfattare hade egen bakgrund i förskolan och/eller i dess lärarutbildning. Förutsättningarna syns goda för att denna forskning ska ha hög relevans, såväl för förskollärarytprofessionen som för förskolans verksamhet. Problematiken med verksamheternas och professionernas delaktighet i forskningen har fångat mångårig uppmärksamhet och begreppen forskningsanknytning, forskningsbaserad och praktikinrä forskning är mycket återkommande i målsättningar för lärarutbildnings- och förskole/skolutveckling sedan lång tid (SOU 2018:19).

FÖRSKOLE- OCH SKOLRELATERAD FORSKNING: STOR EFTERFRÅGAN – BEGRÄNSANDE VILLKOR

Vid 20 lärosäten erbjuds förskollärarytutbildningar av olika utformning i Sverige. Vid samtliga dessa, liksom vid lärarutbildningar inriktade mot andra skolformer, efterfrågas forskning och lyfts betydelsen av forskningsanknytning och av för utbildningarna relevant forskning vid det egna lärosätet. Den utbildningsvetenskapliga och ämnesdidaktiska forskningen kan dock inte sägas ha mött en mer omfattande satsning, vare sig lokalt i lärosätenas budgetar i förhållande till lärarutbildningarnas uppdrag och stora

antal studenter, eller i den nationella budgeten i förhållande till andra vetenskapsområden.

Under några år, först som bedömare och sedan som medlem i utbildningsvetenskapliga kommittén⁷, blev de begränsade möjligheter som förelåg för att stärka den vetenskapliga grunden i såväl lärarutbildningarna som i de olika skolformerna tydligare för mig. Även skillnaden mellan lärosätena i att tillägna sig denna begränsade budget synliggjordes.

Vetenskapsrådets (2011a) kartläggning av utbildningsvetenskaplig forskning 2005-2010 visade att forskningen var koncentrerad till ett antal profilerade miljöer vid landets större lärosäten. Vid dessa bedrevs utbildningsvetenskaplig forskning också inom ett stort antal discipliner, medan den vid högskolorna främst bedrevs inom pedagogik och didaktik. Den kategori lärosäten som erhållit mest externa medel för utbildningsvetenskaplig forskning var de äldre universiteten (74 %), följt av yngre universitet, (10 %), och högskolor (9 %) (Vetenskapsrådet, 2011a, s. 26). Någon särskild koppling till lärarutbildningarnas forskningsanknytning är svår att utläsa. Nya direktiv om breddning av syftet kom också under Tobias Krantz tid som högskole- och forskningsminister:

Relevanskravet förändras. Man ska kunna tolka uppdraget lite friare. Den forskning som finansieras av utbildningsvetenskapliga kommittén ska bedrivas på ett sådant sätt att man kan skapa mer evidensbaserat arbete ute på universiteten. Det är en viktig inriktning, säger högskole- och forskningsminister Tobias Krantz (*Lärarnas Tidning*, 2010).

Samarbeten för forskningsutveckling

För utvecklingen av forskning inom professurens område har olika forskningssamarbeten varit av största betydelse. Här ska två exempel som representerar olika modeller för detta beskrivas. Den första innebar samarbete över lärosäten i ett större gemensamt projekt med ett antal delprojekt, där samtliga ingående i projektet arbetade inom den pedagogiska disciplinen.

Utbildningsvetenskapliga kommittén tillämpade under en tid en princip för medelstillelse där det markerades som positivt att huvudsökande byggde in samarbeten med högskolor. Detta blev till en positiv möjlighet för oss på dåvarande Malmö högskola, och stimulerade till att jag blev inbjuden som medsökande till ett större och senare beviljat projekt: "Förändrade köns-genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik" (Werneresson, 2009). Projektet pågick 2003-2006 och innebar ett samarbete mellan forskare från Göteborgs universitet, Borås högskola, Umeå universitet och Malmö högskola. Det huvudsakliga arbetet i projektet genomfördes som doktorandprojekt, ett vid varje ingående lärosäte. Så skapades en arbetande forskningsmiljö över lärosäten och inom en och samma disciplin. Det skapade ett sammanhang för doktorandprojekten, som inte hade varit möjligt på det

enskilda lärosätet, och stimulerade också framgångsrikt den seniora forskningen, med nya forskningssamarbeten som följd (Eilard, 2008, 2009; Tallberg Broman, 2009).

Det andra exemplet redovisar en modell för forskningssamarbete inom Malmö högskola. Utlysningen syftade till att stimulera framväxten av flervetenskapliga fakultetsövergripande forskningsmiljöer vid den unga högskolan. Så skapades en flerdisciplinär grupp, som jag ansvarade för, och som senare kom att erhålla ett större bidrag från Vetenskapsrådet för projektet ”Mångkontextuell Barndom. Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande”.

I projektet ingick forskare med bakgrund i rättssociologi, statsvetenskap, idrottsvetenskap, kultursociologi, etnologi, psykologi och pedagogik. Flervetenskapligheten utmanade vid högskolan/akademin existerande strukturer och regelverk. Det gav dock stora vinster och ny kunskap. Studierna belyste den gränsöverskridande skolan och den ökade regleringen av barndomen, i och genom samverkan i barndomens olika sociala rum, här främst mellan skola, hem och idrott. Förändringen från betoning på rättigheter till framhävande av ansvar, och barn som egenansvariga självreglerande subjekt, tydliggjordes i flera bidrag, summerade Trondman (2009) i sin slutkommentar till gruppens temanummer i tidskriften *Educare* (Tallberg Broman et al. 2009).

I högskolans strävan efter profilering och utökning av forskningsverksamhet och forskningsmedel har denna form av lärosätesrelaterade utlysningar upprepats senare år. 2008 bildade vi bland annat det flerdisciplinära nätverket ”Barndom och ungdom i förändring” kring teman som karakteriserat Malmö högskola, med begrepp som klass, kön, etnicitet, mångfald, likvärdighet och segregation och påbörjade centrumformering (Sernhede & Tallberg Broman, 2011, 2014).

Dessa olika former av satsningar på den egna högskolans profilering och forskningsverksamhet har varit mer framträdande senare åren av min professur och fortsatta anställningstid. Detta har varit en ökande trend, med koncentration av forskningsmedel till några få forskningsstarka miljöer, med differentierade villkor för forskarna relaterat till forskningsframgång och anknytning till starka miljöer. Lärarutbildningarna har över tid inte varit påtagligt framgångsrika i denna konkurrens, med sina stora undervisningsuppdrag och mindre andel forskare, trots ett starkt behov av förstärkt vetenskaplig grund, givet också i lärosätets intresse.

SÄRSKILDA SATSNINGAR

Forskning inom området har varit beroende av och kunnat vidareutvecklats genom olika särskilda satsningar. Här ska två exempel redovisas.

Förskoleforskning kopplat till förskola som tidig insats

Vill man bygga en kunskapsnation börjar man i förskolan. Forskningen är entydig: effekterna av en förskola följer med barnen upp genom grundskola och vidare in i vuxenlivet. OECD har kunnat redovisa att de i Pisa-proven, som elever gör som 15-åringar, kan se effekten av en god pedagogisk förskola (Fridolin & Hallengren, 2017, 31/3).

Så uttryckte sig Gustaf Fridolin (dåvarande utbildningsminister) och Lena Hallengren (dåvarande ordförande i riksdagens utbildningsutskott) i *Svenska Dagbladet* i mars 2017.

Inför uppstarten av Skolforskningsinstitutet initierades av Vetenskapsrådet ett antal forsknings/kunskapsöversikter, däribland *Förskola tidig intervention*, som jag ansvarade för och genomförde tillsammans med tre andra forskare från Malmö universitet (Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla, Persson, 2015), Temat, som formulerats av Vetenskapsrådet, återspeglar ett synsätt på förskolan som tidig insats, som socialt rum för påverkan, som återkommer både nationellt och internationellt, och med tydlig historisk kontinuitet (Jönsson, Sandell & Tallberg Broman, 2013; SOU 2010:64, Tallberg Broman & Balldin, 2010). Det motsvarar ett utbildnings- och forskningsområde, som i hög grad understöts av en under senare år påtagligt förstärkt aktör inom skolans och skolforskningens område: OECD (OECD, 2016, 2017).

Bristande måluppfyllelse på senare skolstadier har påverkat satsningar på förebyggande och på de yngsta barnen och på en utbyggd förskola i många länder. Stora internationella undersökningar har visat att en förskola av hög kvalitet, med tydliga pedagogiska program, har såväl lång- som kortsiktigt positiva effekter, speciellt för barn från missgynnade förhållanden och för barn i behov av särskilt stöd. (Havnes & Mogstad, 2009; Sylva, Melhuish, Simmons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Genom nationalekonomen Heckmans studier (exempelvis Heckman, 2006) fick förskola som tidig insats ett starkt stöd. Heckman visade hur lönsam förskolan är, under förutsättning att den håller hög kvalitet. Rubriken för vår kunskapsöversikt *Förskola tidig intervention* sammanfattar denna förståelse för förskolans möjligheter förutsatt en god kvalitet. Begreppet ”tidiga insatser” har dock i senaste årens utbildningspolitik och olika satsningar i Sverige snarare motsvarats av uppmärksamhet och satsningar på årskurs 1, 2 och 3 i den obligatoriska skolan än på förskola.

Praktiknära och kompetensutvecklande: Forskarskolor

2007 inleddes regeringens satsning på forskarskolor för lärare. Förskollärarna ingick från början inte i satsningen. De har i många satsningar på forskning och på kompetensutveckling av verksamma lärare hela tiden följt några steg

efter övriga lärargrupper. Ett större antal uppvaktningar, skrivelser och debattartiklar har därför ingått i professurens arbetsinnehåll.

Utvärderingen av första gruppen forskarskolor innefattade såväl kritik mot satsningen, som positiva bedömningar. Utvärderingen visade att deltagarna, kommunerna och forskarskolorna på det stora hela är positiva till satsningen (Högskoleverket, 2012). Kritiken kom dock att bli mest uppmärksammas. För även om de som deltog var positiva till satsningen, konstaterade Högskoleverket i sin rapport att bara hälften av de forskarutbildade lärarna kunde tänka sig att jobba kvar i skolan. De personer som man hoppades skulle återvända för att utveckla arbetet i skolan, såg sin framtid inom akademien i stället. Naturligtvis var SKL tydlig i sin kritik. I satsningarna deltog också bara ett fåtal kommuner. I högskoleverkets rapport riktas också kritik mot huvudmännen, eftersom de i många fall varken tycktes ha tänkt igenom vad de vill ha ut av satsningen eller hur de ska ta vara på de forskarutbildade lärarnas kompetens när de är klara med sin forskarutbildning. Det hade saknats en dialog mellan huvudmännen och forskarskolorna om hur behoven ser ut i skolorna. Forskarskolorna har bestämt innehållet och sedan har lärarna fått söka. Om huvudmännen hade varit mer aktiva i att beskriva vilken typ av kunskap de behövde, kanske forskarskolesatsningen utvecklats annorlunda (Högskoleverket, 2012).

Att i en förhållandevis liten forskningsmiljö som vår, med få doktorandanställningar, få en möjlighet till utökad antal doktorander inom professurens område startade en febril aktivitet med ansökningar och nätverksbildande. Detta kom att få stor betydelse. Den första beviljade ansökan om forskarskola var inriktad mot doktorsexamen och finansierades av Vetenskapsrådet. Dess inriktning var mot Barndom, lärande och ämnesdidaktik, med fokus på kunskapsutveckling relaterad till förskolan och grundskolans tidigare år. Rubriceringen vi valt, med framhävande av barndom, syftade till en problematisering av barns lärande och förskolans ämnesdidaktik genom ett kontextualiserande barndomsperspektiv. Detta kom dock inte att illustreras i någon större utsträckning i avhandlingarna, som framför allt fokuserade lärandes hur-fråga (Williams, Sheridan & Arnqvist, 2013; Åkerblom, 2016). Forskarskolan baserades på ett nationellt samarbete mellan fem högskolor och universitet (Kristianstad, Göteborg, Linköping, Karlstad och Malmö, som var initierande och ansvarigt) och startade 2008. Den ledde till sju avhandlingar inom forskningsområdet, som senare lett vidare till andra projekt och fört området vidare.

Den andra, med uppstart 2010, och den tredje 2011 var finansierade genom regeringens satsning på forskarskolor med licentiatexamen som mål för förskollärare och lärare. De representerar, som det stod i utlysningen, ”en del i regeringens ambitioner att bygga upp skolans och förskolans kunskapsbas och öka antalet lärare och förskollärare med utbildning på forskarnivå i skolan

och förskolan” (Pramling & Tallberg Broman, 2013). Två ytterligare forskarskolor med näraliggande tema och i samverkan mellan olika lärosäten har sedan initierats och nu med ansvar och placering vid Göteborgs universitet. Forskarskolornas mer styrda fokus, mot exempelvis språk och matematik efter de två första öppet formulerade, uttrycker också den ökade styrningen från statsmakterna vad gäller förskole- och skolforskning inklusive forskarskolorna (Åkerblom, 2016; Talberg Broman, 2017). Ett trettiotal licentiatavhandlingar inom förskolans område, med olika fokus men i huvudsak relaterade till barns lärande, har under dessa år publicerats eller är pågående. En stor andel av dessa licentiander har också fortsatt sina studier till doktorsexamen.

I utvärderingar betonas att vissa förutsättningar bör vara uppfyllda för att forskarskolorna ska kunna nå de uppställda målen. För oss tydliggjordes vikten av att ha legitimitet för forskarskolan på de olika lärosätena med god förankring i etablerade strukturer, att ha tydliga och väl kommunicerade mål, att ha god och likvärdig finansiering mellan lärosätena, att ha handledare med kompetens inom forskarskolans område samt att det utvecklas en tydlig ledningsstruktur och ledningsgrupp.

Detta överensstämde i stort med de erfarenheter som professor Christina Gustavsson, ansvarig, och jag kunde summera vid en halvtidsutvärdering (Norskt Forskningsråd, 2013) av satsningen på forskarskola för lärarutbildningen i Norge (NAFOL). Forskarskolan skulle stödja relevant forskning av hög kvalitet, skapa en nationell plattform för att öka FoU-kompetensen och stärka samarbetet mellan lärosätena. Vid tiden för utvärderingen hade drygt 100 stipendiater antagits. Det var en nationell satsning, med delaktighet från alla lärosäten. Några år senare utannonserades också i Sverige forskarskolemöjlighet vad gäller lärarutbildningarna, i en något annan modell (Vetenskapsrådet, 2017).

Forskarskolorna har en organisationsform som gör det möjligt att ta tillvara de kunskaper och erfarenheter inom forskningsfältet som är spridda över landet. Därmed kan man skapa starkare forsknings/kunskapsmiljöer till gagn för fortsatt utveckling inom området. Våra forskarskolor kom att få stor betydelse för vår interna, förhållandevis lilla, forskningsmiljö genom det nätverk de erbjöd, både av forskarstuderande, handledare och seniora forskare. I utvärderingar har perspektivet vad forskarskolorna inneburit för lärosätenas forskningsmiljöer varit föga uppmärksammat. Det var heller inte forskarskolornas syfte, men nationellt stärker de förskolans/skolans vetenskapliga grund och bidrar till akademisering av lärarutbildningarna, dels genom relevant forskning för utbildningarnas forskningsanknytning, dels för att en stor andel av de studerande fortsatt inom akademien. De är dock ännu för få.

Bristen på forskarutbildade förskollärover utbildare med kompetens inom det förskolepedagogiska området lyfts nu som ett hinder för den utbyggnad av

förskollärarytbildningar som vore angelägen i lärarbristens tid. SKL (2018) konstaterar i rapport om skolans problematiska rekryteringssituation att det skulle behövas att mer än dubbelt så många påbörjade en lärarutbildning de kommande åren. Störst väntas bristen bli på förskollärare, yrkeslärare och ämneslärare (SKL, 2018, s. 16). SKL konstaterar dock att bristen på forskarutbildade lärare innebär att den utökning av utbildningen som krävs inte är möjlig:

När det gäller förskollärare finns inte kapaciteten att utbilda förskollärare i den omfattning som efterfrågas (om målet är att behålla dagens andel förskollärare som ligger på drygt 40 procent). Den kraftiga expansion av platser som skulle behövas för att täcka behoven kan inte genomföras utan negativa konsekvenser för utbildningens kvalitet. Det handlar inte minst om att det saknas förskollärarytbildare som har forskarutbildning och kompetens inom det förskolepedagogiska området (SKL, 2018, s. 35).

Forskarskolorna har kommit att ge positiva bidrag till andelen forskarutbildade vid förskollärarytbildningen. Det är lärosätena som kan ses som de direkta avnämarna och vinnarna av forskarskolornas arbete, medan kommunerna, som varit medfinansierare, snarast fått en indirekt utdelning av sina satsningar. Det ekonomiska ansvaret har varit felaktigt utformat.

Kommundoktorander, nya forskningsaktörer och samverkansprojekt

De satsningar som representeras av kommundoktorander har inneburit en koppling direkt till den tilltänkta framtida arbetsplatsen (Skans, 2011; Westlund, 2011). Kommunen har varit delaktig i att formulera angelägna forskningsfrågor och har också följt doktoranderna, och – efter hand – utvecklat relevanta anställningar kopplade till utvecklingsarbete i kommunerna.

Samverkan mellan lärosätet och kommunerna med gemensamma projekt har också utvecklats påtagligt under senare år, där kommunen exempelvis delfinansierar forskning och forsknings- utvecklingsarbete kring för dem angelägna frågor (Persson & Tallberg Broman, 2018; Tallberg Broman & Persson, 2018). Delaktighet i projekt har blivit ett argument för arbetsgivaren för att lyfta sina förskolor och skolor, och attrahera förskollärare och lärare i lärarbristens tid. Nya aktörer och fristående institut har också fått stor betydelse. Under rubriken ”Forskningssamarbete ska lyfta Eslövs förskolor” refereras till det fristående forskningsinstitutet, IFOUS, och dess Malmö-baserade program: ”*Flerstämmig undervisning i förskolan*” (Vallberg Roth, Holmberg, Palla, Stensson & Tallberg Broman, 2018). *Kommuner, fristående forskningsinstitut och internationella aktörer bidrar i hög grad till utveckling av forskning och forsknings- och utvecklingsprojekt inom området med hög samhälls- och professionsrelevans.*

AVSLUTNING

Jag lämnade min professur årsskiftet 2011/2012, och har sedan dess varit fortsatt anställd som forskare/senior professor. Hela tidsperioden har utgjort underlag för min artikel. Professuren hade inrättats 1999. Ett år innan hade förskolan fått sin första läroplan och tre år innan hade förskolan överförts till utbildningsdepartementet. Den rubricerades som pedagogik med inriktning på *barns utveckling och lärande*. Begreppsparet återkommer i förskolans styrdokument, men generellt beskriver perioden, både i forskning och forsknings- och utbildningspolitik, en förskjutning mot lärande och senare även mot undervisning (Tallberg Broman, 2015).

Professuren utannonserades åter under en något förändrad rubricering: ”Professor i pedagogik med inriktning mot yngre barns lärande och utbildning”. Rubriceringen fångar upp en pågående förändring, där förskolan nu formeras som ett socialt rum för utbildning, undervisning och lärande. Vallberg Roth (2013) beskriver i en analys av riktlinjer i de nordiska förskolorna, en trend som rör sig från omsorg och trygghet till lärande och utvärdering. Centrala tema i förskolans innehåll är mindre synliga, och är också av mindre intresse för de på förskolans och skolans område viktiga nationella forskningsfinansiärerna.

