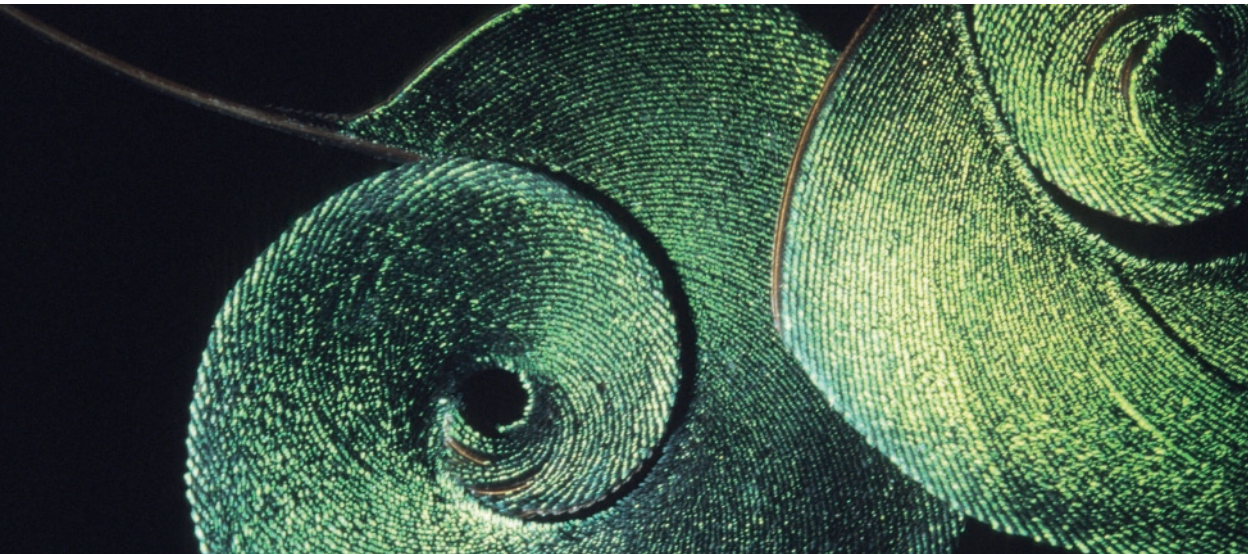




Vetenskapsrådet



## UTBILDNINGSVETENSKAP



– ett vetenskapsområde tar form

# UTBILDNINGSVETENSKAP

– ett vetenskapsområde tar form

Berit Askling, Göteborgs universitet

UTBILDNINGSVETENSKAP  
– ett vetenskapsområde tar form

Rapporten kan beställas på [www.vr.se](http://www.vr.se)

VETENSKAPSRÅDET  
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet  
ISSN 1651-7350  
ISBN 91-7307-098-X

Omslagsbild: Alamy/Lucky Look  
Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet  
Tryck: CM Digitaltryck, Bromma 2006

# FÖRORD

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté startade sin verksamhet i mars 2001 och har anslag på drygt 125 miljoner kronor per år. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som Vetenskapsrådet i övrigt har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stödjer kommittén även forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare.

Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar. För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har kommittén bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport kartlägger och analyserar Berit Askling, professor i pedagogik och före detta huvudsekreterare vid UVK, hur forskning inom utbildningsvetenskap och pedagogik organiserats och finansierats under senare år i samspel med och/eller under påverkan av olika strukturella, institutionella och ekonomiska förutsättningar.

Stockholm, oktober 2006

Tjia Torpe  
*Ordförande*

Ulf P. Lundgren  
*Huvudsekreterare*

# INNEHÅLL

|   |           |
|---|-----------|
| FÖRFATTARENS FÖRORD .....   | 6         |
| <b>INLEDNING .....</b>  | <b>8</b>  |
| Vad är utbildningsvetenskap? .....  | 10        |
| Olika politikområden .....  | 15        |
| Om denna rapport .....  | 17        |
| <b>ETT NATIONELLT FORSKARSTÖD TILL UTBILDNINGSVETENSKAP</b>   |           |
| <b>INTRODUCERAS – KORT RESUMÉ .....</b>   | <b>20</b> |
| Förarbetet – arbetsgrupp, betänkande, propositioner .....   | 20        |
| En organisation för det nya forskarstödet .....   | 26        |
| En dialog med utbildningsforskare .....   | 29        |
| Kritik mot UVKs arbete .....  | 31        |
| UVKs egen granskning .....  | 32        |
| Regeringens utvärdering .....   | 35        |
| Ändrade villkor för finansiering av skolforskning .....   | 37        |
| Skolverkets syn på utbildningsvetenskap .....   | 38        |
| Sammanfattande kommentar: Ett forskningsstöd för lärar-<br>och skolforskning eller för utbildningsvetenskap ..... | 39        |
| <b>OLIKA ARGUMENT FÖR EN SATSNING PÅ UTBILDNINGSVETENSKAP .....</b>   | <b>42</b> |
| Lärarytbildningens ”högskolemässighet” .....  | 42        |
| Den praktikgrundade kunskapens betydelse i en decentraliserad skola .....   | 46        |
| Lärares delaktighet i skolutveckling – några internationella erfarenheter .....                                   | 50        |
| Avsaknaden av fasta forskningsresurser .....  | 53        |
| Sammanfattande kommentar: En – av flera skäl – angelägen forskningsanknytning .....                               | 56        |
| <b>DEN HÖGRE UTBILDNINGEN I OMVANDLING .....</b>  | <b>58</b> |
| Lärarytbildning i högskolan .....   | 58        |
| Den högre utbildningens struktur och funktion .....   | 60        |
| Organisation och ledning .....  | 64        |
| Om kunskapsproduktion och kunskapens organisering .....   | 69        |
| Sammanfattande kommentarer: Den högre utbildningens komplexitet .....   | 72        |
| <b>FINANSIERING AV FORSKNING INOM UTBILDNINGSSOMRÅDET .....</b>   | <b>74</b> |
| Tidigare finansiering av utbildningsforskning .....   | 74        |
| Sektorsforskning och grundforskning .....   | 83        |
| Ämnesråd som forskningsfinansier .....  | 85        |