På Vetenskapsrådet avspeglas detta i vad som inbegrips i utbildningsvetenskap, det vill säga det som kan finansieras. Områden som fostran och bildning, som ligger nära den förskolepedagogiska kunskapstraditionen och som ingått tidigare, inkluderas nu inte längre i definitionen av utbildningsvetenskaplig forskning. På Vetenskapsrådets hemsida i april 2018 anges innebörden av begreppet utbildningsvetenskap: ”Utbildningsvetenskap handlar om forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning” (Vetenskapsrådet, 2018). I Vetenskapsrådets kartläggning av utbildningsvetenskaplig forskning år 2010 uppges den tidigare vidare definitionen: ”Utbildningsvetenskaplig forskning är forskning om bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande” (Vetenskapsrådet 2011b, s. 12). Den senast inrättade forskningsfinansiären för förskole- och skolområdet, Skolforskningsinstitutet, och dess uppdrag illustrerar förändringen. Ökad styrning och avgränsning av forskningfokus hos de få nationella forskningsfinansiärerna innebär en problematik för att kunna stärka den vetenskapliga grunden i de skolformer, som har ett mer komplext uppdrag, innehåll och professionsgrundade forskningsfrågor.

Min professurs inriktning på att stärka forskning relaterad till barns utveckling och lärande är fortsatt relevant, här råder ett starkt drag av kontinuitet, men hindren har nu en annan karaktär än brist på forskare och forskarkompetens.

Avslutningsvis: Kontexten för min professur var en högskola som framhöll förankring och samverkan med det lokala, med den mångfaldsrika Malmöregionen. Likvärdighet, jämlikhet och social hållbarhet har utgjort angelägna och centrala frågor både i undervisning, forskning och samverkan. Sista ordet går till tidigare chefen för lärarutbildningen, och den som initierade min professur, Olle Holmberg och den Skolkommitté han var huvudsekreterare för:

När det gäller jämlikhetsfrågor föreslår vi att ett europeiskt resurscentrum inrättas, förlagt till Sverige. Detta centrum ska, enligt förslaget, arbeta med utveckling och forskning rörande barns och ungdomars likvärdiga möjligheter i barnomsorg, skola och skolbarnsomsorg (SOU 1997:121, s. 12).

Det förslaget har haft ett antal år på sig att förverkligas. Det är utmärkt dags nu - uppdatera formuleringen och förlägg detta centrum till Malmö.

NOTER

¹ Olle Holmberg, som tidigare varit huvudsekreterare i den statliga "Skolkommittén", utsågs 1998 till ansvarig för lärarutbildning vid den nybildade högskolan i Malmö.

² Såväl "Lärarexamen för förskolan" (2001-2010) som "Förskollärarexamen", den nu-varande från år 2011, kräver sju terminers heltidsstudier (3,5 år).

³ Torsten Husén innehade denna professur åren 1956-1971.

⁴ Parallellt med att det inrättades en professur i "praktisk pedagogik" 1962, så fick professor Ingvar Johannesson en professur i Lund som var i "pedagogik". Där hade professor Gudmund Smith två år tidigare fått en professur i "psykologi", i det tidigare sammanhållna ämnet.

⁵ Regeringen anförde i propositionen Forskning och innovation (prop. 2012/2013: 30) att forskningsresultat från en mängd olika vetenskapliga discipliner bör bevakas och värderas ur ett relevansperspektiv för skolan och förskolan. I propositionen anfördes: "Det är viktigt att forskningsresultat med relevans för skolan och förskolans verksamhet systematiskt vägs samman och sprids till dem som är verksamma i skolan och förskolan, så att kunskaperna omsätts i praktiken i undervisningen och i utformningen av stödet till eleverna men också i det pågående skolutvecklingsarbetet (s.101). 2015-01-01 inrättades så Skolforskningsmyndigheten.

⁶ 2013-11-21 beslöt regeringen att ge Vetenskapsrådet i uppdrag att ansvara för genomförandet av validerade kartläggningar av svenska och internationella forskningsresultat med relevans för, som så kallat praktiskt arbete i skolväsendet. En av dessa var *Förskola tidig intervention*.

⁷ Lärarutbildningskommittén (LUK) föreslog år 1999 att utbildningsvetenskap skulle etableras som ett nytt vetenskapsområde med egen, öronmärkt, finansiering av forskningsstöd till lärosäten med lärarutbildning. Detta för att stärka lärar-

utbildningens forskningsanknytning. (Vetenskapsrådet 2011a, s. 8, 14.). Regeringen avslög förslaget om ett nytt vetenskapsområde, och föreslog istället en särskild kommitté för utbildningsvetenskap.

REFERENSER

- Agevall, O. & Olofsson, G. (2014). Tensions between academic and vocational demands. I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.). *From Vocational to Professional Education: Educating for Social Welfare* (s. 26-49). London and New York: Routledge.
- Bjerstedt, Å. (1999). *Pedagogikavhandlingar i Sverige under trettio år 1969-1998*. Malmö: Pedagogisk dokumentation, Nr 127.
- Comenius, J., A. (1892). *Stora undervisningsläran*. Göteborg: Wettergren & Kerber.
- Dahlbeck, J. & Tallberg Broman, I. (2011). Ett bättre samhälle genom pedagogik: om högre värden och barnet som budbärare. I P. Williams & S. Sheridan: *Barns lärande i ett långt perspektiv* (s. 202-214.). Stockholm: Liber.
- Dir. 2007:103. *En ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker (Doktorsavhandling)*. Malmö: Malmö högskola.
- Eilard, A. (2009). Förändrade genusmönster i grundskolans läseböcker. I I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, praktik och perspektiv* (s. 121-137). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Fridolin, G. & Hallengren, L. (2017, 21/3). S och MP: Vi investerar kvalitet i förskolan. *Svenska dagbladet*. Hämtad från: <https://www.svd.se/s-och-mp-vi-investerar-i-kvalitet-i-forskolan>
- Fröbel, F. (1892). *Kommt, lasst uns unsern kindern leben*. Band 1-3. Berlin: Volk und Wissen.
- Gieryn, T. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–95.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2016). *Förskolans århundrade*. Malmö: Gleerups.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2009). *No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes*. Discussion Papers No. 582, May 2009. Statistics Norway, Research Department.
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Högskoleverket (2012). *Utvärdering av forskarskolor för lärare*. Rapport 2012:9 R.
- Jönsson, I., Sandell, A. & Tallberg Broman, I. (2013). Change or paradigm shift in the Swedish preschool? *Article_journal Sociologia, Problemas e Práticas*. 69, 47-62.

- Korsvold, T. (2008). *For alle barn. Barnebagens framväxt i velferdsstaten* (3. uppl.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Lindberg, L. & Berge, B-M. (1988). *Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Linné, A. (2014). Några vägval i lärarutbildningen historia. *Vägval i skolans historia. Tidskrift för svensk utbildningshistoria*. Hämtad från: <https://undervisningshistoria.wordpress.com/2014/12/07/nagra-vagval-i-lararutbildningens-historia/>
- Lärarnas Tidning (2010). *Utbildningsvetenskapliga kommittén får ny inriktning*. Hämtad från: <https://lararnastidning.se/utbildningsvetenskapliga-kommitten-far-ny-inriktning/>
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat. Om skollämnets livskunskap och den riskfyllda barndomen* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Myles, J. & Pierson, P. (2001). The Comparative Political Economy of Pension Reform. I P. Pierson, (Red.). *The new politics of the welfare state*. (s. 305-333) Oxford: Oxford University Press.
- Norskt Forskningsråd (2013). *Nasjonal forskerskole for lærerutdanningene (NAFOL). En utvärdering efter halva tiden*. Oslo: Divisjon for samfunn og helse.
- OECD (2016). *What are the benefits from early childhood education? Education Indicators in Focus*. No 42. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 257-278.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2015). *Det professionella uppdraget. Del 2*. Presentation vid Vetenskapsrådets resultatdialog. Malmö: Malmö högskola.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2017). Early childhood education and care as a historically located place – the significance for parental cooperation and the professional assignment. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 189-199.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2018). Dilemma i förskollärares uppdrag. En studie mot bakgrund av ökad psykisk ohälsa bland förskollärare. Hämtad 180722 från: <https://www.mah.se/Forskning/Sok-pagaende-forskning/Dilemma-i-forskollarares-uppdrag---en-studie-mot-bakgrund-av-okad-psykisk-ohalsa-hos-forskollarare/>
- Pestalozzi, J. H. (1890). *Lienhard och Gertrud. En bok för folket*. Göteborg: Wettergren & Kerber.

- Pramling Samuelsson, I. & Tallberg Broman, I. (Red.) (2013). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rousseau, J. J. (1892). *Emile eller om uppfostran*. Göteborg: Wettergren och Kerber.
- Rubinstein-Reich, L. (2017). Det ständigt pågående utvecklingsarbetet. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A-C. Vallberg Roth (Red.). *Professionell yrkesutövning i förskola*. (s. 261-319). Lund: Studentlitteratur.
- Sernhede, O. & Tallberg Broman, I. (2011). Förord till Tema: Valfärdsstat i omvandling: reglerad barndom – oregerlig ungdom? *Educare*, 2, 7-11.
- Sernhede, O. & Tallberg Broman, I. (2014) (Red.). *Segregation, utbildning och ovanliga processer*. Stockholm: Liber.
- SFS 1842:19. *Folkskolestadgan*. Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i Riket.
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Malmö: Malmö högskola.
- SKL (2018). *Skolans rekryteringsutmaningar. Lokala strategier och exempel*. Stockholm: SKL.
- SOU 1952:33 *Den första lärarhögskolan: betänkande / utgivet av 1946 års skolkommission*. Stockholm: Eclesiastikdepartementet.
- SOU 1960:33 *Förskolläraryrket: Betänkande av 1958 års förskolläraryrket*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:26-27. *Förskolan, Del 1 och 2. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1975:67 *Utbildning i samspel. Betänkande från 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor: Om skola i en ny tid*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2010: 64. *Se tidiga tecken” – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola*. Delbetänkande av utredningen om översyn av skolans arbete med utsatta barn. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2018: 19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Nordstedts juridik.
- Sylva, K., Melhuish, E., Simmons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare* (Doktorsavhandling). Malmö: Almqvist & Wiksell International.

- Tallberg Broman, I. (2009). Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt. I I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola. Om policy, praktik och perspektiv* (s. 61-83). Göteborg: Göteborg Studies in Education.
- Tallberg Broman, I. (2015). Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I I. Tallberg Broman, A-C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson. *Förskola tidig intervention* (s. 16–59). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I. (2017). Att forskningsbasera förskolan – språk, matematik, naturvetenskap. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A-C. Vallberg Roth (Red.). *Professionell yrkesutövning i förskola.* (s. 111-129). Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. et al. (2009). Temanummer: En gränsöverskridande skola: Olika former av styrning och reglering i barndomen. *Educare*, 2-3.
- Tallberg Broman, I. & Balldin, J. (2010). Förskolan och de utsatta barnen – utmaningar och möjligheter. I ”Se tidiga tecken” – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola. SOU 2010:164. Delbetänkande av utredningen om översyn av skolans arbete med utsatta barn. (s. 79-100). Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, I. & Persson, S. (2018). *Nationellt uppdrag- lokala förutsättningar. Rapport 1 i projektet: Dilemma i förskollärares uppdrag, En studie mot bakgrund av ökad psykisk ohälsa bland förskollärare.* Malmö: Malmö universitet.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A-C., Palla, L. & Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention. Delrapport från SKOLFORSK-projektet.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Trondman, M. (2009). Slutkommentar: Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser - Om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt. *Educare*, 2-3, 241-298.
- UNESCO (2007). The UN decade of education for sustainable development, 2005–2014. Paris: UNESCO.
- Vallberg Roth, A-C. (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskolorna.* Oslo: Kunskapsdepartementet.
- Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C. & Tallberg Broman, I. (2018). *Flerstämmig undervisning och sambedömning.* Malmö: Malmö universitet.
- Vetenskapsrådet (2011a). *Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning.* Rapport 2: 2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011b). *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskapliga kommittén.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *Forskarskola för lärarutbildare.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2018). *Utbildningsvetenskap.* Hämtad från: <https://www.vr.se/amnesomraden/amnesomraden/utbildningsvetenskap.4.12fff4451215cbd83e4800021012.html>
- Wernersson, I. (2009). (Red.). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg: Göteborgs universitet.

- Westlund, K. (2011) *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande. En demokratididaktisk studie*. Malmö: Malmö högskola.
- Williams, P., Sheridan, S. & Arnqvist, A. (2013). Dimensionernas kvalitet. I I. Pramling Samuelsson & I. Tallberg Broman (Red.). *Barndom, lärande, ämnesdidaktik* (s. 211–227). Lund: Studentlitteratur.
- Åkerblom, A. (2016). *Med förskolepraktik i fokus. Kunskapsbidrag och erfarenheter av de nationella forskarskolorna för verk samma förskollärare, FöFoBa och FöBaSM*. Malmö: Rapporter om utbildning.

Lärarna och lämpligheten: studier av underkännandets praktik

Per Gerrevall

Education of teachers and teacher competence has been an important field since the establishment of Pedagogy as science. This article relates to research concerning teacher competence and conditions for admission to teacher education. The purpose is to identify what is characterized as ineligible in connection with admission to teacher education, in assessing becoming teachers' pedagogical actions, and in professional teachers' vocational practice. Within a research group at Linnaeus University, we have in two projects studied the gatekeeping function to the teaching profession. The core of the projects consists of the assessment of eligibility that takes place before and during teacher training as well as during teachers' professional practice. On admission to teacher education, it is mainly on communicative and relational grounds that an applicant may be deemed ineligible to become a teacher. In teacher education a didactical dimension is added as well as an analytical and reflective dimension, which means being able to reflect critically over practice on a scientific ground, or on ethical grounds. In teachers' professional practice, shortcomings in communicative and relational competence as well as actions that contradict ethical grounds constitute predominant reasons for being considered ineligible. Shortcomings in educational skills are generally handled at school level.

INLEDNING

Inom pedagogikämnet har utbildningen av lärare tillsammans med frågor som rör innehållet i läraryrket utgjort ett angeläget fält alltsedan ämnet inrättades. Lärarutbildningen vid universitet och seminarier har utgjort statens medel för att säkerställa att lärare har den kompetens som samhället kräver (Lindberg,

2012) och därmed skolans kvalitet. Under lång tid bedrevs utbildning av lärare för de lägre åren vid särskilda seminarier, medan utbildning av ämneslärare skedde vid universiteten. Genom Högskolereformen 1977 kom all lärarutbildningen att ingå i högskolan som en del av den högre utbildningen. Kraven på lärare och förväntningarna på lärares kompetens har kontinuerligt formulerats i de statliga utredningar som gjorts avseende skola och läraryrket (se exempelvis Linné, 2012). Läraryrkets innehåll har härigenom kommit att förändras i takt med samhällets förändring. En grundläggande analys av hur den goda eller skickliga läraren konstruerats genom åren har gjorts inom projektet ”Föreställningar om den goda läraren”, som Tomas Englund och hans kolleger genomfört (Englund, 2012). Pedagogisk forskning har annars genom åren i huvudsak intresserat sig för skicklighetsdimensionen och vad som karakteriserar yrkesskickliga eller effektiva lärare (se exempelvis Moore, 2004; Darling Hammond, et al., 2017).

Hur kunskap och kompetens bedöms är ett annat fält inom pedagogikämnet. Ett fokus har gällt kunskapsbedömning inom skolan, medan ett annat fokus gällt bedömning av kompetens, såväl i att tillgodogöra sig utbildning som av utfall av professionsutbildning (för en översikt, se Lundahl, 2006). Föreliggande artikel anknyter särskilt till den forskning som gäller förutsättningarna för att antas till den högre utbildningen (se exempelvis Gustafsson, Cliffordson & Ericsson, 2014) och då specifikt till lärarutbildningen.

Formerna för antagning till lärarutbildningen gjordes enhetlig i landet i samband med Högskolereformen 1977. Innan dess fanns en rik flora med antagningsprov vid de lärosäten i landet som utbildade lärare (Malmqvist, 1954). Syftet med proven var att möjliggöra antagning endast av de sökande som bedömdes ha lämplighet för yrket. Sedan 1977 har antagningen vilat på studiemeriter, men nu har åter igen röster höjts för att lämplighetsprov införs, något som utretts av Franke, Sjöstrand och Sandberg (2012). Alternativa antagningsprov föreligger såväl till andra utbildningar i landet som till lärarutbildningen i andra länder. I artikeln behandlas lämplighetsbegreppets innebörd och vad som utgör en olämplig lärare utifrån erfarenheter av den försöksverksamhet som bedrivits vid Linnéuniversitetet. Syftet kan formuleras som att identifiera vad som karakteriseras som olämplighet i samband med antagningen till lärarutbildningen, vid bedömningen av de lärarstuderandes pedagogiska handlande under lärarutbildningen samt under lärares yrkespraktik.

BAKGRUND – DEN SVENSKA KONTEXTEN

Vem som får utöva läraryrket har kommit att bli föremål för en allt högre grad av uppmärksamhet och kontroll. Under lång tid har läraryrkets grindvakter – eller kontrollstationer – begränsats till lärarutbildningen, det vill säga

antagningen till och de kunskapsprövningar som äger rum under utbildningen (jämför Goodwin & Oyler, 2008). Någon formell kontroll av lärares kvalitet har i vårt land fram till 2013 inte ägt rum under lärares yrkespraktik.

Lärarytelse, antagning och lämplighetsprövning

Fram till 1977 fick de som sökte till seminarierna genomgå en lämplighetsprövning inför antagningen till lärarytelsen – någon motsvarande krävdes inte för antagning till ämneslärarytelsen vid universiteten. Inför antagning till förskollärarytelsen behövdes en godkänd förpraktik. Genom Högskolereformen 1977 inleddes all lärarytelse i högskolan, antagningen till lärarytelsen samordnades med den generella antagningen och de särskilda lämplighetsproven som fanns till vissa lärarytelseprogram togs bort.

Sedan har frågan om lämplighetsprov aktualiserats på nytt. 2011 initierades en departementsutredning av dåvarande utbildningsministern baserad på motivet: "... personer som är uppenbart olämpliga ska inte bli lärare och det vore bäst för alla om detta upptäcktes redan vid antagningen till lärarytelsen" (Franke et al., 2012, s. 9). Som en följd av utredningen och på uppdrag av regeringen har Universitets- och Högskolerådet ansvarat för en försöksverksamhet med lämplighetsbedömning inför antagning till lärarytelse och förskollärarytelsen, vilken påbörjades 2016 och avrapporterades till regeringen i maj 2018.

Lärarytelse och lärarlegitimation

Från och med 2013 infördes lärarlegitimation i landet. Då stipulerades att för att få anställas som lärare respektive förskollärare utan tidsbegränsning och för att få undervisa skulle som huvudregel krävas legitimation (Prop. 2010/11:20). För att erhålla legitimation krävdes initialt en behörighetsgivande lärarexamen eller förskollärarexamen samt minst ett års mentorsstödd introduktionstjänstgöring. Under denna introduktionsperiod skulle lärarens lämplighet bedömas av förskolechef eller rektor (se Gerrevall, 2018). Därefter var det Skolverket som utfärdade legitimationen baserad på underlaget i form av lärarexamen samt godkänd introduktionsperiod. Denna ordning var emellertid endast i bruk några år, och sedan 2015 bygger lärarlegitimationen endast på lärarexamen¹. Det är alltså Skolverket som kontrollerar att en lärare har en lärarexamen samt vilken behörighet som föreligger i samband med att lärarlegitimationen utfärdas.

Skolinspektion och Lärarnas ansvarsnämnd

Med legitimationsreformen (Prop. 2010/11:20) infördes även Lärarnas ansvarsnämnd, vilken efter anmälan till Skolinspektionen skulle pröva ärenden om varningar, återkallande av legitimationer samt nya legitimationer

till lärare och förskollärare som tidigare fått sin legitimation återkallad. Härigenom inrättades således en instans som skulle ta ställning till lärares lämplighet även i yrkespraktiken. Vid sidan av dessa reformer har det varit möjligt för skolhuvudmannen att avstänga eller säga upp en lärare på saklig grund, om vederbörande har begått svårare fel, försummelse eller kriminella handlingar.

Profession, karriärsteg och förstelärare

Samtidigt som en skarpare kontroll av lärares lämplighet införts, pågår, i en ambition att stärka kvaliteten i läraryrket och göra detta attraktivt, ett arbete med att initiera ett professionsprogram för lärare och skolledare. De steg mot ett professionsprogram som tidigare tagits i form av en karriärstegsreform² och en lärarlönesatsning³ har också inneburit en form av kontroll, vilken har hanterats av skolhuvudmännen. Det är skolhuvudmannen som beslutat om på vilka grunder en lärare utses till förstelärare eller lektor, formerna för hur uppdragen fördelas samt vilka villkor som ska följa med uppdraget. De professionella har inte haft något reglerat inflytande över dessa reformer, vilka varit behäftade med problem. Statskontorets uppföljning av karriärstegsreformen visar på betydande brister med avseende på tydlighet och legitimitet (Statskontoret, 2017).

I vissa länder kan lärare efter avslutad utbildning följa ett professionsprogram med olika karriärsteg inrättade, där överenskomna kvalifikationskrav som föreligger för de olika karriärstegen ligger till grund för kontroll. Underlaget kan då utgöras av dokumentation av olika inslag i yrkespraktiken som visar på en lärares kompetens (se exempelvis Darling-Hammond, 2012). Ett motsvarande program för lärares och rektorers professionella utveckling föreslås nu inrättas i Sverige (SOU 2018:17). Det föreslås vidare att det är den enskilda läraren som ansöker om ett erkännande av kompetens och att bedömningen av lärares kompetens görs av särskilt yrkesskickliga lärare. I utredningen föreslås att en särskild nationell funktion inrättas med ansvar för professionsprogrammet.

Ett förslag på utformning av denna nationella funktion har senare konkretiserats genom 2017 års Skolmyndighetsutredning (Dir. 2017:37). I den översyn av skolmyndigheter som gjorts föreslås att en särskild myndighet inrättas – ”Institutet för professioner i skolväsendet” – vilken ges ett samlat ansvar för alla de frågor som rör lärarprofessionen, från legitimation till karriäransättningar och professionell utveckling, men även för frågor som rör avskiljandet från yrket. Den nuvarande Lärarnas ansvarsnämnden föreslås därför föras till det nya institutet (SOU 2018:41). De båda utredningarna ska för närvarande remissbehandlas, innan det blir fråga om slutliga ställningstaganden beträffande inrättande och utformning.

Lämplighet och skicklighet

Således sker bedömning av lämplighet eller skicklighet för att utöva läraryrket i flera led, från antagning till lärarutbildning, under lärarutbildningen och under lärares yrkespraktik. Hur innebörden av lämplighet konkretiseras i dessa olika skeden är den fråga som bildar grund för föreliggande artikel. Vad som kan betecknas som ”underkännandets praktik” från antagning till yrkespraktik kan då ses som ett inverterat professionsprogram.

Vilken relation som råder mellan begreppen skicklighet och lämplighet är betydelsefull, när man ger lämpligheten en innebörd. Medan lämplighet kan ses som en behörighetsgräns för läraryrket, utgör skicklighet en dimension som kan utvecklas och fördjupas. Förhållandet mellan lämplighet och skicklighet illustreras i figur 1.

Figur 1. Förhållandet mellan skicklig, oskicklig, lämplig och olämplig.



Det vertikala strecket markerar den behörighetsgräns som föreligger för att en lärare ska bedömas vara lämplig. Denna gräns är inte absolut – den är förbunden med det skede i en lärares yrkeskarriär då bedömningen görs. Vid antagning till lärarutbildningen gäller bedömningen om den sökande har förutsättningen att genom lärarutbildningen utvecklas till en behörig lärare, eller lite mer brutalt uttryckt, om vederbörande är ”räddningsbar” av utbildningen. Måttstockarna för vad det innebär att vara olämplig skiljer sig sedan åt mellan lärarutbildningen och yrkespraktiken. De krav som ställs på en studerande är i vissa avseenden lägre än de som ställs på en yrkesverksam lärare. Inom vissa områden är emellertid kraven likvärdiga – det spelar ingen roll om man är studerande eller yrkesverksam när det gäller sexuella överträdelser eller kriminella handlingar.

Relationen mellan lämplighet och skicklighet kan vara både ömsesidigt beroende och oberoende. Den lärare som bedöms vara oskicklig i sitt yrkesutövande kan på dessa grunder bedömas vara olämplig att utöva yrket, och oskicklighet utgör också en grund för återkallande av legitimation (Skollagen, SFS 2010:800, §23). Men en i övrigt mycket skicklig lärare kan begå kriminella eller grovt olämpliga handlingar som leder till att vederbörande bedöms vara olämplig som lärare. Då är det inte bristande skicklighet som leder till varning eller återkallande av legitimationen utan handlingarnas natur.

STUDIER AV UNDERKÄNNANDETS PRAKTIK

Inom en forskningsgrupp vid Linnéuniversitetet har vi i två olika projekt studerat lärarkyrkets grindvaktfunktioner – ett forskningsprojekt, som gäller de funktioner som uppehålls av lärarutbildningen och lärarlegitimationen⁴ samt ett forsknings- och utvecklingsprojekt som gäller en försöksverksamhet med lämplighetsbedömning inför antagning till lärarutbildningen⁵. Kärnan i de båda projekten utgörs av den bedömning av lämplighet som äger rum före och under lärarutbildningen samt under yrkespraktiken. Artikeln baseras fortsättningsvis i huvudsak på dessa båda projekt.

Mer precist utgörs underlaget för den del som behandlar antagningen till lärarutbildningen av den försöksverksamhet med bedömning av lämplighet som nyligen genomförts. Underlaget för den del som rör bedömning av lämplighet under lärarutbildningen utgörs dels av det ramverk för bedömning av verksamhetsförlagd utbildning som används vid Linnéuniversitetet och en studie genomförd av Lindqvist och Nordänger (2015), dels av de nationella norska värderingskriterierna som ska användas generellt under lärarutbildningen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016).

Jämförelser kommer även att göras med den studie vi inom forskargruppen gjort av lämplighet i lärares yrkespraktik, som baseras dels på intervjuer med rektorer och förskolechefer samt med företrädare för lärarorganisationerna, dels på en analys av de ärenden som bildat grund för beslut i Lärarnas ansvarsnämnd (LAN) (Linnér, 2017).

OLÄMPLIGHET VID ANTAGNINGSPROV

Den försöksverksamhet med bedömning av lämplighet inför antagning till lärarutbildningen som genomförts vid Linnéuniversitetet och Jönköping University har baserats på den förordning om lämplighet som Utbildningsdepartementet beslutat om (SFS 2015:566). Med bedömning av lämplighet för lärar- eller förskolläraryrket avses en bedömning av den sökandes lämplighet för den kommande yrkesutövningen. Innebörden i lämpligheten är därefter konkretiserad i föreskrifter som beslutats av Universitets- och högskolerådet (UHRFS 2015:5).

Med lämplighet för lärar- eller förskolläraryrket avses kommunikativ förmåga, interaktiv förmåga, förmåga till självreflektion, förmåga att ta en ledarroll och motivation för den kommande yrkesutövningen (UHRFS 2015:5, §2).

Den försöksverksamhet med lämplighetsbedömning inför antagning till lärarutbildning som Linnéuniversitetet (Lnu) svarat för genomfördes inför antagningen höstterminen 2016. På grundval av en genomgång av tidigare forskning (Fonseca, 2017) och egna undersökningar (Gerrevall, 2017) har

lämpligheten avgränsats till fem förmågor; att kunna kommunicera såväl i muntlig som i skriftlig form, att kunna leda, att kunna interagera samt att ha förmåga till självreflektion och motivation inför yrket. Dessa förmågor är förstås inte de enda en lärare behöver, men, för att citera Gardesten (2016), utgör de ”den nödvändiga grunden”. En lärare måste kunna kommunicera med barn och elever samt med deras vårdnadshavare men även med kolleger eller andra aktörer. En lärare måste också kunna leda en pedagogisk verksamhet och i denna kunna interagera med de barn eller elever hen ansvarar för. En lärare måste också kunna interagera med kolleger – läraryrket av idag är inte ett ensamarbete, det är ett kollegialt baserat yrke. Vidare måste läraren kunna kritiskt distansera sig från sig själv och den verksamhet hen är involverad i och genom reflektion över denna få stöd för vägval eller för utveckling. Slutligen bygger läraryrket på lust och en vilja att göra ett gott jobb. Motivationen för yrket är åtminstone när man anträder lärarbanan nödvändig (Franke et al., 2012). Att motivationen sedan kan avta till följd av svårigheter och stress i yrket kan vara förståeligt. Det är de utmaningar som ligger i att behärska denna nödvändiga grund som en lämplighetsbedömning bör signalera.

Redskap för bedömning

Vid bedömningen av de sökande vid Lnu användes särskilda matriser, som utvecklats för försöksverksamheten. De förmågor som bedömdes var i matriserna strukturerade i fyra nivåer, där nivå 1 betecknade ett icke lämpligt agerande, medan nivåerna 2-4 svarade mot ökande grad av skicklighet. Vad som då i de olika förmågorna karakteriserades som olämplig, eller som det formulerades i försöksverksamheten ”ännu icke lämplig”, framgår av tabell 1.

Skriftlig kommunikation	Muntlig kommunikation	Förmåga att ta en ledarroll	Förmåga att interagera	Självreflektion och motivation
Sammanfattar inte de efterfrågade aspekterna och löser därför inte uppgiften.	Uttrycker sig svår- begripligt.	Är mycket passiv.	Visar oförmåga att se och läsa av andras inlägg exempelvis genom att framträda privat – utan integritet eller genom att ta ”all” plats i samtalet.	Kan inte alls se sin egen del i förhållande till andras i gruppdiskussionen.
Bristande språkhantering och oklar struktur gör	Kan inte hålla tråden. Avviker från det som har med själva	Bidrar inte innehållsligt eller bidrar med ovidkommande innehåll	Visar inget intresse för att bjuda in andra deltagare i samtalet.	Visar orealistiska föreställningar om de egna förmågorna i

innehållet svårtolkat.	frågan eller samtalet att göra.			förhållande till läraruppdraget.
		Gömmer sig och gör sig själv osynlig.	Visar med sitt kroppsspråk avståndstagande från andra eller uppvisar ett för sammanhanget avvikande kroppsspråk.	Visar låg motivation och mycket begränsad beredskap inför yrkesvalet.

Tabell 1. Innebörden av ”ännu icke lämplig” vid Linnéuniversitetets försöksverksamhet med antagningsprov

Provets innehåll och prognostiska bedömningars feltyper

Vid all prognostisk bedömning kan två huvudtyper av fel göras. Man kan bedöma en sökande som olämplig, vilken med stöd av lärarutbildningen skulle kunna utvecklas till en lämplig lärare. Hur en sökande förmår ta till sig utbildningen är svårt att förutse. Bedömningen grundar sig på den sökandes agerande under en provsituation, som både är begränsad i tid och som kan framkalla nervositet hos den sökande. Vid Lnu ingick tre stationer i prövningen. Som inledning erhöll de sökande en artikel som behandlade ett pedagogiskt innehåll att läsa igenom. Därefter fick de i en individuell skriftlig del i uppgift att skriva en kort artikel till en studenttidsskrift, där de skulle sammanfatta artikeln och presentera möjliga lösningar till det problem som framställdes i artikeln. Inläsning samt produktion av text varade sammanlagt 90 minuter.

Därefter fick de sökande i grupper om 3-4 diskutera artikelinnehållet och försöka komma fram till en gemensam ståndpunkt. Gruppdiskussionen observerades i normalfallet av tre bedömare, särskilt utbildade för uppgiften. Prövningen avslutades med en individuell intervju, där den sökandes upplevelser av gruppdiskussionen följdes upp. Avsikten var att ge de sökande möjlighet att värdera sina insatser och i vad mån dessa givit en rättvisande bild av hur hen fungerar i en gruppsituation. Då diskuterades även gruppkonstellationens betydelse, och den sökande kunde föra fram eventuella omständigheter som bidragit till att hen inte tyckt sig komma till sin rätt. Därefter behandlade frågorna den sökandes syn på läraryrket, på yrkesvalet och egna erfarenheter och förutsättningar som hen bedömde vara av betydelse för möjligheterna att bli lärare.

En provsituation som varar några timmar ger förstås inte samma möjligheter att bedöma en sökandes lämplighet som en praktik som varar några veckor kan göra. Vid Lnu har därför gränsen för att bedömas som ”ännu icke lämplig” satts lågt. Har man erhållit det lägsta bedömningsvärdet i tre eller fler av de fem kvaliteterna, har man fått det samlade omdömet ”ännu

icke lämplig”. Av de 168 personer som genomgick prövningen vid Linnéuniversitetet, var det 6 som erhöll omdömet ”ännu icke lämplig”. Beteckningen indikerar också att en sökande senare kan komma att klara prövningen.

Den andra feltypen är att man bedömer en sökande som lämplig, vilken senare under yrkeskarriären visar sig vara olämplig som lärare. Olämplighet kan innebära agerande som är svårt att förutse eller som inte går att fånga in vid en lämplighetsbedömning. Det går inte att förutse om en lärare till följd av långvarig press till slut tappar tålamodet och tillgriper fysiskt våld mot en elev. Det går inte heller att med någon större säkerhet vid antagningen förutse om en person i ett senare skede av livet börjar missbruka alkohol eller andra droger.

Men det vi kanske först kommer att tänka på när begreppet olämpliga lärare kommer på tal, är lärare som inte upprätthåller en professionell och anständig gräns till de barn eller elever som hen ansvarar för. Det kan vara lärare som i tal eller handling kränker barn eller elever, men det kan också vara lärare som ofredar eller begår sexuella övergrepp. Cecilia Kjellgren (2018) har utvecklat svårigheterna med att i samband med en lämplighetsbedömning i denna form identifiera personer som på sikt utgör en risk med avseende på sexuella övergrepp. De personer som dras till små barn är i allmänhet väldigt strategiska och medvetna i sina handlingar. En person som skönmålar sig själv kan härigenom passera en lämplighetsbedömning, om inte en särskild omsorg ägnas just denna problematik. Eftersom det inte finns några tillförlitliga screeninginstrument som identifierar potentiella förövare, är det en grannlaga uppgift att identifiera dessa. Olämplighet vid antagningen begränsas därför i allmänhet till grundförutsättningar för att kunna utvecklas till lärare. De kvaliteter som provas är för övrigt i stort likartade i de länder som använder sig av särskilda antagningsprov till lärarutbildningen (Fonseca, 2017).

OLÄMPLIGHET I LÄRARUTBILDNINGEN

Begreppet lämplighet används inte i de examensbeskrivningar som innehåller de kvalifikationskrav som ställs på lärare eller förskollärare. Således kan man säga att uppnår en studerande examensordningens samtliga mål är vederbörande också bedömd som lämplig att bli lärare. Den nuvarande lärarutbildningen utgörs av tre huvudsakliga delar; ämnes- och ämnesdidaktiska studier, utbildningsvetenskaplig kärna om 60 högskolepoäng samt verksamhetsförlagd utbildning om 30 högskolepoäng, förlagd inom relevant verksamhet och ämne. Examensordningens mål är inte uppdelade på respektive del, utan det krävs en samordning av dessa delar för att målen ska nås. Innehållet i den utbildningsvetenskapliga kärnan är preciserat i Högskoleförordningen, medan den verksamhetsförlagda utbildningens innehåll och utformning kan variera från lärosäte till lärosäte.

De lärarstuderandes praktiska yrkeskunnande bedöms i allmänhet under den verksamhetsförlagda utbildningen. Det är också där som examensordningens mål i dessa avseenden operationaliseras i form av innehåll och bedömningskriterier. Den utvärdering av den verksamhetsförlagda utbildningen som UKÄ svarat för (UKÄ, 2015) visar att det i allmänhet vid landets lärosäten finns progressionsmatriser där lärandemål för respektive VFU-kurs eller VFU-period beskrivs. I matriserna beskrivs förväntade studieresultat men även former för bedömning och examination. Det finns även i allmänhet generella riktlinjer, VFU-manualer eller VFU-guider för den verksamhetsförlagda utbildningen såväl för studenter som för VFU-handledare. UKÄ konstaterar i sin SWOT-analys att det generellt föreligger tydliga rutiner beträffande hur studenter som riskerar att underkännas ska hanteras. Samtidigt konstaterar man att anmärkningsvärt få studenter verkligen underkänns. En uppföljning av Gardesten och Hegender (2015) visar att det finns ett stort mörkertal beträffande underkännande, till följd av att dessa inte registreras i studiedokumentationssystemet LADOK innan studenten givits möjlighet att göra om sin VFU.

En genomgång av den information som föreligger på webben vid några lärosäten (Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Malmö universitet, Mittuniversitetet, Stockholms universitet och Uppsala universitet) visar att bedömningen av VFU gäller i vad mån studenterna uppnått de specifika mål som gäller för den verksamhetsförlagda utbildningen. Progressionsmatriser föreligger, där mål för specifika kvalitetsnivåer är formulerade. Några specifika kriterier för vad som utmärker ett underkänt handlande föreligger emellertid inte. Bedömande lärare ska istället motivera sin bedömning. Således bygger underkännandets praktik på en bedömning av i vad mån de lärandemål som föreligger är uppnådda eller ej. Att vara olämplig kan därför förstås som att inte ha uppnått målen för utbildningen.

Vid Lnu har den verksamhetsförlagda utbildningen operationaliserats i form av ett VFU-ramverk. I detta ramverk är den praktiska lärarkompetensen, så som den visar sig under den verksamhetsförlagda utbildningen, indelad i tre områden: en didaktisk/metodisk kompetens, en relationell/kommunikativ kompetens samt en analytisk- och reflekterande kompetens. Varje område är sedan för det första indelat i ett deltagarperspektiv, som baseras på praktiskt handlande, och ett åskådarperspektiv, som baseras på den studerandes reflektion över handlandet. Vidare är varje område dessutom strukturerat i utbildningsmål och kriterier, där bedömningskriterierna är formulerade i en femgradig skala. Den första nivån betecknar olika aspekter av underkänt handlande.

Didaktisk/metodisk kompetens

Den didaktiska/metodiska kompetensen är utifrån de målbeskrivningar som föreligger relaterad till det pedagogiska arbetet utifrån de styrdokument som

reglerar verksamheten. Den avser studentens förmåga att formulera utbildningsmål, välja metoder och aktiviteter samt bedömningsformer som är anpassade efter såväl lärandemål som den aktuella barn- eller elevgruppen. I den didaktiska kompetensen ingår även att följa och ge återkoppling till varje enskilt barn eller elev.

Relationell/kommunikativ kompetens

Den relationella och kommunikativa kompetensen är relaterad till studentens förmåga att skapa ett öppet och kommunikativt lärandeklimat, som präglas av lyhördhet, rättvisa och respekt. Här ingår att kunna kommunicera med barn och elever, med kolleger samt med vårdnadshavare samt verka inflytande och delaktighet från barn/elever och vårdnadshavare.