|   |            |
|---|------------|
| Nationella strategier för utbildningsforskning efterlyses .....   | 86         |
| Aktuella forskningspolitiska tongångar .....  | 89         |
| Sammanfattande kommentarer: Ökad konkurrens om forskningsmedel .....  | 91         |
| <b>OM PEDAGOGIK OCH PEDAGOGISKT ARBETE .....</b>  | <b>93</b>  |
| Vad är pedagogik? .....   | 94         |
| Pedagogikämnetns utveckling .....   | 97         |
| Pedagogikens spänningsfält: Mellan skolan och akademien .....   | 99         |
| Differentieringen inom ämnet pedagogik .....  | 102        |
| Pedagogiskt arbete – ett nytt examensämne .....   | 106        |
| Några glimtar av dagens förhållanden .....  | 110        |
| Sammanfattande kommentarer: Ett ämnesområde i utveckling .....  | 113        |
| <b>IMPLEMENTERINGEN AV DET NYA FORSKNINGSSTÖDET .....</b>   | <b>116</b> |
| Studieobjekt och kunskapsobjekt .....   | 117        |
| Den akademiska ”produktionsapparaten” för forskning .....   | 119        |
| Relationen mellan konsumenter och producenter av forskning .....  | 122        |
| Praktikinriktade ämnen – ett sätt att minska gapet<br>mellan producent och konsument .....                          | 125        |
| Om reformer och politikområden .....  | 128        |
| Sammanfattande kommentarer: En komplex förändringsprocess<br>på många plan med många intressenter och aktörer ..... | 131        |
| <b>ETT FORSKNINGSLANDSKAP I FÖRÄNDRING .....</b>  | <b>133</b> |
| <b>REFERENSER .....</b>   | <b>137</b> |
| <b>BILAGA: FORSKARUTBILDNING I DET UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA<br/>LANDSKAPET – EN KARTLÄGGNING .....</b>              | <b>146</b> |
| 1 Inledning .....   | 146        |
| 2 Forskarutbildningens motiv och funktioner .....   | 148        |
| 3 Översikt och avgränsningar .....  | 150        |
| 4 Forskarutbildningens organisation .....   | 154        |
| 5 Särskild behörighet till forskarutbildningen .....  | 160        |
| 6 Ämnen och inriktningar .....  | 161        |
| 7 Forskarutbildningarnas olika karaktär .....   | 171        |
| 8 Kontroll av kvalitet och progression .....  | 178        |
| 9 Finansiering .....  | 178        |
| 10 De forskarstuderande .....   | 180        |
| 11 Sammanfattande reflektioner .....  | 186        |
| Referenser .....  | 189        |
| Empiri .....  | 190        |

# FÖRFATTARENS FÖRORD

Som huvudsekreterare för Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet 2001 – 2004 fick jag möjlighet att delta i igångsättnings- och utvecklingsarbete inom den nybildade forskningsfinansieringsmyndigheten Vetenskapsrådet och i implementeringen av det nyinrättade stödet till utbildningsvetenskaplig forskning. Åren erbjöd rika erfarenheter och intryck från forskningspolitiskt och – strategiskt arbete både avseende Vetenskapsrådets övergripande verksamhet och inom Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK). Den dialog som fördes mellan UVK (via utlysningstext och anvisningar) och forskarna runt om i landet (via ansökningar och beredning av dessa) var stimulerande och lärorik att få delta i.

Medverkan i Norges Forskningsråds utvärdering av kvaliteten i norsk pedagogisk forskning gav mig insyn i pedagogikforskningens inriktningar och villkor i ett grannland. Höskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen gav direkta inblickar i universitetets och högskolornas sätt att resonera kring den nya lärarutbildningen och reagera på den nya resursen för utbildningsvetenskaplig forskning. Min institutionella hemvist vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet har gett mig möjligheter att följa hur man inom en stor institution, med omfattande grundutbildning, forskarutbildning och forskning, förhållit sig till det nyintroducerade forskningsstödet och hur ett stort universitet strävat att kunna göra lärarutbildningen till hela universitetets angelägenhet. Uppdraget som gästprofessor vid Högskolan i Kalmar har fört mig närmare de utmaningar och problem som en förstärkning av den utbildningsvetenskapliga forskningsöverbyggnaden innebär för lärarutbildningen och alla som verkar inom densamma vid en högskola utan fasta forskningsresurser inom området.

Grundläggande för de resonemang som förs i denna rapport är uppfattningen att begreppet utbildningsvetenskap kan ses som en bestämning av ett omfattande vetenskapsområde. Inom vilket många ämnen och ämnesområden kan bidra med olika typer av frågeställningar, teoretiska modeller, forskningsmetodiska ansatser och infallsvinklar rörande sådana företeelser som utbildningssystem, undervisningssituationer samt lärandeprocesser och kunskapsbildning.

Inom den svenska utbildningsforskningen intar pedagogikområdet av hävd en särställning. Ämnets tillblivelse och uppbyggnad är intimt hopkopplad med det obligatoriska skolväsendets utveckling och svensk pedagogisk forskning har i det närmaste varit synonymt med utbildningsforskning. Pedagogikämnesområdet har under senare år blivit granskat i några utvär-

deringar, vilka gett intressant information om ämnesrådets utveckling och nuvarande förhållanden när det gäller kompetensresurser, institutionsindelning och forskarutbildning samt etablerandet av forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete. I pedagogikämnets skugga har allmändidaktik och, inte minst, ämnesdidaktiken tidigare haft en mer begränsad omfattning, ett förhållande som Utbildningsvetenskapliga kommittén försöker förändra. I denna rapport är det dock just förhållandena inom pedagogik och pedagogiskt arbete som belyses.

I rapporten ingår som bilaga en kartläggning av forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga landskapet och denna utbildnings institutionella inramning, genomförd av fil. dr. Eva Lindgren, Fakultetskansliet för lärarutbildningen, Umeå universitet. Kartläggningen utgör en uppdatering och vidareutveckling av den översikt över pågående forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning som Eva Lindgren utförde inom ramen för Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen 2005.

Det är min förhoppning att rapporten skall kunna reda ut en del av de oklarheter som rått kring begreppet utbildningsvetenskap och utgångspunkterna för den Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete samt stimulera till fortsatt diskussion om forskningspolitiska och forskningsstrategiska ställningstaganden inom det utbildningsvetenskapliga området, både på nationell nivå och inom lärosätena och dess institutioner och bland berörda forskare.

Göteborg i augusti 2006

Berit Asklng



# INLEDNING

I underlaget till reformeringen av lärarutbildningen, som genomfördes 2001, presenterade Lärarutbildningskommittén<sup>2</sup> (LUK) utöver förslag till en förnyad lärarutbildning även förslag till *en nationell forskningsstrategi* för att stärka den vetenskapliga basen för både lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Utredningen föreslog en särskild satsning på forskning inom utbildningsvetenskap i nära anslutning till lärarutbildningen och de pedagogiska verksamheterna.

LUK föreslog ett nytt, mångvetenskapligt, vetenskapsområde, *utbildningsvetenskap*, för forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet samt lärande i arbetslivet. Det nya vetenskapsområdet skall, enligt LUK, markera samhällets syn på lärarutbildning som professionsutbildning och skapa förutsättningar för en forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område. LUK grundade sitt förslag i det förarbete som en arbetsgrupp<sup>3</sup> några år tidigare genomfört på utbildningsdepartementets uppdrag. Arbetsgruppen, i sin tur, hänvisade till det omfattande forsknings- och utvecklingsarbete inom lärar- och skolforskningsområdet som under de senare årtiondena genomförts både i Sverige och internationellt.

En bärande princip i dessa arbeten är att skolans utveckling är beroende av att lärarna själva är delaktiga i kunskapsutvecklingen inom sitt eget verksamhetsområde. Lärarna måste få möjligheter att utveckla en egen professionalism genom en forskningsbaserad grundutbildning och genom deltagande i verksamhetsnära forsknings- och utvecklingsarbeten. I stället för att enbart vara passiva studieobjekt för andras forskning, så skall de själva kunna delta i utvecklingen av ny kunskap om det egna arbetet, den egna yrkeskunskapen och den egna verksamheten. För detta behövs en vital forskning inom området och att denna forskning rör frågeställningar som har hög relevans för praktikerna. Lärare skall också själva kunna kvalificera sig till forskare. LUK förde fram ett starkt relevanskrav på den forskning som satsningen avsåg med avseende på dess betydelse för lärarutbildningen och de pedagogiskt yrkesverksamma.

LUK kunde också konstatera att de fasta forskningsresurserna för en tillfredställande forskningsanknytning av lärarutbildningen var klart otill-

---

<sup>2</sup> SOU 1999:63 Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.

<sup>3</sup> Ds 1996:16 Lärarutbildning i förändring.

räckliga. Högskoletillhörighet, som varit en realitet för lärarutbildningen sedan 1977, har aldrig följts upp av någon förstärkning av de fasta forskningsresurserna. I lärarutbildningens lärarstab dominerar alltfört odisputerade adjunkter. Med den akademiska kvalitetshöjning som reformen åsyftade, bl a genom införandet av ett självständigt examensarbete liksom ett ökat engagemang i skolutvecklingsarbete, framstod den rådande obalansen mellan disputerade och odisputerade lärare i lärarutbildningen som djupt otillfredsställande.