Analytisk/reflekerande kompetens

Analys- och reflektionskompetens avser studentens förmåga att reflektera över den egna verksamheten utifrån såväl teoretisk, erfarenhetsbaserad som etisk grund. Studenten ska också kunna visa medvetenhet om hur man skapar ett hållbart lärararbete.

Hur kriterierna för underkänd för de olika områdena är utformade framgår av tabell 2. I tabellen redovisas de kriterier som är gemensamma för de fyra VFU-kurserna, vilka härigenom kan ses som den nödvändiga grunden, som lärarutbildningen ska bidra till att studenten utvecklar. Utifrån en progressionsprincip tillkommer sedan ytterligare mål för respektive VFU-kurser II-IV.

Didaktisk/metodisk kompetens (deltagarperspektiv)	Relationell/kommunikativ kompetens (deltagarperspektiv)	Analytisk/reflekerande kompetens (åskådarperspektiv)
Den studerande formulerar inte tydliga lärandemål <i>eller</i> den studerande har valt mål som inte är ändamålsenliga och anpassade till eleverna.	Den studerande visar ingen öppenhet för att etablera kontakt och föra dialog med eleverna eller de försök som den studerande gör för att skapa kontakt är olämpliga eller inte ändamålsenliga. Hon/Han kan inte uttrycka sig tydligt muntligt eller skriftligt i kommunikationen med eleverna.	Den studerande visar ingen förmåga eller ambition att ställa frågor runt sin egen praktik eller verksamheten i stort. Visar inga tecken på nyfikenhet.
Den studerande väljer metoder, aktiviteter som inte är lämpliga för eleverna och som inte är anpassade till lärandemålen.	Den studerande tillåter att den fysiska miljön är otrygg <i>eller</i> tillåter att den fysiska miljön hindrar elevernas lärande.	Den studerande har ingen kännedom om grundläggande värderingar i styrdokumentet och kan inte ge exempel på hur styrdokumentens

		värderingar kan komma till uttryck i egen verksamhet.
Den studerande har inte vidtagit åtgärder för en lämplig och anpassad uppföljning av elevernas lärande eller den planerade bedömningsformen är klart olämplig för eleverna och inte anpassad till lärandemålen.	Den studerande saknar lyhördhet eller är respektlös i bemötandet av eleverna <i>eller</i> tolererar uppenbart respektlöst beteende bland eleverna.	
Den studerande kommunicerar explicit eller implicit till elever, eller till gruppen som helhet, att de är oförmögna att lära sig eller kommunicerar att hans/hennes förväntningar på deras lärande är låga.	Den studerande kan inte skilja på rollen som kamrat och lärare, visar inte förmåga att samla/leda en grupp.	
Den studerande motarbetar elevernas initiativ till att tänka oberoende, kreativt eller kritiskt.		
Den studerande gör inga försök att ta itu med uppkomna situationer eller specifika lärandebehov hos eleverna.		
Den studerande uppvisar en bristande förståelse för varför det är viktigt att ha kännedom om elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter, saknar sådan kännedom och vet inte hur de kan skaffa sig sådan information.		
Den studerande uppvisar bristande kunskap om relevanta styrdokument och/eller aktuella mål för verksamheten.		
Den studerande kan inte identifiera eller redogöra		

för hur digitala verktyg används i verksamheten.		
--	--	--

Tabell 2. Kriterier för "underkänd" under den verksamhetsförlagda delen av grundlärarutbildningen för åk 4-6 – generella för VFU 1 - VFU IV

Förhållandet mellan de olika kompetensområdena i utbildningen

Den didaktiska/metodiska kompetensen, som i detta exempel hänför sig till grundlärarens kompetens, är direkt relaterad till utbildningen, och således en dimension av lämpligheten som ska utvecklas under utbildningen. Denna dimension ska utvecklas genom såväl den högskoleförlagda som den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Den kan härigenom ses som både teoribaserad och erfarenhetsgrundad. En genomgång av samtliga kriterier visar att när en studerande blir underkänd på den didaktiska dimensionen handlar det i huvudsak om att innehållet i undervisningen eller att de bedömningsformer som används inte har någon tydlig koppling till utbildningsmålen, eller är tillräckligt anpassade efter barn eller elever. Studenten kan också brista i sin tydlighet i kommunikationen med elever som avser utbildningsmål eller utmaningar för enskilda barn och elever. Vidare används inte undervisningstiden på ett sätt som gynnar varje enskilt barn eller elev.

Den didaktiska kompetensen är beroende av den relationella och kommunikativa kompetensen. Den didaktiska kompetensen förutsätter en lyhörddhet för enskilda elever men också en förmåga att kommunicera med olika parter. Ett öppet och inbjudande undervisningsklimat är också en förutsättning för att de didaktiska dimensionerna ska kunna realiseras. Denna dimension inrymmer även förmågan att etablera goda arbetsformer.

Förmågan att kommunicera är inte formulerad som något enskilt mål i examensordningen. Däremot är förmågan att kommunicera en grundförutsättning för flera av de mål som uttrycks, och utgör vad Gardesten (2016) formulerar som den nödvändiga grunden, en grundkompetens som alla lärare behöver besitta oavsett inriktning. Förmågan att kommunicera kan utvecklas genom träning under utbildningen, vilket innebär att brister som finns vid utbildningens start kan reduceras genom träning (Linder, 2018). Förmågan att kommunicera eller att utveckla ett gott lärandeklimat är inte en kategorisk förmåga, det vill säga en förmåga man antingen har eller inte har (Gerrevall, 2017). Man kan kommunicera mer eller mindre väl i olika typer av situationer. Förutsättningarna för att etablera ett gott arbetsklimat kan också variera högst påtagligt från ett sammanhang till ett annat. Att bli underkänd i dessa avseenden innebär således att man har visat sig sakna förmåga att kommunicera med barn eller elever eller att etablera en god arbetsmiljö i olika sammanhang.

Var går då gränsen för vad som kan betraktas som godtagbar förmåga, det vill säga vad som kan utgöra en godkänd förmåga att kommunicera? Under utbildningen ska studenten ges möjlighet att utveckla och pröva sin kompetens i olika typer av situationer. I utbildningen tar sig detta ofta uttryck i att studenter som inte tydligt svarar upp mot de kriterier som gäller för nivåerna godkänd och väl godkänd, kan erhålla en förlängd verksamhetsförlagd utbildning (Gardesten & Hegender, 2015). Vidare behöver den lärare som bedömer studenter i dessa avseenden ha breda referensramar, och kunna avgöra vilka möjligheter studenter haft att komma till sin rätt under de aktuella betingelserna.

Den analytiska och reflekterande kompetensen bygger också på utbildning. De grunder som analysen och reflektionen bygger på utgörs av de teoretiska redskap och den etiska grund som utbildningen förväntas ge och av de erfarenheter som studenterna gjort genom egen praktik eller genom andras dokumenterade praktik. Detta förutsätter en förmåga till distansering och att se på sitt eget handlande i relation till såväl den faktiska situationen som till de grunder som reflektionen görs utifrån.

Studenter som underkänns i VFU

Det finns en begränsad forskning som behandlar underkännandets praktik i lärarutbildningen (Goodwin & Oyler, 2008). Lindqvist och Nordäng (2017) har granskat forskning inom fältet men även gjort en egen studie, som baseras på ett urval av samtliga nio studenter som blivit underkända under sin verksamhetsförlagda utbildning vid ett lärosäte. Det empiriska underlaget utgörs av intervjuer med studenternas handledare i verksamheten, de lärare från universitetet som besökt de studerande i avsikt att bedöma lärarkompetens, de som haft ansvar för hela den verksamhetsförlagda kursen samt den administrativa personal som hanterat de underkända fallen. Flertalet fall (åtta) kunde sorteras i två kategorier som kom att kallas *De som väger för lätt* (fyra fall) respektive *De med någon tyngd* (fyra fall).⁶ Studenterna i den grupp som benämndes *De som väger för lätt* beskrevs sakna den nödvändiga tyngden, den grundläggande fallenhet som upplevs nödvändig för att kunna bli lärare eller förskollärare. För dessa studenter verkar inte vidare utbildning spela någon avgörande roll. De fäste mycket små förhoppningarna vid att studenterna skulle kunna utveckla nödvändiga kvaliteter och kompetenser under sin utbildning. Studenterna i gruppen med någon tyngd upplevdes vara ”räddningsbara” av utbildning.

Den mest påtagliga skillnaden mellan grupperna beskriver Lindqvist och Nordäng (2017) var när studenternas brister upptäcktes. Studenterna i gruppen *de som väger för lätt* verkar förevisa problem tämligen omedelbart, medan det för gruppen *med viss tyngd* krävdes en pedagogisk situation eller ett möte med barn/elever för att bristerna skulle framträda. Studenterna i båda grupperna beskrivs som överksamma och passiva. De verkar inte riktigt vilja

ta del i verksamheten. Vad som emellertid skiljer *med viss tyngd från dem som väger för lätt* är att de senare kombinerar passiviteten med att hela deras uppträdande signalerar brist på tyngd, otydlighet, osäkerhet och rädsla. VFU-handledaren beskrivs se detta på ”de studerandes kroppar, på deras ’kroppshållning’, på hela deras ’uppenbarelser’. De måste ’hållas under armarna’.” (Lindqvist & Nordäng, 2017, s. 202).

Sammanfattningsvis konstaterar Lindqvist och Nordäng (2017) att indikatorer gällande båda grupperna handlar om upplevd passivitet, bristande engagemang och allmänna tecken på att de studerande inte upplevs vara ”mogna” uppgiften medan *de som väger för lätt* uppfattas ha mera uppenbara brister vad gäller uppträdande, åsikter, social timing och självinsikt. Studien visar också att *de ännu inte mogna* klarar sig bättre när de placeras i en ny kontext.

Jämförelse med den norska lärutbildningen

I Sverige är det på nationell nivå examensordningen som ligger till grund för bedömning och examination av de lärarstuderande. Sedan har varje lärosäte konkretiserat examensordningen i utbildningsplaner och kursplaner, och den reella bedömningen sker mot dessa dokument. I den norska lärutbildningen har man gått ett steg längre och på nationell nivå formulerat kriterier för vad det innebär att vara olämplig som lärare. Dessa värderingskriterier ska ligga till grund för den bedömning som görs fortlöpande under utbildningen. Dessa kriterier framgår i tabell 3 nedan.

En student er uskikket i utdanningene som nevnt...dersom ett eller flere av følgende kriterier er oppfylt:

- a) studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- b) studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.
- c) studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- d) studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.
- e) studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
- f) studenten viser for liten grad av selvinnsett i forbindelse med oppgaver i studiet eller kommende yrkesrolle.
- g) studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning.

- h) studenten visar truende eller krenkende atferd i studiesituasjonen.

Tabell 3. Vurderingskriterier for lærer- og spesialpedagogiske utdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016).

De norske kriteriene for lærarutbildningen skiljer sig i flera avseenden från de underlag som används vid bedömning av VFU i Sverige, där kriterier för underkänd vanligen inte är formulerade. De skiljer sig även innehållsligt från det VFU-ramverk som används vid Lnu, där kriterier för underkänd föreligger. De norske kriteriene är specifikt avsedda för att underlätta identifieringen av de studenter som inte är lämpliga att bli lärare. Ramverket vid Lnu inrymmer i en femgradig skala såväl kriterier för bristande kvalitet som kriterier för en ökad grad av skicklighet. Detta påverkar utformningen av kriteriene. I den norske kriterielistan upptas ett par kriterier (b och d) av brister i den kommunikativa och relationella kompetensen. Ett kriterium (a) kan hänföras till den didaktiska kompetensen. Ett annat kriterium (f) kan hänföras till den analytiska och reflexiva kompetensen. Flera kriterier gäller emellertid etiska dimensioner, såsom brister i att vara förebild för barn och vuxna (c), att vara hotfull eller kränkande mot andra i verksamheten (h), att ha sådana personliga problem att man inte fungerar i verksamheten (e) samt att inte ta till sig av den handledning som ges (g). Dessa kriterier är unika för brister i lämplighet och är därmed inte möjliga att formulera i ökande skicklighetsgrad.

De etiska dimensionerna av lärarkunnandet är alltså något som betonas i den norske kriterielistan, som fortlöpande ska användas vid bedömning av norske lärarstudenter under utbildningen. I någon mån finns etiska dimensioner även i Lnu:s ramverk. Studenter som agerar respektlöst gentemot elever eller som inte kan göra åtskillnad mellan att vara lärare och kamrat med eleverna kan på dessa grunder underkännas. De norske kriteriene är emellertid mer utvecklade beträffande de etiska dimensionerna.

Vid informella samtal som förts med lärarutbildare vid Lnu, som är involverade i bedömningen av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, menar man att en konsekvens av den tregradiga betygsskalan (U, G, VG) är att man får lägga mer tid och kraft på att differentiera mellan Godkänd och Väl Godkänd, energi som istället skulle behöva läggas på gränsområdet mellan Underkänd och Godkänd. De norske kriteriene skulle sannolikt utgöra ett användbart hjälpmedel i denna problematik.

OLÄMPLIGHET I LÄRARES YRKESPRAKTIK

En lärare kan sedan lärarlegitimationen infördes bli föremål för varning eller få sin lärarlegitimation återkallad (Skollagen, SFS 2010:800 §23). Det har inte tidigare funnits någon forskning i Sverige som behandlar oskickliga eller

olämpliga lärare. Däremot föreligger det mer omfattande studier av vad som utmärker god undervisning eller effektiva lärare (se exempelvis Håkansson & Sundberg, 2012; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Utifrån de kartläggningar av olämpliga lärare som gjorts i USA och England av Bridges och Gumfort (1984) respektive Page (2015) kan man skilja mellan etiska och pedagogiska brister. Etiska brister utgörs exempelvis av drogmissbruk, sexuella övergrepp, kriminella handlingar eller otillbörliga relationer med barn eller elever. I denna dimension ingår även fysiska övergrepp mot elever eller våldsbrott utanför skolans ramar. Ytterligare en form av etiska överträdelser utgörs av att lärare utnyttjar skolans utrustning, exempelvis datorer, för privata ändamål. Pedagogiska brister utgörs av pedagogisk oskicklighet, det vill säga att lärare inte klarar av att fullgöra sina pedagogiska uppgifter och etablera ett gott lärandeklimat, eller av administrativa brister, exempelvis att lärare inte sköter den dokumentation de är ålagda att göra.

Av de samtal vi inom de båda forskningsprojekten fört med skolledare och företrädare för lärarorganisationerna (Gerrevall & Linnér, under publicering) framgår att ärenden som hanteras på huvudmannanivå rör sig om lärare som har svårigheter med gränsdragning i förhållande till eleverna, som brister i social lyhördhet och interaktion, som brister i sitt ledarskap och i sin kommunikation, som inte fullgör sitt ansvar, som har missbruksproblem eller som agerar i arbetet eller på fritiden i strid med skolans värdegrund.

De lärare som blivit föremål för hantering i Lärarnas ansvarsnämnd under perioden 2012-2015 har kategoriserats utifrån Skollagens indelning av möjliga orsaker till varning eller återkallande av legitimation (Linnér, 2017). Kriminella handlingar, som lett till dom i civil domstol, har uteslutande lett till en varning eller återkallande av legitimation. Exempel på kriminella handlingar är sexuella överträdelser eller misshandelsdomar. Fysiska övergrepp mot elever, som lett till fällande dom i domstol, har också lett till ett fällande utslag i Lärarnas ansvarsnämnd. Då lärare anmälts för pedagogisk oskicklighet har de undgått att bli fällda, om de kunnat visa att de förändrat sitt agerande efter anmälan och efter insatser från skolhuvudmannen. Enstaka lärare som fortsatt agera oskickligt har blivit fällda. Kränkningar eller brister i bemötande har också kunnat leda till fällande dom.

Sålunda är det främst brister i etiska hänseenden, som leder till att en lärare blir föremål för hantering på skolhuvudmannanivå eller i Lärarnas ansvarsnämnd. Handlingar som uppenbart står i strid med skolans eller samhällets värdegrund kan få direkta disciplinära konsekvenser i form av varning, återkallande av legitimation eller avsked. Relationella eller kommunikativa brister är också en grund som använts för disciplinära åtgärder. Pedagogiska brister leder istället till i första hand stödåtgärder, och först vid upprepad oskicklighet kan det bli aktuellt med återkallande av legitimation eller omplacering.

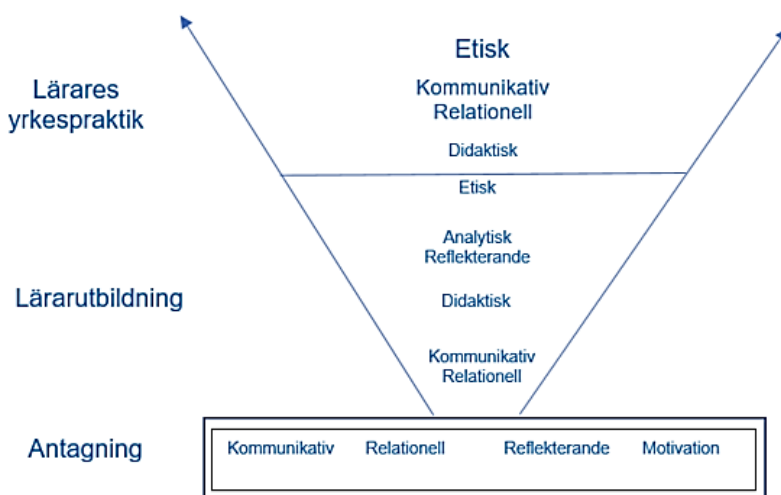
ANALYS OCH DISKUSSION

Möjligheten att genom särskilda inträdesprov eller att i lärarutbildningen både gallra bort uppenbart olämpliga sökande och att identifiera potentiellt skickliga lärare har varit en återkommande fråga i de statliga utredningar som gjorts sedan 50-talets början (Gerrevall, 2017). I de statliga utredningarna har även en förändrad syn på lärarkompetens från en kategorisk syn, där läraregenskaperna betraktas som fasta och tämligen givna ersatts av en dynamisk syn, där lärarkompetensen behöver bedömas i relation till det kontextuella sammanhanget. Komplexiteten i läraruppdraget har också gjort det allt svårare att hitta generella måttstockar som kan användas när yrkesverksamma lärares lämplighet ifrågasätts.

Läraryrket befinner sig i ett spänningsfält mellan å ena sidan en logik som baseras på kontroll och redovisningskyldighet (*accountability*) och å andra sidan en logik som baseras på idén om professionellt ansvar i form av intern kontroll och autonomi (*responsibility*) (Freidson, 1999; Englund & Solbrekke, 2015). Spänningsfältet har kommit att bli särskilt påtagligt när nu villkoren för tillträde till och utveckling i läraryrket diskuteras.

I föreliggande artikel har underkännandets praktik varit i fokus, det vill säga den praktik som träder i funktion när blivande lärares och yrkesverksamma lärares lämplighet eller skicklighet ifrågasätts. Syftet har mer precist varit att identifiera vad som karakteriseras som olämplighet i samband med antagningen till lärarutbildningen, vid bedömningen av de lärarstuderandes pedagogiska handlande under lärarutbildningen samt under lärares yrkespraktik. I nedanstående figur sammanfattas utfallet av studien i de olika arenor som granskats.

Figur 2. Grunder för underkännandets praktik



Underkännandets grunder under yrkeskarriären

Vid antagningen till lärarutbildningen är det i huvudsak på kommunikativa och relationella grunder som en sökande kan bedömas vara olämplig att bli lärare. Detta är vad Gardesten (2016) identifierat som den nödvändiga grunden som krävs för att bli lärare. En sökande kan också tänkas bli bedömd som olämplig om vederbörande har helt orealistiska uppfattningar om den egna förmågan eller om vad lärararbetet går ut på, men något sådant fall förelåg inte inom den försöksverksamhet som genomfördes vid Linné-universitetet.