Utredningen diskuterade också forskningens disciplinära hemvist och lyfte fram pedagogikämnets tillkortakommanden som den självklara vetenskapliga bas för lärarutbildningen. Pedagogikämnet har länge varit dominerande när det gäller forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. LUK menade att de pedagogiska institutionerna ej förmått bredda lärarutbildningens forskningsbas eller producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningen. Utifrån denna kritik argumenterade utredningen för en verksamhetsnära forskning som har relevant för lärares praktiska pedagogiska arbete och föreslog bl a inrättandet av ett nytt examensämne, pedagogiskt arbete.

Men på vägen till ett realiserande av utredningens förslag beträffande den nationella forskningsstrategin skedde modifieringar och förskjutningar. Ett bredare perspektiv på hela satsningen anlades och en delvis annan argumentation fördes fram.

Utbildning och forskning uppfattas i dag som mycket centrala förutsättningar för landets välbefinnande i en tid då "kunskapsamhällets", "informationssamhällets" och "det lärande samhällets" behov av utveckling och förnyelse för ekonomisk tillväxt betonas.

Både samhälle och individer gör omfattande investeringar i utbildning och lärande både inom och utanför det formella utbildningssystemet. Frågor om lärande och kunskapsbildning har fått allt större relevans långt utanför den obligatoriska skolans och dess lärarutbildnings områden. Den utbildningsvetenskapliga forskningens relevans kan därför inte bara knytas till företeelser i det formella utbildningssystemet (förskola, skola och högre utbildning) utan till en mängd företeelser kring lärande i både formella och informella lärandemiljöer såväl i privat som offentlig regi. Utbildningsfrågor har fått en allt större samhällspolitisk och samhällsekonomisk betydelse. Frågor om lärande och kunskapsbildning väcks i dag i sammanhang som ligger långt utanför den obligatoriska skolans ram. Det finns i dag ett brett spektrum av frågor kring utbildning som pockar på att bli behandlade: om utbildningens nytta och ekonomisk avkastning, om individers inkludering och exkludering och marginalisering genom utbildning, om hur det rika

informationsflödet som i dag i princip är tillgängligt för alla skall kunna utgöra en positivt verkande kraft i undervisning osv. Det finns en betydligt bredare krets av intressenter av utbildningsvetenskaplig forskning än vad som lyftes fram i arbetet med lärarutbildningsreformen (som ju helt naturligt hade lärarutbildningens problematik i fokus).

Dessa olika perspektiv på behovet av forskning inom det utbildningsvetenskapliga området gav naturligtvis upphov till olika uppfattningar om hur satsningen skulle hanteras och hur hårt den lokalt skulle vara länkad till lärarutbildningen och vilka discipliner, ämnesinstitutioner och forskare som bör vara engagerade. Utbildningsvetenskap framstod som ett mångtydigt begrepp både vad gäller forskningens inriktning och forskningens organisation och disciplinära hemvist.

## Vad är utbildningsvetenskap?

På uppdrag av Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) gjorde Karin Fransson och Ulf P. Lundgren en inventering av begreppet utbildningsvetenskap och fann att begreppet redan i de politiska och lärarfackliga förarbetena till reformen getts varierande betydelser. (Fransson och Lundgren 2003). Det talades om den utbildningsvetenskapliga grunden för lärarutbildningen (både med referens till pedagogikämnet och till pedagogiskt arbete och didaktik) och om vetenskapsområdet utbildningsvetenskap. Fransson och Lundgren avslutar sin rapport med en summering av hur de uppfattat att begreppet utbildningsvetenskap använts i de olika förarbeten som föregått inrättandet av UVK:

Sammanfattningsvis har vi tolkat den bild som framträder på följande vis: Det finns en tydlig huvudtendens att utbildningsvetenskap formar ett samlingsbegrepp, som innesluter olika inriktningar av forskning om utbildning. (Fransson och Lundgren 2003, sid 105)

Vad Fransson och Lundgren visar är att redan i formulerandet av de politiska intentionerna för satsningen på utbildningsvetenskap skedde modifieringar och förskjutningar. Den nationella forskningsstrategin för lärarutbildning och pedagogisk verksamhet lanserades med ett begrepp som inbjöd till olika uttolkningar bland "genomförarna" - eller med ett annat ord "producenterna" - inom universitetens och högskolornas institutioner och forskare.

När UVK startade sin verksamhet 2001 och presenterade sin uttolkning av begreppet och sitt uppdrag i den första utlysningstexten, så fanns det säkert redan olika föreställningar om den forskning som avsågs få stöd och

om vilka kategorier av forskare som skulle kunna komma i fråga för detta stöd. Reaktionerna på kommitténs beslut om fördelning av medel vittnade om en stor spännvidd i uppfattningar om det introducerade forskningsstödet innebörd och för vilken typ av forskning det i första hand var avsett.

För att konkret belysa i vilket utsträckning befintlig pågående forskning inom ett lärosäte kan klassificeras som utbildningsvetenskaplig, genomförde Lidegran och Broady en inventering av tidigare och pågående forskning och forskarutbildning vid Uppsala universitet med relevans för lärarutbildningsområdet. (Lidegran och Broady 2003). De noterade två konkurrerande principer för hur sådan forskning som är utbildningsvetenskap skall kunna särskiljas från vad som inte är utbildningsvetenskap. Den ena principen innebär att man kallar den forskning utbildningsvetenskaplig som gör att vi bättre kan begripa oss på bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande. Med "vi" menar Lidegran och Broady forskare, lärare, administratörer, politiker och alla andra medborgare. Den andra principen innebär att de områden som är centrala i yrkesutbildningen till lärare uppfattas som utbildningsvetenskapliga kärnområden. Lidegran och Broady föredrog att i sin inventering följa den första principen och drog paralleller till den teknikvetenskapliga och medicinska forskningen som behandlar ett brett register av forskningsfrågor och inte primärt styrts av vad teknologer och lärarstudenter behöver undervisas om. Här antyder Lidegran och Broady den spänning som fanns inbäddad i presentationen av satsningen på utbildningsvetenskap: att ta utgångspunkt i företeelser inom fältet utbildning, undervisning, lärande och kunskapsbildning eller i lärarutbildningens och skolväsendets behov av forskningsanknytning.

Utifrån sin breda och inkluderande definition av termen utbildningsvetenskap fann Lidegran och Broady att det bedrevs en hel del utbildningsvetenskapligt inriktad forskning även utanför de pedagogik- och lärarutbildningsanknutna institutionerna. De drog slutsatsen att forskningsområdet bör göras tydligare, så att den potential för utbildningsrelevant forskning som ett universitet av Uppsalas storlek inrymmer kan komma hela forskningsområdet och lärarutbildningen till godo. De menar också att det behövs ansträngningar från båda hållen för att denna forskning och lärarutbildningen skall närma sig varandra.

Inom lärarutbildningarna måste man motstå frestelsen att försöka skapa ett eget avskilt miniuniversitet, det vill säga utnämna egna lokala experter på lingvistik eller etik eller vad de vara må. Det är bättre att samverka med forskningsmiljöerna runt om på universitetet. Och från andra hållet måste man ta till vara den hittills inom forskningen ganska outnyttjade tillgång som lärarstudenterna och lärarutbildarna utgör. (Lidegran och Broady 2003, sid 15).

Ytterligare intryck från "genomförarnivån" har Högskoleverkets nationella

utvärderingsverksamhet gett. Under våren 2005 presenterade Högskoleverket resultaten från två utvärderingar: den ena avseende lärarutbildningen<sup>4</sup>, den andra avseende ämnesområdet pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete (i fortsättningen benämnt pedagogikutvärderingen)<sup>5</sup>. Utvärderingarna ger intressanta belysningar av en pågående dynamisk utveckling inom dessa båda områden med tydliga förändringar av fakultets- och institutionsstrukturerna, etablering av nya examensämnen och rekryteringen av nya kategorier av doktorander. Båda utvärderingarna visade att utbildningsvetenskap blivit ett centralt begrepp i den lokala institutionella organisationen och i lärarutbildningens allmänna utbildningsområde och examensarbete – men att begreppet också genererat mycket osäkerhet och oenighet.

I *pedagogikutvärderingen* konstaterar bedömargruppen att det finns en flora av benämningar och begrepp som diskuteras livligt. Bedömargruppen skriver:

Vid granskning av utbildningarna har framkommit ett stort behov av att tydliggöra olika benämningar och begrepp som används för att beteckna utbildningarna och den syn på ämnet pedagogik och andra närliggande ämnen som hänger samman med dessa. Användningen av olika benämningar och begrepp är för närvarande föremål för en livlig diskussion både nationellt och lokalt. Pedagogikämnets innehåll är en omfattande fråga och vi kan endast här endast behandla den kortfattat och i relation till de utbildningar som utvärderas. Bedömargruppens uppdrag är att granska utbildningarna och det är då naturligt att i första hand ta upp och diskutera de benämningar och begrepp som används för att beteckna undervisningsämnen. Ett begrepp som är särskilt viktigt i sammanhanget är utbildningsvetenskap som finns som en ny beteckning på ett forskningsområde vid Vetenskapsrådet men även som beteckning på fakulteter, institutioner och utbildningar samt som benämning av ett undervisningsämne. Pedagogikämnets nuvarande situation kan också ses i sammanhanget av ämnets relation till lärarutbildningen. (Högskoleverket 2005b, sid 33).

Här nämns särskilt utbildningsvetenskap, som uppenbarligen tolkats och också används på mycket varierande sätt. Det finns utbildningsvetenskapliga fakulteter och fakultetsnämnder och det finns institutioner för utbildningsvetenskap. (Det finns även institutioner som valt en helt annan typ av benämning, såsom t ex "Lärande"). Examensämnet pedagogik i forskarutbildningen har på flera håll kompletterats med examensämnena pedagogiskt arbete, didaktik, ämnesdidaktik m m.