I lärarutbildningen prövas den kommunikativa och relationella kompetensen såväl inom den verksamhetsförlagda utbildningen som inom den högskoleförlagda utbildningen. Seminarieformen är ett exempel på utbildningsinslag som särskilt prövar kommunikativ och relationell kompetens. Under utbildningen tillkommer en didaktisk grund, som hänför sig till att kunna förstå, genomföra och följa upp läraruppdraget, en analytisk och reflekterande grund, som innebär att kunna förhålla sig kritiskt till verksamheten utifrån en vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet eller en etisk grund. Den yrkesetiska grunden är även konkretiserad i examensmålen för lärarprogrammen och upptar lärarens förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund (mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar), att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever samt att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten. Vad det innebär att vara olämplig i dessa avseenden tydliggörs i de norska värderingskriterierna (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016), där de etiska dimensionerna är framträdande.

I yrkesverksamheten kan lärare sedan 2011 bli föremål för anmälan till Skolinspektionen. Av den statistik över anmälningsärenden som årligen upprättas, framgår att 402 anmälningar under år 2017 avsåg brister i lärares lämplighet eller skicklighet. 11 av dessa ärenden gick vidare till Lärarnas ansvarsnämnd för ställningstagande, medan övriga ärenden gick tillbaka till skolhuvudmannen för vidare hantering (Skolinspektionen, 2018). Av de samtal vi inom projektet fört med skolledare och med företrädare för lärarorganisationerna samt den genomgång vi gjort av ärenden under perioden 2011-2015 (Linnér, 2017) framgår att olämplighet i form av brister i lärares etiska handlande samt brister i kommunikativa och relationella avseenden varit dominerande orsaker till åtgärder eller fällande dom, medan bristande pedagogisk skicklighet främst fått hanteras på huvudmannanivå och endast i enstaka fall lett till påföljd beträffande varning eller återkallande av legitimation.

Brister i den kommunikativa och relationella kompetensen samt handlande som strider mot den etiska grunden blir således i en lärares yrkeskarriär allt mer dominerande orsaker till att bedömas vara olämplig som lärare. Brister i

pedagogisk skicklighet hanteras i allmänhet på skolhuvudmannanivå, och här föreligger inte någon statistik över omfattningen av antalet ärenden.

Yrkesetiska principer

Lärarorganisationerna Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund har gemensamt fattat beslut om yrkesetiska principer som ska gälla för yrkesverksamma lärare ("Lärares yrkesetiska principer", 2018). De etiska principerna är indelade i fyra block; eleven alltid i centrum, läraryrket och den professionella yrkesutövningen, att upprätthålla lärares yrkesetik samt lärares samhällsuppdrag. De yrkesetiska principerna är utformade som just principer för hur lärare förväntas handla. Olämplighet behöver då förstås i relation till vad som är förväntat, det vill säga på motsvarande sätt som olämplighet vanligen identifieras i förhållande till utbildningsmål i lärarutbildningen. Vilken reell roll de yrkesetiska principerna fått är svårt att säga. I de ärenden som behandlats av LAN har juridiken kommit att dominera och utfall i civil domstol har haft en påtaglig inverkan på LAN:s ställningstaganden. Några referenser till de yrkesetiska principerna har vi inte kunnat se.

Olämplighet i offentlighetens ljus

Finns det ett värde i att konkretisera vad olämpligheten innebär? I England och Kanada är de ärenden som gäller anmälan om lärares olämplighet offentliga. Via webben kan man erhålla detaljerad information om såväl de ärenden som är anmälda som de ärenden där beslut föreligger av motsvarande instans som Lärarnas ansvarsnämnd. Det är en offentlighet som förstås kan vara synnerligen besvärande för de lärare som blir föremål för anmälan. Autentiska fall kan förstås konkretisera vad olämplighet i olika avseenden innebär, men ska de bidra till utveckling behöver man inte namnge individerna som är berörda. En mer human väg är att utforma kriterier för vad som utmärker olämpligt handlande såväl i lärarutbildning som i lärares yrkespraktik ungefär på motsvarande sätt som man gjort i den norska lärarutbildningen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016).

Underkännandets praktik som undervisningsinnehåll

Underkännandets grunder är också ett innehåll som borde behandlas i lärarutbildningen. Lärares kommunikativa och relationella kompetens kan utvecklas (Linder, 2018) och på motsvarande sätt kan lärares etiska grund utvecklas under utbildningen och i yrkeskarriären (Colnerud & Granström, 2015). Autentiska anonymiserade fall, som baseras på de ärenden som anmälts till Skolinspektionen, utgör en utmärkt grund för reflektion såväl i lärarutbildning som i lärares yrkespraktik.

I spänningsfältet mellan redovisningsskyldighet och professionellt ansvar

Vilken roll de professionella kommer att få i Sverige när det gäller innehåll och ansvar för lärares professionella utveckling i dessa avseenden återstår att se. Det finns skäl att återknyta till det spänningsområde som lyftes tidigare mellan accountability och professional responsibility (Freidson, 1999; Englund & Solbrekke, 2015). Här har olika länder valt skilda vägar när det gäller vilket mandat de professionella organisationerna erhållit. Ännu så länge har de professionellas inflytande varit begränsat i vårt land, men vill man stärka lärares professionalitet och status, bör professionen också ges ett reellt ansvar i dessa frågor – inte minst inom ramen för det nya institut för professionsfrågor som föreslås inrättas.

NOTER

¹ Hädanefter inkluderas alla olika lärarkategorier, program eller inriktningar i begreppen lärare, lärarutbildning eller lärarexamen.

² Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare (SFS 2013:70).

³ Förordning om statsbidrag för höjda löner till lärare och vissa andra personal-kategorier (SFS 2016:100).

⁴ ”Låt den rätte komma ut! – om lärarutbildningens och introduktionsårets funktion som grindvakter till läraryrket” (Vetenskapsrådet, Dnr. 2012-5049). Finansierat av Vetenskapsrådet.

⁵ Finansierat av Universitets- och Högskolerådet.

⁶ Den nionde studenten blev underkänd till följd av sjukskrivning.

REFERENSER

- Bridges, E. M., & Gumpert, P. (1984). *The dismissal of tenured teachers for incompetence*. Stanford, California: Institute for research on educational finance and governance. Technical Report.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start. Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappa*, 94 (3), 8-13.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A. ... Zeichner, K. (Red.). (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Dir. 2017:37. *Organisationsöversyn av de statliga myndigheterna inom skolväsendet.*
- Englund, T. (Red.) (2012). *Föreställningar om den goda läraren.* Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–194.
- Fonseca, L. (2017). *En forskningsöversikt över lämplighetsprövning inför antagning till lärarutbildning och några andra jämförbara professionsutbildningar. Översikten sammanställd på uppdrag av Universitets- och högskolerådet (UHR).* Linneuniversitetet.
- Franke, S., Sjöstrand, A. & Strandberg, P-A. (2012). *Lämpliga lärare – antagningsprov till lärar- och förskollärarytbildningen.* Regeringskansliet. Promemoria 2012-05-30.
- Freidson, E. (1999). Theory of professionalism: Method and substance. *International Review of Sociology*, 9(1), 117–129.
- Gardesten, J. (2016). *“Den nödvändiga grunden” – underkännanden och erkännanden underlärarytbildningen verksamhetsförlagda delar* (Doktorsavhandling). Linnaeus University Dissertations Nr 268. Växjö: Linnaeus University Press.
- Gardesten, J. & Hegender, H. (2015). Underkännanden inom verksamhetsförlagd läraryt bildning. Resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning & Lärande*, 9(2), 69–86.
- Gerrevall, P. (Red.) (2017). *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Gerrevall, P. (2018). Making sure it's the right one: Induction programme as a gatekeeper to the teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 631–648.
- Gerrevall, P. & Linnér, S. (Under publicering).
- Goodwin, A. L. & Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers. Deciding who is ready to teach. I M. Cochran–Smith, S. Feiman–Nemser & D. J. McIntyre (Red.). *Handbook of research on teacher education* (s. 468–489). New York: Routledge.
- Gustafsson, J-E., Cliffordson, C. & Ericsson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter.* Stockholm: SNS förlag.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärket undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Kjellgren, C. (2018, under publicering). *När sexuella övergrepp sker inom förskola och skola – att förstå handlingar och identifiera riskpersoner.*
- Kunnskapsdepartementet (2006/2016). *Forskrift om skickethetsvärdering i högre utbildning.* Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 30. juni 2006 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) § 4-10 sjetzte ledd. Endringer: Endret ved forskrifter 27 mai 2010 nr. 728, 11 juni 2013 nr. 597, 8 juli 2013 nr. 872, 17 juni 2016 nr. 678, 28 juni 2016 nr. 830.

- Lindberg, O. (2012). Om lärarutbildning som statens instrument för skapandet av goda lärare. I T. Englund (Red.). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Linder, A. (2018). *Professionell relationskompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2017). Att skilja agnarna från vetet. I P. Gerrevall (Red.). *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Linné, A. (2012). Den goda läraren – en fråga om moral och social integration. I T. Englund (Red.). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Linnér, S. (2017). När lärarkvaliteten brister i yrkesverksamheten. I P. Gerrevall (Red.). *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. (Doktorsavhandling) Uppsala universitet: Arbetsliv i förvandling, 2006:8.
- Lärares yrkesetiska principer (2018, 16/8). Hämtad från:
<https://www.lr.se/utvecklasyrket/yrkesetik/lararesyrkesetiskapriciper.4.3cb716391262c05111b8000100.html>
- Malmquist, E. (1954). *Utredning ifråga om utformningen av lämplighetsproven i samband med inträdesprövningarna vid rikets folk- och småskoleseminarier*. Göteborg: Sveriges allmänna folkskollärares litteratursällskap: Pedagogiska skrifter.
- Moore, A. (2004). *The good teacher*. London: Routledge.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil learning in pre-school and school. A systematic review carried out for the ministry of education and research, Oslo*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Page, D. (2015). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564.
- Proposition 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare*.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2013:70. *Förordning (2013:70) om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2015:566. *Förordning (2015:566) om försöksverksamhet med lämplighetsbedömning vid antagning till lärar- och förskollärarytutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2016:100. *Förordning (2016:100) om statsbidrag för höjda löner till lärare och vissa personal- kategorier*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2018). *Statistik över anmälningsärenden 2017*. Statistikrapport, Dnr. 2017:7122.

SOU 2018:17. *Med undervisningskicket i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Norstedts Juridik.

SOU 2018:41. *Statliga skolmyndigheter– för elever och barn i en bättre skola. Betänkande av 2017 års Skolmyndighetsutredning*. Stockholm: Elanders.

Statskontoret (2017). *Uppföljning av karriärstegsreformen. Delrapport 3*. Statskontoret: 2017.1.

UHRFS 2015:5. *Universitets- och högskolerådets föreskrifter om vad som avses med lämplighet för lärar- eller förskolläraryrket*.

UKÄ (2015). *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskolläraryrket*. Rapport 2015:24.

Pedagogiken och lärarna

Ingrid Carlgren

Många ser antagligen pedagogikämnet som läraryrkets teoretiska kunskapsgrund. Relationen mellan universitetsämnet pedagogik och lärarutbildningen har dock alltid varit ansträngd. Även om lärarutbildningens behov var ett viktigt motiv för inrättandet av den första professuren i pedagogik i början av 1900-talet, har pedagogikämnet inte utvecklats till att bli den kunskapsbas läraryrket behöver. Bland annat genom att pedagogikforskningen i stor utsträckning ägnat sig åt utbildningsfrågor snarare än undervisning, framstår pedagogikdisciplinen mer som politikerns och policyaktörernas vetenskap än lärarnas. Lärarutbildningen och universitetspedagogiken är i stor utsträckning skilda världar och även om det undervisas i pedagogik på lärarutbildningarna så är det något annat än universitetsdisciplinen pedagogik. Detta skapar en oklarhet angående innebörden i *pedagogik*, som förutom universitetsdisciplinen pedagogik kan syfta på pedagogiken i lärarutbildningen eller olika pedagogiska skolor. En annan aspekt är att den oklara situationen försvårar utvecklingen av en för läraryrket egen och självständig kunskapsbas. Eftersom det finns en föreställning om att en sådan redan finns omvandlas problemet att lärarna saknar en egen vetenskap till att bli en fråga om att lärare inte använder den kunskap som finns. Artikeln beskriver några aspekter av pedagogikens utveckling – på universitetet såväl som på lärarutbildningen – med fokus på relationen mellan pedagogiken och lärarna. Avslutningsvis diskuteras inrättandet av utbildningsvetenskap och de möjligheter att tydligare urskilja olika pedagogiska kunskapsområden och därigenom realistiska förväntningar på vad dessa olika områden kan eller inte kan bidra med till läraryrket och lärarutbildningen.

INTRODUKTION

I början av 1970-talet blev jag klar med min psykologexamen, vilket på den tiden innebar att jag gått ganska många kurser på pedagogiska institutionen.

Många av oss som blev psykologer skrev också våra uppsatser på pedagogiska institutionen och en del blev kvar där som lärare och forskare. De blivande lärarna gick på lärarutbildningarna, som levde sina egna liv i stort sett utan kontakt med de pedagogiska universitetsinstitutionerna. Ett undantag utgjordes av vårdlärarutbildningen där lärare från pedagogiska institutionen undervisade. För att få lov att undervisa på andra lärarutbildningar krävdes en lärarexamen vilket inte var vanligt bland universitetspedagoger. Dock fanns möjlighet för lärare att under ett år studera med så kallat B-avdrag på lönen, vilket under 1970-talet utnyttjades av många lärare för att läsa universitetets grundkurser i pedagogik.

Själv blev jag skolpsykolog och det var som sådan jag mötte lärare på alla skolstadier från lågstadiet till gymnasiet. På lågstadiet ägnade vi psykologer mycket tid åt att utreda barn som skulle placeras i särskilda klasser, till exempel hjälpklass eller obklass. Som elevvårdare samarbetade vi nära med rektorerna och ofta för att i olika projekt få lärarna att förändra sina arbetssätt. Det var under den tiden som mitt intresse för pedagogiken och lärarna tog form. Det var uppenbart att pedagogiken inte var lärarnas vetenskap. Inom pedagogiken framställdes ofta lärarna som problemet i skolan - de sågs ofta som bromsklossar och bakåtsträvare i reformeringen av skolan. Med mina pedagogiska och psykologiska glasögon betedde de sig ofta helt fel – och konstigt nog tycktes de själva acceptera bilden av det de höll på med som något alldeles felaktigt.¹ När jag senare började forskarutbildningen i pedagogik (genom att bli studerande gick det nämligen att få dagisplatser till barnen) visade det sig dock att de frågor och problem som tagit form i mötet med skolan inte riktigt platsade i det pedagogiska forskningsfältet. Erfarenheter från skolan uppfattades varken som meriterande eller önskvärda.

Kännedomen om att pedagogiken på lärarutbildningarna och på de universitetspedagogiska institutionerna inte hänger ihop utan närmast utgör två skilda världar, finns oftast inte utanför pedagogiken – och sannolikt inte heller bland lärare. På de pedagogiska institutionerna finns forskningsresurser och det är där som den pedagogiska forskningen i stor utsträckning bedrivs. Pedagogiken på lärarutbildningen, som till största delen saknar egna forskningstraditioner, förväntas ge en teoretisk grund för undervisningsmetoder och arbetssätt i överensstämmelse med skolans läroplaner. Eftersom den pedagogiska forskningen sällan handlar om frågor och problem som lärare ställs inför, importerar istället de teoretiska perspektiv som omgärdar den pedagogiska forskningen. Dessa perspektiv får på lärarutbildningen en normativ funktion som en ”teoretisk” grund för de metoder och arbetssätt som uppfattas som önskvärda. På så vis har vissa teoretiska perspektiv förknippats med god undervisning. Vissa sätt att organisera undervisningen uppfattas vara ”konstruktivistiska” eller ”socio-kulturella”. Istället för att fungera som analytiska redskap förvandlas de

teoretiska perspektiven till ideologi för den goda undervisningen. Denna skillnad mellan hur exempelvis konstruktivistiska perspektiv används i den pedagogiska forskningen och på lärarutbildningen uppmärksammas inte i den debatt där så kallad konstruktivistisk undervisning kritiseras. Istället anklagas *pedagogiken* i en vag och allmän betydelse. Förutom att ämnesföreträdarna på de pedagogiska institutionerna känner sig kritiserade för saker som de inte känner igen, skapar denna brist på åtskillnad mellan pedagogisk forskning och lärarutbildning förvirring som vare sig gagnar pedagogiken eller lärarna.

Sammantaget har vi en situation där ”pedagogiken” kan syfta på undervisningens uppläggning, ett innehåll i lärarutbildningen eller på en universitetsdisciplin. Och ”pedagoger” kan vara forskollärare, skolbyråkrater, lärarutbildare eller forskare. Eftersom skola, lärarutbildning, skolmyndigheter och pedagogiska institutioner är skilda världar i stort sett utan interaktion blir kritik som riktas mot ”pedagogik” eller ”pedagoger” utan en tydlig mottagare. Det är kanske en av anledningarna till att ”pedagogerna” tiger, vilket Magnus Henrekson klagade på i en gästkrönika i Göteborgsposten (Skogstad, 2018, 7/1).²

Det är mot bakgrund av den ovan beskrivna situationen som jag vill ägna mitt bidrag till det här specialnumret om pedagogikfältet till att bena ut några oklarheter. Jag ska försöka beskriva hur pedagogiken utvecklats från att ha inrättats som en vetenskap för lärare och lärarutbildning till att istället bli en vetenskap för utbildningspolitiken; till en början genom bidrag till konstruktionen av skolreformer men efterhand alltmer som kritik av såväl den existerande skolverksamheterna som av reformsträvanden. Jag ska också försöka beskriva hur den pedagogik som förmedlas på lärarutbildningarna är något annat än på de pedagogiska institutionerna. Mitt syfte är också att visa hur situationen/oklarheterna inte endast skapar missförstånd, utan också hindrar läraryrkets professionalisering genom att bromsa utvecklingen av en för läraryrket specifik kunskapsbas. En viktig utgångspunkt för mina resonemang är att pedagogik, i likhet med flera andra discipliner, kan tillföra lärarutbildningen kunskaper som fördjupar de blivande lärarnas förståelse för skolan, läroplanerna och styrsystemet liksom för elevernas utveckling och lärande i allmänhet. Men dessa kunskaper är inte tillräckliga som redskap i själva yrkesutövandet. Detta handlar i mycket stor utsträckning om att skapa förutsättningar för elever att nå alla de konkreta lärandemål som finns inom skolans olika ämnen – som att utveckla elevernas förståelse för likhetstecknet i den grundläggande matematikundervisningen.

För att undvika förvirring i debatten såväl som orealistiska förväntningar på pedagogiken tror jag att vi behöver en mer differentierad begreppsapparat för att tala om det pedagogiska kunskapsområdet. Genom etableringen av utbildningsvetenskap har vi fått förutsättningar att tydligare specificera olika inriktningar och därigenom kan det också tydliggöras vilka slags kunskaper

som olika delar av fältet ägnar sig åt och på vilka sätt de kan eller inte kan komma lärarna till godo.

FRÅN PEDAGOGIK FÖR LÄRARE TILL EN PEDAGOGIK LÅNGT BORTA FRÅN LÄRARNA

I sin avhandling *Kampen om katedern* (Florin 1987) beskriver Christina Florin hur folkskolläraernas professionaliseringskamp bland annat resulterade i en förlängning av utbildningen och etablerandet av pedagogik som vetenskaplig disciplin i Sverige. Den första professuren i pedagogik knöts till lärarutbildningen.³ Det var under en period då folkskollärarna agerade på olika arenor för utvecklingen av skolan. De hördes i det offentliga samtalet, några blev folkskoleinspektörer och en blev minister (Fridtjuv Berg). Vart femte år samlades flera tusen lärare från hela Norden till föreläsningar, seminarier och diskussioner om skolfrågor på de Nordiska skolmötena, där också skolpolitiker och forskare deltog (Landahl, 2015). Många folkskollärare var aktiva förespråkare för olika reformpedagogiska strävanden. En av de mer framträdande var Esther Hermansson (1974) som i sina memoarer beskriver hur lärarna aktivt medverkade i utvecklingen av de pedagogiska verksamheterna från början till mitten av 1900-talet. Tillsammans med en kollega åkte hon på 1930-talet till USA för att lära sig mer om den pedagogiska progressivismen. På 1940-talet deltog hon med några andra lärarinnor i Skolkommissionens arbete med enhetsskolereformen.

Pedagogiken och skolreformerna

Efter andra världskriget hamnade avskaffandet av parallellskolesystemet högt på dagordningen. Detta bidrog i sin tur till pedagogikämnet återkomst som självständig disciplin.⁴

Reformeringen av skolan reste en rad frågor – framförallt frågor om differentiering (till den diskussionen bidrog inte minst Torsten Husén (1948) och Kjell Härnqvist (1958) med sina analyser av begåvningsreserven i olika sociala grupper) och behovet av en pedagogik för alltmer heterogena klasser. Forskningen knöts till frågor om utbildningssystemets organisering och innehåll snarare än till att utveckla kunskaper till grund för lärarnas professionsutövning.

Den nära koppling som under 1900-talets första decennier fanns mellan pedagogik/pedagogisk forskning och lärarna upphörde i samband med planeringen och förberedelserna för de stora skolreformerna. Hermansson skriver om frustrationen över att fortbildningsaktiviteter och andra insatser flyttades från att drivas av lärare till andra aktörer. Trots att folkskollärarna länge varit drivande i den så kallade bottenskolefrågan (dvs. en gemensam grundskola för alla barn) och haft representanter i 1946 års Skolkommission innebar den reformperiod som inleddes med Riksdagsbeslutet 1950 en

successiv marginalisering av lärarna, och samtidigt ett ökande inflytande för universitetspedagogiken (Carlgren, 1986). Universitetspedagogerna identifierade sig starkt med skolreformerna vilket bland annat uppmärksammats i den utvärdering av pedagogikämnet som HSFR gjorde. Den internationella expertpanelen pekade där ut vad de beskrev som en järntriangel bestående av pedagogiska forskare, politiker och centralbyråkrater (Rosengren & Öhngren, 1997)

Under tiden efter 1950 expanderade den statliga skolmyndigheten (Skolöverstyrelsen) kraftigt och forskningen skildes från den nära kontakten med lärarna. 1950 skrev dåvarande ecklesiastikministern att lärarna nu inte längre behövde så mycket teori och forskning som konkreta anvisningar för sitt arbete (Carlgren, 1986). Ur ett professionaliseringsperspektiv innebar det att lärarna förlorade kontrollen över kunskapsutvecklingen i yrket. Det var nu universitetspedagogerna som hade facit för hur arbetet i skolan borde vara.

Den kritiska pedagogiken och lärarna

Inom pedagogikdisciplinen fick den vetenskapsteoretiska diskussion som följde i spåren av Thomas Kuhns *The structure of scientific revolutions* (1962) stort genomslag tillsammans med en allmän positivismkritik och framhävande av hermeneutiska och kritiska forskningsansatser (se t.ex. Lesche, 1972; Ödman, 1979). Kritiken riktades bland annat mot den forskning som tagit till uppgift att tillhandahålla instrument och råd inför olika aspekter av skolreformerna. Denna *kritiska pedagogik* vilade ofta på strukturalistiska teorier där konflikt- och maktperspektiv var centrala. Skolans repressiva funktion betonades (se t.ex. Callewaert & Nilsson, 1977). Detta ökade ytterligare klyftan till lärarna eftersom de ju framstod som maktens viktigaste redskap. Detta blev särskilt tydligt i teorierna om den dolda läroplanen (Broady, 1985), som fick stor spridning också på lärarutbildningarna. I likhet med annan pedagogisk forskning anpassades dock teorin om den dolda läroplanen till det normativa lärarutbildningsparadigmet så att den kunde användas som beskrivning av traditionell undervisning och därmed det icke önskvärda, till skillnad från de undervisningsformer som förordades på lärarutbildningen. Som om progressiv pedagogik inte skulle ha någon dold läroplan.

Efterhand har de strukturalistiska teorierna ersatts av poststrukturalistiska och postkoloniala teorier. Med Foucault och postmodernismen uppmärksammades alltmer den ”mjuka makten” och hur olika former av självreglerande mekanismer iscensätts i skolan (t.ex. Popkewitz, 1997)⁵. Utvecklingen inom pedagogiken speglar på så vis utvecklingen inom samhällsvetenskapen i stort. Till skillnad från 1970- och 80-talens strävan efter att utveckla pedagogik som en självständig samhällsvetenskaplig disciplin med egen teoriutveckling (där ramfaktorteorin var central) verkar pedagogikämnet alltmer har kommit att bli ett tillämpningsområde för andra samhällsvetenskapliga discipliner och filosofi.

Med den kritiska pedagogiken hamnade inte endast lärarna utan också reformmakarnas strävanden i fokus för kritiken. Inriktningen mot dekonstruktion snarare än konstruktion tillsammans med en motvilja mot instrumentalism och tekniska frågor har skapat en disciplin som inte tycks vilja vara nyttig för någon. Det kan vara värt att fundera över om inte pedagogiken dragit undan mattan under fötterna på sig själv genom denna förflyttning från att vilja medverka till konstruktionen av nya skolsystem till att istället dekonstruera alla de texter som systemet producerar. Frågan är hur en pedagogik utan förankring vare sig i lärarutbildningen eller reformmakandet kan överleva. Sannolikt krävs en betydligt starkare egen teoriutveckling i linje med den strävan som fanns på 1970- och 80-talen (Dahllöf, 1989).

PEDAGOGIKEN OCH LÄRARUTBILDNINGEN

Frågan om lärarutbildningens vetenskapliga och teoretiska grund har länge varit en omtvistad fråga. I betänkandet *Den första Lärarhögskolan* (SOU 1952:33) föreslogs *psykologi* som grundläggande ämne i lärarutbildningen. På 1960-talet föreslogs istället *pedagogik* (SOU 1965:29) medan 1970-talets lärarutbildningsutredning (SOU 1978:86) föreslog *didaktik* som kärnämne i lärarutbildningen. Trots att pedagogik alltså inte på länge haft ett tydligt utrymme i lärarutbildningen verkar uppfattningen att det är på det viset vara spridd.

Även om lärarutbildningens behov var ett av motiven till inrättandet av den första pedagogikprofessuren har inte pedagogiken utvecklats på eller i samverkan med lärarutbildningen. Visserligen inrättades på 1960-talet flera professorer i praktisk pedagogik på de nyinrättade lärarhögskolorna, men detta tycks framförallt ha inneburit upprättande av pedagogiska forskningsmiljöer på samma plats som lärarutbildningarna – men utan direkt kontakt med dessa.⁶

Efter 1977 har pressen på lärarutbildningen att bli mer akademisk funnits. En följd av det är en inriktning mot att anställa disputerade lärare. Eftersom forskningstraditioner saknas i lärarutbildningen har det skapat en situation där akademiskt meriterade lärare (som doktorerat inom ett undervisningsämne eller i pedagogik) dessvärre ofta inte haft vare sig erfarenhet av skolan eller intresse för lärares frågor och istället tagit med sig de forskningstraditioner de disputerat inom. En annan aspekt är att många lärarutbildare sökt sig till forskarutbildningen i pedagogik. Där har en vanlig uppfattning varit att forskning är ett särskilt yrke och att lärare som ska forska måste hänga av sig lärarkappan. På det viset har forskarutbildningen i pedagogik snarare fungerat som en omskolningskurs för lärarutbildarna, som efter disputationen inte vill tillbaka till undervisningen utan istället ägna sig åt de frågor som universitetspedagogiken prioriterar. Det är stora satsningar som gjorts för att

forskarutbilda lärarutbildare utan att de pedagogiska institutionernas forskarutbildningar anpassats och utan att nyttan av detta för lärarutbildningen problematiserats.

Den ämnesdidaktiska forskningen, som på flera lärarutbildningar tog fart under 1990-talet, har varit mer direkt inriktad mot lärarprofessionens frågor. Dock utvecklades den inte utifrån de kunskaper som utvecklats vid lärarutbildningarnas metodikinstitutioner utan sågs snarare som ett vetenskapligt alternativ till metodiken, som kritiserades för att vara uppbyggd kring metodiska tips. På så vis kom den mer konkret inriktade metodiken att på flera håll ersättas av didaktikens teoretiska perspektiv som i stor utsträckning importerats från pedagogik och andra samhällsvetenskapliga discipliner. Med tanke på att det främst var på metodikinstitutionerna som professionens kunskap fanns lagrad har deras försvinnande sannolikt bidragit till den professionella kunskapsbasens försvagning.

Ända sedan lärarutbildningarna integrerades i högskolesystemet 1977 har det funnits en motsättning mellan kraven att akademisera och kraven på ändamålsenlighet i förhållande till yrket. Frågan om knytningen mellan teori och praktik har därför blivit central – oftast med utgångspunkten att det är teorin som är det rätta medan praktiken är fel och behöver rättas till. Detta synsätt kan spåras ända tillbaka till inrättandet av lärarseminarierna på 1800-talet. Deras uppgift var att utbilda de blivande lärarna till att bedriva en verksamhet som var något annat än den som bedrevs i skolan. Utbildningarna utbildade i nya metoder och arbetssätt. Det första seminariet i Stockholm av Växelundervisningens vänner inrättades till exempel i syfte att föra ut växelundervisningens metodik. Detta inbyggda missionsmotiv i lärarutbildningarna har ibland gjort det svårt att låta erfarna lärare i skolorna få rollen som mästare och förebilder. Dessa uppfattades ju representera den traditionella undervisningen, vilken ju ansågs borde ersättas av nya metoder och arbetssätt. På lärarutbildningarna förmedlades visioner om *vad skolan skulle kunna vara och hur undervisning borde bedrivas*. Inom lärarutbildningsforskningen finns beskrivet hur lärarstudenterna under sin utbildningstid tillägnar sig dessa visioner liksom hur de, när de möter verklighetens klassrum, får en ”praktikchock” och därefter i allmänhet glömmer vad de lärt sig på utbildningen när de försöker överleva i klassrummet (Carlgren, 1996; Jordell, 1986).

Men det har också funnits strävanden att få till stånd en mer lärarutbildningsanpassad pedagogisk forskning. På 1990-talet etablerades ämnet *pedagogiskt arbete* på ett par ställen (bl.a. Umeå och Linköping). Det var ett sätt att markera knytningen till en verksamhet snarare än till en disciplin. I Umeå förenades det med inrättandet av en fakultet för lärarutbildningen. Tanken var att – i analogi med medicinarutbildningarna – inte låta disciplinlogiken bestämma progressionen i lärares utbildning. Olika medicinska examina (som t.ex. med.kand och med. Dr.) är inte bundna till en

progression inom discipliner så som är fallet inom den filosofiska fakultetens ämnen.

På andra håll skapades istället nya ämnen. I Luleå och Norrköping inrättades *lärande* som ett huvudämne i lärarutbildningen och i Malmö gjordes försök att organisera utbildningen i relation till ett antal så kallade sakområden som senare utvecklades till huvudämnen där ämnesstudierna integrerades med didaktiken.⁷ På motsvarande sätt byggdes lärarutbildningen i Norrköping upp runt skolämnena, där ämnesstudierna organiserades på ett lärarutbildningsanpassat sätt samtidigt som didaktiska, vetenskapsteoretiska och idéhistoriska perspektiv integrerades.

Till skillnad från sjuksköterskeutbildningarna, som 1977 kom in i högskolesystemet samtidigt med lärarutbildningarna, har inte lärarutbildningarna lyckats etablera ett stabilt huvudämne eller kunskapsområde som formar lärarnas yrkesidentitet och vars innehåll bidrar till kvaliteten i yrkesutövandet; ett ämne inom vilket fördjupade studier leder till såväl högre akademiska examina som mer kvalificerade yrkesuppgifter. Istället erbjuder den så kallade utbildningsvetenskapliga kärnan ett smörgåsbord av olika kurser. Den lägger inte heller en grund för fördjupade studier och kvalificering i yrket. Skolkommisionens förslag (SOU 2017:35) om att bygga ett professionsprogram vid sidan av lärarutbildningarna är en bekräftelse på detta.

Tydligast när det gäller att försöka få till stånd en för läraryrket unik kunskapsbas är dock de ämnesdidaktiska miljöer som utvecklats på vissa håll och inom vissa ämnesområden. Dessvärre innebar lärarutbildningsreformen 2011 (SOU 2008:109) ett bakslag för ämnesdidaktiken genom att den utbildningsvetenskapliga kärnan gavs ett stort utrymme.⁸ Efter ett par decennier av utbyggnad av ämnesdidaktiken – i utbildningen såväl som i forskningen – innebar reformen 2011 ett återtagande av utrymme för såväl ämnesstudier som för pedagogik. För grundlärarnas del innebar det en återgång till en situation där möjlighet till ämnesdidaktisk fördjupning och forskarutbildning stängdes. Återigen är pedagogik den väg till doktorsexamen som framförallt erbjuds dessa lärare.

SKOLUTVECKLINGEN, FORSKNINGEN OCH LÄRARNÄ

Den pedagogiska forskningens roll för skolutveckling och för lärares arbete har skiftat. Ibland har den genererat kunskaper som lärare kan använda, men oftare kunskaper som kan användas av beslutsfattare och utbildningsansvariga. Den kritiska pedagogiken genererar inte kunskaper som direkt kan användas men bidrar till att belysa olika slags problem i systemet och i verksamheten. Det märkliga är, att parallellt med att intresset för undervisningsfrågor inom den pedagogiska forskningen minskade till förmån för utbildningsfrågor marginaliserades lärarna när det gällde inflytande över

fortbildning och skolutveckling. Den kontakt som skulle finnas mellan lärarna och forskningen i den av 1946 års Skolkommision (SOU 1948:27) föreslagna så kallade *särskilda försöksverksamheten* (där lärarna skulle formulera hypoteser för forskarna att pröva) på 1950-talet och också i de så kallade *pedagogiska utvecklingsblocken* (på 1960-talet) där lärarna förväntades hitta praktiskt framkomliga vägar för olika beslut i reformerna som skulle utvärderas av forskarna försvann i samband med framväxten av det som kallades *lokalt utvecklingsarbete* på 1970-talet. Medan försöksverksamheten på 1940- och 50-talen syftade till att *producera* ny kunskap syftade de pedagogiska utvecklingsblocken att hitta *praktiskt framkomliga vägar* för att genomföra beslutade reformer. I kontrast till det var det lokala utvecklingsarbetet på 1970- och 80-talen ett lärardrivet utvecklingsarbete som syftade till att *omsätta forskningens resultat* i klassrummet (Carlgren, 1986; Carlgren & Hörnqvist, 1999). Detta alltså samtidigt som stora delar av den pedagogiska forskningen bytte inriktning och ägnade sig åt andra frågor än de lärarna arbetade med. Istället blev lärarnas uppgift att omsätta forskningens resultat ett studieobjekt i den pedagogiska forskningen.

Den sammantagna effekten blev att lärarnas roll förändrades från att vara *subjekt* i forskningen till att bli *objekt* för forskningen. Antagandet att det fanns forskningsresultat att omsätta i klassrummet ifrågasattes inte⁹, däremot lärarnas ovilja i reformarbetet. Den motvilja som många gånger fanns bland lärare mot olika reformer uppfattades som ett stort hinder för skolutveckling. Reformerna som sådana ifrågasattes inte utan istället uppfattades lärarna som problemet (ett tydligt exempel på det är Sandström & Ekholm, 1984).

Olika modeller för att få lärare att i grupp hjälpa varandra att förändra sina arbetssätt utvecklades.¹⁰ Medan forskningen knöts till frågor om reformer och reformimplementering knöts förändringen av skolans arbetssätt till fortbildning av lärare. 1980 manifesterades utvecklingen i Skolforskningskommitténs förslag (SOU 1980:2) att forskningen skulle knytas till den långsiktiga utbildningsplaneringen medan utvecklingsarbetet i skolan skulle åstadkommas genom fortbildning. Lärarna uppfattades behöva fortbildning och kompetensutveckling snarare än en forskningsbaserad kunskapsutveckling där de själva medverkar. Genom fortbildning skulle de få redskap att förändra skolpraktiken – underförstått att en sådan kunskap och sådana redskap fanns.¹¹ Det var pedagogiken som hade tolkningsföreträde.

Under slutet av 1990-talet inrättades ett par nationella forskarskolor (en i naturvetenskapens och teknikens didaktik och en i pedagogiskt arbete). Därefter har olika satsningar på forskarskolor med inriktning mot lic-examen för lärare gjorts. Idén om behovet av en praktisknära forskning lanserades i en departementsrapport i mitten av 1990-talet (Ds 1996:16). 1999 föreslog Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) inrättandet av utbildningsvetenskap som vetenskapsområde. Tanken var att det därigenom skulle öppnas möjligheter att fördela basanslag för forskning och

forskarutbildning också till lärarutbildningarna. Reaktionen mot förslaget blev dock alltför kraftig (inte minst från de traditionella lärosätena), varför förslaget istället omvandlades till att inrätta en utbildningsvetenskaplig kommitté (UVK) inom ramen för det nybildade Vetenskapsrådet. Detta fick till följd att de medel som var tänkta att främja uppbyggnaden av forskningstraditioner inom lärarutbildningen istället kom att användas till att fördela forskningsmedel till olika projekt vid de forskningsmiljöer som redan fanns utanför lärarutbildningen. För att vara ett forskningsråd fick UVK ganska mycket pengar vilket fått som konsekvens att den utbildningsvetenskapliga forskningen expanderat och i allt högre utsträckning bedrivs utanför pedagogiken. Dock hade UVK ett särskilt uppdrag att främja utvecklingen av forskning av relevans för skola och lärarutbildning vilket bland annat ledde till en satsning på vad som då kallades praxisnära forskning (Carlgren, Josefson & Liberg, 2005). I samband med byte av huvudsekreterare och att pedagogiken fick ett större inflytande över UVK¹² utvecklades dock satsningen på praxisnära forskning. Än en gång visade sig företrädare för den pedagogiska disciplinen ha liten förståelse för lärarnas forskningsbehov.¹³

Denna utveckling föranledde bland andra lärarförbunden och SKL (Sveriges kommuner och landsting) att driva frågan om ett Skolforskningsinstitut, som så småningom kom att inrättas (2015). Dock var det långt ifrån självklart att detta institut skulle fördela forskningspengar. Istället var tanken att institutet, i likhet med många så kallade clearing houses i andra länder, skulle fungera som ”mäklare” av forskning, det vill säga arbeta med forskningssammanställningar och spridning av dessa till skolfältet. Till sist inkluderades ändå förslaget om att också fördela resurser till praktknära forskning för att stärka forskningssvaga områden. Dessa resurser blev dock (särskilt i jämförelse med UVK) närmast löjligt små.