<sup>4</sup> Högskoleverket (2005a) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1. Reformuppföljning och kvalitetsbedömning.*

<sup>5</sup> Högskoleverket (2005b) *Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Allmänna avsnitt.*

Hur skall då innebörden i utbildningsvetenskap och pedagogikämnets relation till utbildningsvetenskap uppfattas?, frågar sig bedömargruppen och gör följande reflektion:

Det ligger nära till hands att ta fasta på utbildning som motsvarande "ausbildung" och därmed en av betydelseerna i "education". I så fall är pedagogik ett vidare begrepp än utbildningsvetenskap i den meningen att pedagogik handlar om bildning, såväl som uppfostran och fostran, också utanför formell, organiserad utbildning. Å andra sidan är det rimligt att uppfatta utbildningsvetenskap som vidare än pedagogik i den meningen att det även inkluderar andra ämnes behandling av formell utbildning och utbildningsrelevanta förhållanden. I den pågående diskussionen om utbildningsvetenskap är frågan om hur utbildningsvetenskap ska avgränsas som ämnesområde mycket central (Högskoleverket 2005b, sid 36).

Relationen mellan utbildningsvetenskap och pedagogik har på lärosätena tolkats på olika sätt: pedagogik har sett som ett ämne parallellt till utbildningsvetenskap, utbildningsvetenskap har setts som underavdelning till pedagogik, pedagogik som underavdelning till utbildningsvetenskap osv En utbildningsvetenskaplig (lärarutbildningsinriktad) pedagogik har ställts emot en "akademisk" pedagogik.

Bedömargruppen ger i sin slutrapport följande uppmaning.

Det framstår som angeläget att de olika benämningar och begrepp som används när det gäller att ange undervisningsämnen klargörs i relation till varandra. De underlag bedömargruppen tagit del av för bedömning ger inte grund för någon tydlig beskrivning av vad de olika beteckningarna står för. En ökad tydlighet från lärosätenas sida tillsammans med en nationell, historiskt medveten och principiellt klargörande diskussion av innehållet i de beteckningar som förekommer vore önskvärd. Bristen på tydlighet riskerar att bidra till en oklar ämnesidentitet och kan innebära en utarmning av ämnet pedagogik vid ökande specialisering. (Högskoleverket 2005b, sid 39).

Lite längre fram i samma text kommer en uppmaning att diskutera pedagogikämnets avgränsningar och innehåll.

Viktigare än att nå en enig uppfattning om huruvida en speciellt inriktad pedagogik eller en ämnesdidaktik ses som tillhörande ämnet pedagogik eller ses som ett fristående ämne är att klargöra ämnets avgränsning och innehåll. (Högskoleverket 2005b, sid 39)

I Högskoleverkets utvärdering av *den nya lärarutbildningen* (Högskoleverket 2005a) konstateras att pedagogikämnet både vad gäller funktion i lärarut-

bildningen och rent innehållsmässigt tycks vara under omprövning. Den kritik mot de pedagogiska institutionerna och pedagogikforskningen som fördes fram i förarbetet till reformen<sup>6</sup> har fått genomslag i det lokala arbetet, men samtidigt också skapat problem som tydligen inte varit alldeles enkla att hantera:

Att det i en orientering bort från de pedagogiska institutionerna och den forskning som bedrivits vid dessa institutioner inte varit helt enkelt att bestämma vilken forskning som "har relevans för lärarutbildning och skola" framgår tydligt av de många varianterna på hur sådan forskning ska benämnas och hur den skall institutionaliseras och organiseras i forskarutbildningsämnen, forskarmiljöer, professurer och benämningar på institutioner och arbetsenheter. Den flora av termer som möter läsaren i lärosätenas självvärderingar: *pedagogiskt arbete, lärande, innovativt lärande, utbildningsvetenskap, allmändidaktik, ämnesdidaktik, pedagogik med inriktning mot X, Y, Z...* ger en antydning om en pågående forskjutning inom den vetenskapliga grunden för lärarutbildningen i riktning mot ämnesdidaktik och praxisorientering. (Högskoleverket 2005a, sid 136)

Under sina besök kunde denna bedömargrupp konstatera att det bedrevs intensivt arbete med att bygga upp miljöer för forskning med anknytning till lärarutbildningen, ofta med hjälp av nationella och regionala initiativ som forskarskolor, forskningsprogram, konferenser och nätverk. Handledarutbildning och examinationskollegier etablerades i anslutning till de nya examensarbetena, vilka ofta förväntades bli genomförda inom det nya vetenskaps-/forsknings-/ämnesområdet utbildningsvetenskap. På många håll tycks emellertid en mer djupgående analys saknas av vad valet av en given ämnes-, disciplin- eller tematiserad struktur kan innebära för uppbyggnaden av en vetenskaplig grund för det professionella reflekterandet och vilka krav på forskarkompetens som bör ställas.

Bedömarna i lärarutbildningsutvärderingen skyllde en del av oklarheterna kring pedagogikämnets roll och innehåll och om innebörden i begreppet utbildningsvetenskap på den korta tid som stått till buds för planering. Bedömarna riktar några uppmaningar till Högskoleverket och även till lärosätena.

Den korta tid som stod till buds mellan riksdagsbeslut och antagning av den första kullen studenter bidrog säkert till att de tvingande organisatoriska frågorna om utbildningsområden, poängfördelning m m kom att prioriteras framför de mer djupgående frågorna om övergripande målsättning och verksamhetsidé, vad den gemensamma lärarkunskapen egentligen innefattar och vad det egentligen innebär att utbildningen skall vila på veten-

<sup>6</sup> Se DsU 1996:16 och SOU 1999:63

skaplig grund. Vilken vetenskaplig grund, och vems grund som skall komma i första hand i en utbildning som skall vara hela universitetets angelägenhet, är exempel på frågor som kräver en mycket grundligare bearbetning än vad som gavs möjlighet till under den korta planeringstiden. (Högskoleverket 2005a, sid 165).

Vad de båda utvärderingarna pekar på är alltså en närmast turbulent förändringsprocess som ämnena inom pedagogikområdet varit – och troligen fortfarande är – indragna i och som bl a kommer till uttryck i en bristande stringens i den begreppsapparat som används för att bestämma olika kunskapsområden och olika institutionella ansvarsområden.

Huruvida tillkomsten av det nationella forskningsstödet till utbildningsvetenskap haft återverkningar inom andra ämnesområden har ej varit möjligt att studera inom ramen för detta arbete.

## Olika politikområden

Det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet befinner sig, liksom lärutbildningen och frågan om dess forskningsanknytning, i en korseld av politiska utspel och olika intressenters strävanden som rör hela utbildningsområdet. Att frågor som rör skolväsendet utvecklats till att bli en del av det politiska systemet är utmärkande för de nordiska länderna – och bland dessa länder kanske framför allt för Sverige. (Se Oftedal m fl 2006, Sejerstedt 2005). Därmed har också frågor som rör lärutbildningen haft en särställning inom den högre utbildningen som politiskt ”redskap” och har i reformsammanhang oftast behandlats antingen som en avgränsad fråga eller tillsammans med (ofta som konsekvens av) behandlingen av skolfrågor.

När nu denna senaste lärutbildningsreforms intentioner och förslag tolkades och konkretiserades fanns det flera samtidiga förhållanden utanför lärutbildningens område som också var högst aktuella, såsom

- forskningens finansiering, organisering och kvalitetskontroll,
- högskolans dimensionering, lokalisering och forskningsanknytning,
- lärutbildningens och lärarprofessionens utveckling,
- skolans styrning och lokala utvecklingsarbete.

Dessa förhållanden behandlas ofta var för sig som fristående frågor tillhörande olika politikområden, vart och ett med sina egna aktörer och intressenter, men när beslut inom något av dessa områden skall uttolkas och rea-



liseras på genomförandenivån, d v s inom universiteten och högskolorna, är det tydligt att de varken är frikopplade från varandra eller synkroniserade med varandra. Tvärtemot – vad som ter sig angeläget ur ett perspektiv kan strida mot vad som är mest ändamålsenligt och önskvärt ur ett annat perspektiv. Samhällsbehov, professionssträvanden, forskningsanknytningsambitioner och den akademiska friheten är begrepp som knappast leder fram till förenliga strategier när de skall tas om hand av lärosätenas ledningar, fakultetsnämnder, institutioner och forskargrupper – och när det skall realiseras inom ramen för en alltmer offensiv forskningspolitik där minskat fakultetsstöd och ökad konkurrens om de statliga forskningsmedlen utgör viktiga komponenter.

Den nya lärarutbildning, som startade 2001, pockade på en rad olika konkreta och snabba ställningstaganden inom de lärosäten som bedriver lärarutbildning. Hit hör t ex föreskrifter om examensarbetet, utformningen av det allmänna utbildningsområdet, regler för tillträde till olika typer av forskarutbildning efter avlagd lärarexamen, inrättandet av ett särskilt beslutsorgan för lärarutbildningen med angivna befogenheter. Dessa formella förändringar i utbildningsprogrammet hade inom många av lärosätena föregåtts av – eller varit samtidigt med – omfattande förändringar i beslutsstrukturen (t ex det särskilda organets inplacering och mandat) och den institutionella organisationen (t ex förändrade fakultets- och institutionsindelningar), vilka medfört nya inhägnader och avgränsningar av vetenskapsområden, forskningsområden och högskolelärares kompetensområden. Det är rimligt att anta att dessa förändringar påverkats av det omfattande utredningsarbetets ”retorik”, så som denna tolkats i de olika lokala miljöerna.

Frågan om hur lärarutbildningens och skolväsendets forskningsanknytningsbehov skall tillgodoses är alltså inplacerad i sammanhang som definieras av betydligt fler argument och intressen än de som behandlades av LUK och den arbetsgrupp som gjorde ett förarbete till LUK. Det innebär att de som skall genomföra den utbildningsvetenskapliga satsningen inom forskning och forskarutbildning (ledningarna för lärosätens, ledamöter i de särskilda lärarbeslutsorganen, fakultetsnämnder, institutionsstyrelser samt enskilda forskare och högskolelärare) verkar i sammanhang där även *andra* typer av politiskt initierade förändringar redan håller på att genomföras, har genomförts eller skall komma att genomföras. Att då, som ofta sker i det lokala planeringsarbetet, hänvisa till officiella reformtexter (utredning och proposition) som ett slags officiella ”facit” kan vara en god strategi för att nå enighet – men om texterna tillåter alltför olikartade tolkningar eller snabbt har blivit överspelade kan svårigheter uppstå.