Sammantaget har vi en situation där idén om läraryrket som en profession som, i interaktion med en egen forskningsgrundad kunskapsbas, driver utvecklingen av de pedagogiska verksamheterna verkar ha svårt att få fäste. Lärarna som objekt för olika slags åtgärder är en seg tankefigur. När lärarkåren får nya uppgifter eller nya problem uppstår ropas det efter fortbildning. Som om det finns någon som har svaret. Som om det inte behövs ett FoU-arbete i skolan för att utveckla verksamheten. Till och med i forskningsprojekt där lärare och forskare samverkar beskrivs resultaten ofta i termer av vad lärarna lärde sig – inte i termer av den kunskap som utvecklades (och inte heller i termer av vad forskarna lärde sig). Också i den försöksverksamhet som flera lärosäten initierat för att utveckla den praktknära forskningen (det s.k. ULF-projektet) är det mer eller mindre underförstått att praktknära forskning huvudsakligen handlar om att föra ut universitetens forskning till praktiken – inte att generera ny kunskap. Detta tankemönster verkar vara paradigmiskt. Därför omvandlas hela tiden olika idéer om en praktikgrundad kunskapsutveckling för lärarprofessionen i linje med ett sådant paradigm, det

vill säga utifrån föreställningen att den kunskap lärare behöver redan utvecklats av andra någon annanstans – och att den praktiktäna forskningen därför handlar om att lärare ska omsätta denna forskning i klassrummen genom olika former av kollegial samverkan.

I utredningen om praktiktäna forskning i samverkan (SOU 2018:19) visar det sig att merparten av de miljöer för samverkan akademi skola som finns runt om i landet handlar om fortbildning och kompetensutveckling. Några enstaka exempel på regionala/kommunala organisationer för att främja praktiktäna forskning där lärare medverkar i produktionen av ny kunskap finns dock.

ÄR PEDAGOGIKEN ETT HINDER FÖR LÄRARPROFESSIONENS UTVECKLING?

Pedagogikdisciplinen är idag inte lärarnas vetenskap fast det var med den ambitionen det en gång började. Detta skulle inte behöva vara något större problem, men blir det genom att en så stor del av skoldiskussionen bygger på att det är så. För pedagogikens del skapas därmed orealistiska förväntningar och för lärarkyrkans del motverkas yrkets professionalisering. Istället för att låta lärarprofessionen vara drivande när det gäller undervisningens utveckling hanteras lärarna som en betingelse för skolans utveckling. Ett exempel på det är det genomslag som Hatties metastudier fått (Hattie, 2008). Dessa bygger på studier av lärare, undervisning och elevers resultat. Ett av de mest kända resultaten är att lärarna utgör en av de faktorer [*sic!*] som har störst betydelse för elevernas framgångar. Sådana föga förvånande resultat används idag för att ge utbildningen en vetenskaplig grund. Genom att satsa på kompetensutveckling av lärarna, gärna genom kollegial samverkan, tillämpas det som forskningen visat, nämligen att mer kvalificerade lärare får bättre resultat.¹⁴ Utveckling av undervisning uppfattas alltså inte i första hand som en fråga om forskning och kunskapsutveckling, utan istället som en fråga om fortbildning och kompetensutveckling. Lärarna hanteras fortsatt som objekt.

Lärarprofessionen behöver ett eget kunskapsområde att knyta kunskapsutvecklingen till. Den utbildningsvetenskapliga kärna som infördes 2011 är mer av ett smörgåsbord av olika kunskaper som kan vara bra för lärare att ha. Den fungerar varken som en grund att bygga vidare på eller som ett ämnesområde att organisera yrkeskunnandet kring. Eftersom lärares arbete handlar om kunskaper, kunnande, lärande och undervisning inom olika ämnen¹⁵ ligger det nära till hands att se (ämnes)didaktik som utbildningens huvudämne och att det som behöver utvecklas är ämnesdidaktiska forskarutbildningar samt inrättande av ämnesdidaktiska professurer. Till stor del är det en resursfråga. Idag är det ämnesinstitutioner och pedagogiska institutioner som har forskningsresurserna.

Dagens krav på att all utbildning ska vila på vetenskaplig grund innebär att det är den forskning som finns som används – oavsett relevans. Den pedagogiska forskning som i stor utsträckning handlat om lärare förväntas nu användas av lärare. Problemen med att utveckla en vetenskap för lärare är fortsatt stora.¹⁶ Till detta bidrar också att kraven på akademisering har lett till att lärarutbildningen har rekryterat disputerade lärare som inte själva är lärare eller har erfarenhet från skolan. Deras forskningsintressen sammanfaller därför ofta inte med lärarutbildningens behov. Detta i kombination med att pedagogiska forskarutbildningar ligger vid sidan av lärarutbildningen kommer inte att bidra till att utveckla en för lärarutbildningen egen kunskapsbas. Till detta bidrar också lärarutbildningens tradition att förvandla teoretiska perspektiv till ideologi och instruktion för undervisning.

VÄGEN FRAMÅT

För det första måste frågan om lärarutbildningarnas basanslag för forskning och forskarutbildning lösas, vilket bland annat innebär en omfördelning av resurser. Sannolikt har pedagogikämnet fortfarande för stora forskningsresurser i förhållande till lärarutbildningarna. Ett exempel på hur en sådan omfördelning kan gå till prövades på Lärarhögskolan i Stockholm i början av 00-talet. Då delades upp pedagogikämnet i fyra ämnen med egna forskarutbildningar: pedagogik, didaktik, specialpedagogik samt barn- och ungdomsvetenskap. Vi som var professorer i pedagogik fick välja vilket ämne vi skulle tillhöra. Det blev därigenom möjligt att knyta barn- och ungdomsvetenskapen till förskollärarutbildningen, didaktiken till lärarprogrammen och specialpedagogiken till utbildningen av speciallärare och specialpedagoger.

Frågan är om inte pedagogik som en samhällsvetenskaplig disciplin har spelat ut sin roll. Som eget ämne är pedagogik numera nedlagt vid ett par lärosäten (bl.a. Lund och Karlstad). På andra lärosäten ingår pedagogikämnet i större institutionsbildningar. Internationellt har det inte funnits motsvarande pedagogiska discipliner. Med etableringen av utbildningsvetenskap har fältet breddats samtidigt som behovet av att specificera olika inriktningar vuxit. Innan utbildningsvetenskapliga kommittén bildades sökte pedagogiska forskare projektmedel från dåvarande HSFR (Det humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsrådet). Inför bildandet av UVK fördes diskussioner inom HSFR:s pedagogiska beredningsgrupp om att pedagogikdisciplinen fortsatt skulle tillhöra den samhällsvetenskapliga familjen och HS-området, medan utbildningsvetenskap snarare skulle ses som ett mångvetenskapligt verksamhetsområde. Resurserna inom UVK blev dock ganska omfattande i relation till de resurser som pedagogiken kunde göra anspråk på inom HS-området, varför de pedagogiska forskarna istället sökte

sig dit. Kanske går det att hävda att pedagogiken därigenom (omedvetet) lämnade sin samhällsvetenskapliga tillhörighet.

Jag tror att vägen framåt handlar om att se utbildningsvetenskap som ett brett forskningsområde men också som ett professionsinriktat fakultetsområde. För lärarprofessionens utveckling skulle det öppna för att skapa akademiska progressionsvägar som inte är disciplingrundade. Utbildningsvetenskapens olika kunskapsområden och forskningsinriktningar skulle dock göras tydligare än idag; didaktik, lärandeforskning, kognitionsforskning, läroplansteori, utbildningssociologi, utbildningshistoria, organisation och ledning, utbildningspolitik, utbildningsfilosofi etcetera. En sådan utveckling skulle göra lärarutbildningen mer lik andra stora professionsutbildningar (t.ex. tekniska och medicinska) och mer lik den internationella situationen. Det skulle också möjliggöra utvecklingen av (ämnes)didaktik som lärarprofessionens kunskapsbas med fokus på undervisning, lärande och kunnande inom olika ämnesområden och åldersgrupper. En förutsättning är att den ämnesdidaktiska forskningen inte försvinner in i samhällsvetenskapen utan utvecklas i samspel med såväl ämnesinstitutioner som den pedagogiska praktiken och lärares didaktiska arbete. Endast så kan fördjupade studier (och högre examina) också leda till mer kvalificerade yrkesutövare.

NOTER

¹ När jag tillsammans med Bo Dahlin i ett projekt om "Lärares arbete" i mitten av 1980-talet intervjuade lärare på grundskolan om deras arbete, visade det sig att de helst inte ville prata om det de faktiskt gjorde utan istället om vad de menade att de borde göra. Deras språk för att tala om pedagogiska ideal var mycket mer utvecklat än språket för att tala om realiteterna i arbetet.

² En annan är att pedagoger inte släpps in i tidningarna genom att artiklar som skrivs av pedagoger refuseras.

³ Bertil Hammer, 1910.

⁴ Efter den första professuren i pedagogik uppgick pedagogiken i psykologin och återkom inte som självständig disciplin förrän i slutet av 1940-talet.

⁵ Thomas Popkewitz' inflytande på den svenska pedagogiska forskningen ska inte underskattas. Dels har han genom olika stipendier arbetat under perioder i såväl Sverige som Finland, dels har han varit knuten som expert till flera lärosäten och stora forskningsprojekt.

⁶ I Uppsala placerades den nyutträdde professorn i praktisk pedagogik, Karl-Georg Ahlström, dessutom en bra bit bort från lärarutbildningsbyggnaden.

⁷ Lärarutbildningen vid Malmö högskola har en särskild profil genom våra huvudämnen där ämneskunskaper kombineras med hur man gör ämnet begripligt i klassrummet. I huvudämnet integreras även frågor som är angelägna för alla lärare såsom barns och ungdomars utveckling och lärande, samhällsuppdraget,

värdegrunds- och demokratifrågor, undervisning och kulturfrågor. Inom de olika huvudämnena studeras också grupprocesser och konflikthantering samt bedömningsfrågor.

⁸ Vilket, paradoxalt nog, innebar att det gemensamma innehållet i de olika lärarprogrammen ökade trots att ett av motiven bakom reformen var att minska de gemensamma delarna av lärarutbildningen.

⁹ Trots att det saknas evidens för att vissa arbetsformer är generellt sett bättre än andra har hela tiden skolutvecklingsdiskursen förutsatt att de arbetsformer och arbetssätt som förordas också är forskningsgrundade.

¹⁰ T.ex. personallagsutbildningen (PLAG) som kan ses som en föregångare till dagens kollegiala lärande.

¹¹ Riksdagsbeslutet om enhetsskolan 1950 var förbundet med en 10-årig försöksverksamhet där såväl effekter av organisation och arbetsformer skulle prövas. I uppföljningen av försöksverksamheten konstaterade författarna att resultaten när det gällde nya arbetssätt och arbetsformer inte var så tydliga. Detta påverkade dock inte retoriken omkring de nya arbetssätt och arbetsformer som skulle införas.

¹² Ulf P. Lundgren blev huvudsekreterare, Elisabeth Nihlfors bitr. huvudsekreterare och Sigbrit Franke ordförande.

¹³ Dock fanns forskare med intresse för att driva fram en mer lärarrelevant forskning. Flera av dessa var knutna till Lärarförbundets vetenskapliga råd, som aktivt drev bl.a. frågan om att minst en promille av kommunernas skolbudgetar borde gå till forsknings- och utvecklingsarbete i skolan. I t.ex. Stockholm ledde detta till inrättandet av en kommunalt finansierad forskarskola i ämnesdidaktik och till utvecklingen av plattformen Stockholm Teaching and Learning Studies.

¹⁴ Genom att framställa sådana snusförnuftigheter (som att lärares kompetens har betydelse för resultaten) som skolans vetenskapliga grund tas fokus från alla de frågor och problem som uppstår i undervisningen och som lärarna skulle behöva forskningsgrundade kunskaper för att lösa.

¹⁵ Detta gäller också om man är lärare för yngre åldrar. Också språk- och talutveckling är innehållsliga till sin karaktär.

¹⁶ En jämförelse med det medicinska området är slående. Medan ca 80% av den medicinska forskningen är s.k. klinisk forskning (dvs. forskning i anslutning till vårdprofessionernas frågor och problem) är situationen inom utbildningsområdet snarare det omvända.

REFERENSER

Broady, D. (1985). *Den dolda läroplanen* (4. uppl.). Lund: Symposium.

Callewaert, S. & Nilsson, B. (1977). *Sambället, skolan och skolans inre arbete*. Lund: Lunds bok och tidskrifts AB.

Carlgrén, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

-
- Carlgren, I. (1996). Lärarutbildning som yrkesutbildning. I: Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Fritzes.
- Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns. Om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Statens skolverk.
- Carlgren, I., Josefson, I. & Liberg, C. (2005). *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Dahllöf, U. (1989). Nyckelproblem i den svenska pedagogikens utveckling. *Forskning om utbildning*, 16(4), 4-20.
- Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Fritzes.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906* (Doktorsavhandling). Umeå: Acta universitatis Umensis.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge: Abingdon.
- Hermansson, E. (1974). *Upplevelser och påverkan: jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Härnqvist, K. (1958). Beräkning av reserver för högre utbildning. I SOU 1958:11. *1955 års universitets utredning. 3, Reserverna för högre utbildning: beräkningar och metoddiskussion* (s. 7-92).
- Husén, T. (1948). *Begåvning och miljö. Studier i begåvningsutvecklingens och begåvningsurvalets psykologisk-pedagogiska och sociala problem*. Stockholm: Gebers.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter. Om socialisering i læreryrket. D. 1*. Tromsø: Tromsø universitet.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Landahl, J. (2015). Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena. Ett rumsligt perspektiv på den moderna pedagogikens historia. *Utbildning och demokrati*, 24(3), 7-23.
- Lesche, C. (1972). Vetenskapsteoretiska synpunkter på psykiatri. *Nordisk psykiatrisk tidskrift*, 26(2), 59-79.
- Popkewitz, T. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26(9), 18-29.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (Red.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.
- Sandström, B. & Ekholm, M. (1984). *Stabilitet och förändring i skolan*. Stockholm: Liber utbildningsförl.
- Skogstad, I. (2018, 7/1). Henrekson: Pedagogerna tiger ihjäl kritiken. *Göteborgsposten*. Hämtad från: <http://www.gp.se/ledare/henrekson-pedagogerna-tiger-ihjal-kritiken-1.4950513>

-
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:33. *Den första Lärarbögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:29. *1960 års lärarutbildningsakkuniga. 4. Lärarutbildningen, 1*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1980:2. *Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av Skolforskningskommittén*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Fakta info direkt.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans. Samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Nordsteds juridik.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Geber.

Efterord

Leif Lindberg

Specialnumrets anslag är ambitiöst. Att lämna bidrag till disciplinens historia är uppfodrande vare sig bidraget behandlar en central och aktuell forskningsfråga, fokuserar det pedagogiska ämnets eller kunskapsområdets bestämning, eller ämnets förändringar utifrån den enskilde professors egen inriktning och egna utsiktspunkter. Läsningen av insända bidrag, essäer, stimulerar mig att fortsätta att fördjupa mig i ämnets och kunskapsområdets metamorfoser.

Mitt eget intresse för forskning om pedagogik började på sent 60-tal när dåvarande docenten Gösta Berglund vid Uppsala Universitet på ett licseminarium vid Umeå universitet kommenterade en ”presidential adress” som Benjamin Bloom hade hållit när han avslutade sin period som president för AERA (Bloom, 1966). Han tittade bakåt i tiden, på de 25 föregående årens utbildningsforskning i USA. Tillbakablicken gjordes som en lagerinventering. Metodologiskt kunde han skönja åtskilliga bidrag. Bland de senare lyfte han faktoranalysen, variansanalys, multivariata procedurer och forskningsdesigner. I detta avseende drog han sig inte för att utnämna utbildningsforskningen till den starkaste inom beteendevetenskaperna. Innehållsligt fann han en enorm mängd genomförd forskning och en stor variation vad gällde till exempel forskning om undervisningsmetoder, men utan att det gick att iaktta skillnader i utfall mellan dessa. Helt kort skulle man kunna säga att den här perioden kännetecknades av spretighet. Sedan, i ett kort stycke - femton rader bara - bedömde han att av de 70 000 genomförda studierna som listats i *Review of Educational Research* betraktade han ungefär 70 som ”crucial and significant”. En promille alltså; ungefär 3 studier per år. Om han tänjde på kriterierna lite grann skulle han kanske komma upp till 3 gånger så många, men han tillät sig tvivla på att någon skulle sträcka sig så långt som till 10 gånger. Det var alltså här mitt eget intresse för forskning om pedagogik började. Kunde det vara så här illa i Sverige? Denna lite fyrkantiga utvärderingsfråga svalnade efterhand för att övergå till vetenskapshistoriskt

och vetenskapssociologiskt inspirerade frågor om ämnet och dess förändring och där är jag fortfarande kvar.

Jag skrev tidigare att läsningen av essäerna gjorde mig stimulerad att fortsätta intressera mig för forskning om pedagogik. Jag har tre reflektioner i anslutning till min läsning och i förhållande till mitt eget forskningsintresse.

Pedagogiken och det pedagogiska kunskapsområdet har fått en allt större innehållslig bredd, något som ytterligare accentuerats under 2000-talet. Både HSFR:s utvärdering av den pedagogiska forskningen i Sverige (Rosengren & Öhngren, 1997) och den skrift som gavs ut efter Hundraårsjubileet (Wikander, Gustafsson, Riis & Larsson, 2009) visar denna förändringsinriktning under det sena 1900-talet. Dessutom tillkom enbart mellan 1999 och 2003 knappt 100 professorer som ska jämföras med det knappa 70-tal som utnämndes mellan 1910 och 1998 (Lindberg, 2005). Detta förhållande gör att ett stort antal bidrag kan lämnas till förståelsen av kunskapsområdets förändring och utveckling. Mot den bakgrunden utgör bidragen i detta nummer en startpunkt. Som framgår av introduktionen är ambitionen att fortsätta publiceringar av detta slag i tidskriften samt att samla alla bidrag på en ”plattform”. Denna ska vara tillgänglig inte bara för dem som befolkar kunskapsområdet, utan även vara nåbar för en intresserad allmänhet och i synnerhet för dem som debatterar området. Essäer av det slag som här publiceras – avskedsföreläsningar, så kallade exitföreläsningar – utgör värdefulla pendanger till de installationsföreläsningar som nu successivt görs tillgängliga på en plattform i anslutning till tidskriften. Det är ett arbete som tar tid och som nu har introducerats. Detta leder över till min andra reflektion.

Ett komplementärt material, i väntan på möjliggörandet av en sådan ”plattform” vore att på något sätt, helt eller delvis, göra Pia Glimstedts opublicerade manuskript *Professorernas pedagogik. En intervjustudie om pedagogikämnet i Sverige och ämnesföreträdarna 1948-1998* tillgängligt.¹ De intervjuade är 29 professorer i pedagogik utnämnda under perioden. Glimstedts syfte var diskutera och analysera pedagogikämnet med utgångspunkt i en beskrivning och analys av ”hur ämnesföreträdarna reflekterar som agenter kring disciplinens sociala struktur (yrkeskarriären) ...” samt ”hur ämnesföreträdarna reflekterar som agenter kring ämnesinnehållet mer generellt avseende teoribildning, metodologiska val och forskningsfrågor ...”. Intervjuerna är omfattande – ibland upp till ett par dagar – och undersökningen är så nära en totalundersökning man kan komma. Manuskriptet kommenterades vid ett symposium² av några inbjudna forskare, där bland andra Berit Askling, Daniel Sundberg och jag själv ingick. Vi var överens om att manuskriptet är vetenskapligt intressant och värdefullt, samtidigt som vi också menade att en hel del arbete återstod. Någon form av utgivning skulle utan tvekan vara ytterligare ett bidrag till diskussionen av pedagogik som ett sammansatt ämne samt stimulera till fler essäer av det slag som här publiceras.

Min avslutande reflektion anknyter till den allmänna debatten om skolan, som nämns bland essäerna. I debatten har hävdats att någonting som kallas det pedagogiska etablissemangen är ett av upphoven till skolans förfall. Det får mig att erinra något som Gunnar Myrdal skrev om efterkrigstidens samhällsvetenskaper. Han skrev – i välfärdspolitisk anda – att det som överhuvudtaget legitimerade dessas existens var att de borde, i någon mening, göra det bättre för människor. Att den roll som pedagogik härvidlag tilldelats har med utbildning att göra framstår som en truism, men samtidigt poängteras i ”tilldelningen” vilka uppgifter som är centrala. Detta förhållningssätt handlar om nytta, inte i det enskilda forskningsprojektet men som kännetecken på forskningen i stort. Är detta fortfarande giltigt? I den debatt om skolan, som tar stor plats i dag, tycks inte den pedagogiska forskningens nytta förefalla självklar.

I ett vetenskapssociologiskt perspektiv inrättas ett ämne eller en vetenskap av vissa skäl och inrättande kan därför sägas vara ett svar på eller en lösning av andra problem än direkt vetenskapliga. Pedagogik utgör inget undantag. Inrättade professorer under 1900-talets första och mellersta del och benämningen av dessa tjänade också som lösning på de problem som utgjorde legitimeringen för inrättandet. Genom 1907 års examensordning krävdes för blivande läroverkslärare en obligatorisk kurs i pedagogik (den kallades §16 kursen). För att genomföra denna behövdes en professor i ämnet. Det närdes också en förhoppning bland dem som var pådrivande för etablerandet av professuren om att åtminstone vissa av lärarna på landets folkskoleseminarier skulle slippa åka utomlands för att förkovra sig till en position som lärarutbildare.

Inrättandet av lärarhögskolor med början på 50-talet med tillhörande professor i praktisk pedagogik motiverades med behovet av vetenskaplig medverkan i försöksverksamheten med efterkrigstidens stora skolreformer, och att bidra till lärarutbildningarnas vetenskapliga grund. Inför inrättandet av dessa professorer inriktades meriteringsgrunden mot vad som vore relevant för skolans och lärarutbildningarnas behov (Lindberg, 2006/2007).

Pedagogik och det pedagogiska kunskapsområdet är en del i ett ekologiskt system, som i sin tur kan karaktäriseras som ett institutionaliserat bytessystem mellan ett inomvetenskapligt och ett utomvetenskapligt system. Det inomvetenskapliga systemet består av de som sysslar med forskning och undervisning relevant för området, medan det utomvetenskapliga förser forskarna och lärarna med resurser i utbyte mot legitimerande vetande och kunnande. För att inrätta en professor i pedagogik var starka lärargrupper med förankringar in i statsapparaten inflytelserika pådrivare. Under efterkrigstiden var staten genom skolreformerna dominerande, den starka utomvetenskapliga kraften för försöksverksamheten med olika skolformer. Torsten Husén har benämnt denna period som en ”liaison” mellan staten och den pedagogiska forskningen. Den forskningsmässiga enhetligheten var hög med ett

dominerande vetenskapligt paradig. Jämfört med den situation som rådde på 1950- och 1960-talen är 2000-talets tillstånd annorlunda. Det utomvetenskapliga systemet har berikats med intressenter med direkta egna ekonomiska intressen i utbildningsfrågor, som skolkoncerner, men även tankesmedjor, tidskrifter och enskilda debattörer får stort genomslag, samtidigt som diversifieringen och mångfalden inom det pedagogiska kunskapsområdet är tillräckligt stor för att karaktärisera området som mångvetenskapligt.

Att föra diskussioner om att göra det bra för människor, att vara nyttig i Myrdalsk anda, framstår som en komplex uppgift i dagens situation. Detta särskilt som det utomvetenskapliga systemet inte längre är enhetligt genom tillkomsten av tongivande intressenter. Kanske är det så att frågan i stället borde ställas ”för vem är den pedagogiska kunskapen nyttig”? På denna kan inte heller den pedagogiska forskningen ge något enhetligt svar, den har inga accepterade ”grand theories”, eftersom den har en mångvetenskaplig interdisciplinär grund och varje gruppering inom detta landskap kan ha sina egna svar på ställda frågor.

NOTER

¹ Pia Glimstedt hann inte slutföra sitt arbete innan hon gick bort.

² Symposium vid den 43:e NERA-konferensen (2015, 5/3): The academic discipline ”Pedagogik” through the eyes of its professors.

REFERENSER

- Bloom, B. S. (1966). Twenty-five years of educational research. *American Educational Research Journal*, 3(3), 211 -221.
- Lindberg, L. (2005). *Professorstillsättningar. Sakkunniga, professorstillsättningar och professurer i pedagogik 1910 – 1998*. Pedagogiska arbetsrapporter. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lindberg, L. (2006/2007). Disciplinen och den dubbla kompetensen. Noteringar i anslutning till ett kvalifikationskrav. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. 2006:2/2007:1, 1-26.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (Red.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSRF.
- Wikander, L., Gustafsson, C., Riis, U. & Larsson, L. (Red.) (2009). *Pedagogik som examensämne 100 år*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Fakultetsopponenten sammanfattar

Guy Neave

CIPES - Centre for Research in Higher Education Policies, Portugal

Judit Novak – Juridification of Educational Spheres: The Case of Swedish School Inspection. (Uppsala: Uppsala universitet, 2018)

Few Nations in Europe remain untouched by the press to adapt the school system to Neo-Liberalism, to take on the imperatives of globalisation, accountability and efficiency, to shift toward the values they represent and, above all, the way the instrumentality put in place to verify and to advance these values, itself functions. Sweden is no exception. The Education Act of 2010 was the outcome of long-term Reform, which began in the 1990s. It is also the empirical focus of Judit Novak's doctoral thesis.

Education policy aimed to municipalise school governance, make financial allocation a municipal responsibility and in the name of “New Public Management” laid out new school objectives. Reform set out to decentralise and convert government into governance as a way to enhance individual choice for both parents and students. In short, Swedish education policy shifted from being in-put based – the hallmark of social reconstruction in the 50s and 60s – the better to tackle economic reconstruction and improve individual economic opportunity in the decade following the 90s. It evolved to become out-put based and ostensibly locally focussed. This latter development stressed output, services provided, student performance and student and parental choice, priorities that required the central state to step back from detailed control. It placed finance as well as adapting the school curriculum to interests operative at, and familiar with, the local level.

Novak's thesis focuses on three primary questions: What is juridification? Is it a scholarly construction or a political and educational reality? Most important, what are the implications of juridification for education policies and practices? (Novak, 2018, p. 11) Novak demonstrates empirically that a

good part of juridification materializes in a variety of microprocesses of policy – processes that have the power to reorient particular aims of educational institutions and specific practices away from historically shaped national logics and towards global logics. This is the central and original feature of this analysis.

Novak's exploration goes beyond the obvious characteristics that previous literature - for instance the Evaluative State – have emphasised (Neave, 1998, pp. 265 – 284): assessment modes, statistical indicators of student performance, in short the focus of policy as control, institutional performance and outcome; the re-definition of policy as outcomes assessment rather than focusing on input and control factors stands as one of the more radical features of education policy in Western Europe from the 90s onward.

Novak's is a more comprehensive Swedish saga. It provides a broader-ranging perspective by placing reform as part of a process that draws heavily on an interplay that is historical, political, sociological and legal. By drawing on Habermas' and Weber's work on Juridification, Novak forces our attention to that multi-dimensional phenomenon which earlier, more technical accounts have been content merely to note – namely the way context influenced the policy it was designed to create. Such a technical perspective is less sensitive to the strength of that continuity often long wielded by participant interests. And, moreover, earlier approaches tended to assign less weight to changes in views and priorities brought about by government policy upon the views and priorities that head teachers, teachers and above all, parents feel they can demand from the system once it had been overhauled.

By casting Juridification as the central theoretical construct within which educational policy and subsequent shifts in public values may be set, Novak develops successfully a longer term oversight, a view which is not easily to be had from inherently short-term technical accounts. Rather, by building her analysis around the concept of Juridification, shifts in public values or priority may be set against the backdrop of historical continuity. This approach is markedly more insightful than defining the significance of reform simply in the light of what it did away with. There is almost always continuity in the midst of change, as Valéry Giscard d'Estaing, one of the Presidents of the French Republic, once remarked.

Like the Policeman's Lot in Gilbert and Sullivan's light opera "The Pirates of Penzance", so with the bid in Sweden to set education policy on a new, decentralized footing. Its 'lot was not a happy one'. Shared responsibility for policy and the goals set was vested in the National Agency for Education, the National Agency for Special Needs Education and the Swedish Institute for Educational Research. Equally significant, Novak argues, was the strengthening of the role of the Schools Inspectorate. The latter's intermediary role between State and education institutions was set out in the

Ordinance for Instruction of The Swedish Schools Inspectorate [Förordning med instruktion för Statens skolinspektion] (SFS 2011:556) of 2011. The 2010 Education Act had already placed responsibility regularly to supervise, audit quality, deal with complaints – student or parental - on the Schools Inspectorate. This latter also acquired the legal mandate to ensure schools’ compliance with the law and, most significant of all, it could impose sanctions in the event of the principle organizing power proving to be non-compliant. Put succinctly, the then recently launched Swedish Schools Inspectorate saw its powers grow, and acquire the weight of law. Despite the decentralization of governance, despite the commodification of the school system, the Inspectorate had the latitude to enforce a state agenda and in effect to re-define the legitimacy of the central State.

A THESIS TRIPARTITE

Novak’s thesis falls into two main parts. A third part consists of a summary of the first two, together with conclusions to be drawn therefrom, as well as suggestions for future research agendas and policy issues concerning the education sector in Sweden and other countries.

Part I.

The first part establishes Novak’s basic contention: school education policy cannot fully be grasped by examining overall directives and institutional response alone. Equally important is the attention paid to process, to procedures involved in setting out principles, how the latter are formulated, to which bodies responsibility is assigned for their operationalization and ultimately their evaluation.

Novak argues that the consequences of such action may be both indirect and not always foreseen. Thus, defining competence, setting out the responsibilities of head teachers as too pupil performance as a pointer to teacher competence may assume greater significance than was estimated at the outset. Such tasks take on more operational detail as they penetrate down to the “chalk face” thus re-imposing centralized oversight. What appears at central government level as an abstract principle may indeed emerge as a central and operational element to be evaluated at classroom level. The knowledge available has, because of its widespread availability, to be centrally tested and most certainly so when local interests and importance vary, and when different interest constituencies make varied definition of their rights. There is a world of difference between policy execution and policy formulation.

In Part I, Novak draws a clear line between a negative and a positive right. This distinction constitutes the underlying theme of the thesis. A negative right is the individual’s right to act freely and without restraint of a

third party. By contrast, a positive right is the entitlement to enjoy something – in this case, education. While both types of rights define relationships, positive rights inevitably require the State to ensure the realization of certain rights claims. Accordingly, different policy-making frameworks reflect different perspectives on the protection of rights in the democratic policy process. In this context, Juridification is the application of legal principle to operational activities and the degree they are incorporated or correspond to the principles contained in that law. Succinctly stated, Juridification has bearing as much as socialisation and enculturation in schools. It may equally be revised when and if educational research presents new insights to educational policy.

Part II. Empirical investigation

The decision by government to decentralize school governance is broached in Part II. It analyses and that in considerable detail what may conveniently be termed “the anatomy of rights quâ claims”. Almost by definition, a policy that draws its strength from prior claims bids fair to be radical by nature. It requires both sensitive negotiation and complex procedures of bargaining, within and without Parliament. Happily, Sweden has long been aware of this through the *remiss* system inter alia. (Neave, 1973, pp. 304 - 315)

Novak examines the long-term dynamic of Juridification along two different foci and at two different chronological points. The former covers the period 2003 to 2007. It homes in on quality issues in schooling seen as a formal legal issue. The latter, from 2008 to 2010, attends to the growing importance of Juridification, and to its legal and regulative role in society. Key to dissecting these last three years were the interviews of 20 head teachers at compulsory schools then under inspection. What changes – emotional, cognitive or behavioural – as were detected took place during that event.

Key to both chronology and the role of Juridification in Sweden’s school system is the view that the prime driving force was not decentralisation. Changes for legislating schooling effectively fragmented responsibility, shifting it from detailed regulation towards an indirect mode. Despite change, the basic Education Act of 1985 applied until well on in the present century. Novak’s interpretation holds the publication of the Report *An Education Act for Quality and Equity* in December 2002 as a crucial development. The Report called for legally enforced underpinning to student rights. By so doing, the basis for their status shifted from the status of obligation to become instrumental in a process designed to enhance democracy. Democracy was in turn re-defined away from educational opportunity and was instead regarded as central to the achievement of equity, which held outcome as an economic right.

Central to the concerns the Education Commission tackled was the inspection of schools. It was presented as an integral part of their

governance, and reintroduced under the aegis of the National Education Agency. In 2008, the role of inspection was assigned to a new government agency, the Swedish Schools Inspectorate. Under the 2010 Education Act, as we have seen, further responsibilities were assigned it and became operative the year following.

It was, Novak argues, a watershed. The Schools Inspectorate was thus endowed with the power of sanction. For its part, the school organizing body, school staff included, became accountable within the legal framework thus defined. It was highly significant; first, these were centrally specified powers, actively to be used in drawing up an exact regulatory framework; second, they could be regarded as a shift in government oversight from a facilitative to a regulatory setting. In short, the Schools Inspectorate incarnated a new interpretation of the rule of law and its nature.

The interpretation of the Schools Inspectorate placed upon the rule of law involved a dual displacement: first, the rights and liberties it was assigned to uphold, were those of the (future) citizen in the marketplace rather than as citizen in a democratic order; second, judicial review focussed less on government and principle than on conditions as they were in schools. It focused on the quality of the information teacher assessment provided on pupil performance as a pointer to the degree both parents and students were able to exercise in reality their right to choose curriculum, course or school. In short, the Schools Inspectorate embarked on verifying process and practice as key to determining whether the principle of parental and student rights were effectively observed.

Amongst the issues the Inspectorate set out to verify were how accurate or consistent was student grading by teacher assessment? Did practical assessment at national level create those conditions by which individual rights might be exercised by parents, students – or by both?

In three rounds of assessment, the Inspectorate evaluated how far pupil performance, verified by a teacher control group itself nominated by the Inspectorate, compared with grades awarded by ordinary teachers. The Inspectorate's purpose sought to ascertain how far student performance met the conditions it had itself outlined. The results raised comment. Teachers were accused in the press of over-generosity in their grading if not occasional gross inaccuracy.

Such unfavourable comments on the inaccuracy of information used to uphold the individual's right to choose placed a further and influential lever in the hands of the SSI. In a bid to strengthen both institutional practice and to thus uphold parental rights the SSI issued more powerful directives still. Training programmes for both principals and teachers were launched. Written statements were set out, which drew up further conditions practitioners were expected to meet. They multiplied.

Yet, the recourse to verification in ascertaining how far the section of the 2010 Education Act governing parental and student choice – in effect a strengthening of school management - was nevertheless seen as valuable, not least by the teaching profession itself. This example of operational definition that followed the Juridification of education policy has consequences that go beyond the straightforward issue of parental or student choice. In fine, Juridification of educational policy has consequences elsewhere, not least upon the teaching career. It strengthens and adds weight, responsibility and consequence to the management of the individual school. How then does the growing weight assigned to school management, legally set out and its achievement operationally defined, subsequently affect the teaching career? Is the latter altered? In what way? Does the process of Juridification in any way change, diminish or enhance the prospects of teachers and school-based administrators?

Agreed, this particular problematique may be seen as a further, albeit indirect, influence of Juridification and mayhap will attract Novak's attention at a later date. Yet, perceptions and performance of today's teaching corps remain a central concern. Granted, teacher career and prospects are still subject to decisions made today at municipal level. It is clear nonetheless both activities are influenced by the overall process of Juridification, which is a national phenomenon in education policy, just as it is also determined by the other level of decision-making in the shape of municipalisation, even the opportunities that may arise may heavily be influenced by key national agencies which as Novak argues the SSI is exemplary.

ACHIEVEMENT

What has this study revealed? The most evident achievement Judit Novak presents is a new perspective for dissecting the interplay between central government control, excised through Law, defined and operationalized by the Swedish Schools' Inspectorate and decentralized local governance. By making legal enactment as the focal point of educational policy-making in Sweden, by tracing down its interpretation, the consequences it has for the interplay between centrally defined intent and local execution and by linking the two, this study opens up a new perspective to educational policy making. As such, the Juridical perspective developed in this study holds out considerable promise for more far-ranging issues in the future. The author is well aware of the potential her work has. She is rightly - in my judgement – aware of her thesis as a first investment in future work. Not for nothing she modestly qualifies it as a 'prolegommon', - an enquiry leading on to further development and elaboration.

Education policy is nothing if not dynamic. By attending to the legal dimension and the consequences it produces on Education, schooling, the

changing values at play and the way they are received and interpreted by different interests – some official, others more spontaneous and all in possession of a remit or agenda that may – or may not – be satisfied, re-negotiated, re-stated or sink without trace save for the most demanding of educational historians, Novak has set before us a highly complex and nuanced account of the interplay between Law and Education Policy.

The *Juridification of Educational Spheres*, as the title puts it, adds substantially to the many disciplines and perspectives that open up our scholarship, analyses and insight to the study of Education and the school system. Novak injects into the Swedish setting the concept of Juridification, initially developed, elaborated and explored by Max Weber and Jürgen Habermas, those giants of Sociology. Like Habermas, her central argument is that legal norms are increasingly brought to bear on an already communicable context of action with the upshot that the law itself becomes a medium of communication – and negotiation.

However, the conditions under which negotiation may unfurl are determined by those correct procedures as defined and operationalized by the appropriate legal authority, which may appear to be to the advantage of that self-same legal authority. Nor does the potential for deadlock always cease there, as Novak notes. Here, I would revert to an issue I touched upon earlier – namely, the self-perception and professional values of the teaching corps, in short, its public status. Its one-time “professional authority” is now made conditional and identified with the individual teacher’s ability to execute tasks, meet norms and fulfil activities as they have been operationalized by the agency on which formal legal authority has been conferred. This appears not far short of an apparent and permanent subordination.

My thanks for your attention!

REFERENCES

- Lundgren Ulf (1990) “Introducing policy-making, decentralization into a national, decentralized education system”, in Granheim, M. Kogan, M. and Lundgren, U. *Evaluation as policy-making, Introducing evaluation into a nationalized, decentralized education system*, London. J. Kingsley
- Neave, Guy (1973) "R&D for education: Britain compared with Sweden," *Political Quarterly*, vol. 44, No.3 July-September, 1973 pp. 304 - 315)
- Neave, Guy (1998), "The Evaluative State Reconsidered", *European Journal of Education*, vol. 33, no. 3. September 1998, pp. 265 – 284 (2860)

SFS 2011:556 *Förordning med instruktion för Statens skolinspektion* [*Ordinance for Instruction of The Swedish Schools Inspectorate*]. Online: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011556-med-instruktion-for-statens_sfs-2011-556

SOU 2002:121 (Government Official Report). *Skollag för kvalitet och likvärdighet. [An Education Act for Quality and Equity]*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

PF&S.

*Pedagogisk Forskning i Sverige är en
vetenskaplig tidskrift som dokumenterar,
granskar och debatterar pedagogisk
forskning och dess villkor i Sverige.*

Pedagogisk Forskning i Sverige drivs av föreningen SWERA,
Swedish Educational Research Association.

ISSN 1401-6788