## Om denna rapport

Syftet med rapporten är att ge underlag till diskussionen om den framtida utformningen av stödet till forskning inom det utbildningsvetenskapliga området och om den disciplinära utvecklingen inom pedagogikområdet.

En utgångspunkt för rapporten är den begreppsliga *oklarhet* som utmärkt utbildningsvetenskap från det inledande utredningsarbetet och ända till de institutionella och organisatoriska lösningar som redan fått eller håller på att få sin form inom universitet och högskolor. Lärarutbildningen bedrivs för närvarande vid 26 olika lärosäten i landet. Många högskolelärare har nyrekryterats till utbildningen. Ett stort antal nya forskarstuderande har antagits till nya forskarutbildningar. Det finns all anledning att vara lyhörd för de båda Högskoleverksutvärderingarnas rekommendationer om begreppsliga förtydliganden. Om det t ex bland vissa forskare inom området råder uppfattningen att utbildningsvetenskap skall ses som en underavdelning inom pedagogik och att man måste vara engagerad i lärarutbildningen för att vara ”behörig” att söka medel, så kan det innebära att den potential för områdets utveckling som dessa forskares arbete erbjuder inte utnyttjas.

En annan utgångspunkt för rapporten är den pågående utvecklingen inom *ämnesområdet pedagogik* avseende institutionell organisation, nya examensämnen i forskarutbildningen, nationella forskarskolor i olika lärarutbildningsanknutna ämnen m m. Att den lokala variationen i storlek, forskningsinriktningar, grundutbildningsåtaganden och koppling till lärarutbildningen är mycket stor har Högskoleverkets båda bedömargrupper kunnat konstatera – och båda grupperna har pekat på betydelsen av att det finns en diskussion om kriterier för god forskning (akademiska kriterier och relevanskriterier). En avsikt med rapporten är att bidra till en skärpning i bruket av de använda begreppen och en ökad tydlighet i den akademiska dialogen om forskningens kvalitet. (Det skulle också vara intressant – men ligger utanför detta arbete – att se i vad mån det skett förändringar inom andra ämnesområden när nu även andra ämnesföreträdare stimuleras att söka medel för utbildningsvetenskapliga forskningsfrågor.)

Ytterligare en utgångspunkt för rapporten rör de *strukturella och organisatoriska förhållandena* för utbildningsvetenskap och för lärarutbildningen inom högskolesystemet. De båda Högskoleverksutvärderingarna visar att pedagogikämnesområdet och lärarutbildningen har olika organisatorisk inramning inom högskolan och varierande förutsättningar i form av kompetensprofiler hos ämnets företrädare, studentrekrytering, regionala förväntningar, organisatoriska kopplingar till skolutveckling och lärarfortbildning m m. Sådana förhållanden har betydelse för vilka aktörer som i sina respek-

tive lokala sammanhang har möjligheter att påverka beslut och kontrollera effekter och därmed medverka i områdets utveckling – och bör därför diskuteras grundligt inom varje lärosäte.

Politiska utspel och reformer inom ett visst politikområde är på den nationella nivån oftast sammankopplade med – och påverkade av och beroende av – vad som sker inom *andra politikområden* (men som kanske ligger utanför det direkta synfältet för de som är berörda på lokal nivå). Det lokala agerandet i frågor som rör lärarutbildningen är intimt sammankopplat med och påverkat av företeelser som ligger utanför lärarutbildningens område. Som t ex dimensioneringsökningar inom grundutbildningen, ökade sparkrav inom lärosätet, ändrade villkor för nationell och intern resursfördelning, ökat externberoende, nya regler för doktorandutbildning, ny nationell organisation för forskningsfinansiering och nya spelregler för de enskilda forskarnas finansiering. Vad som i en viss reform skall genomföras för att på kort tid ge önskvärda effekter kan hamna i en korseld av andra samtidiga reformintentioner och genomföras i olika institutionella sammanhang i vilket just denna aktuella reform kanske endast avser en mindre del av verksamheten. Den hierarkiska modellen för implementering kan komma till korta inför verklighetens mångfald och även av det uppdrivna tempot i implementeringen. Lärarutbildningsreformen, liksom stödet till utbildningsvetenskap, har planerats och beslutats av olika aktörer på nationell nivå och skall genomföras av delvis samma, delvis andra aktörer, på olika nivåer inom högskolesystemet. Utifrån skilda bevekelsegrunder och uttorkningar argumenteras för olika handlingsalternativ.

Begreppet "fields of social action" har varit inspirerande för hur uppdraget tolkats och hur rapporten disponerats. Begreppet är hämtat från Maurice Kogan m fl och deras komparativa studie av förändringar i högre utbildning i England, Norge och Sverige.

...where a field is an institutionalised area of activity in which actors struggle about something that is of importance for them (Kogan m fl 2000, sid 20),

För denna rapport har tre olika huvudgrupper av "fields" identifierats. Den nationella policy- nivån med avseende på policyargument och organisatoriska och administrativa ställningstaganden utgör ett fält, lärosätena med sina nämnd- och institutionsindelningar är ett annat fält och, slutligen, forskarnas agerande och argumentation, så som dessa kommer till uttryck på olika sätt (nya forskarutbildningsämnen, debatten i fackpressen, ansökningarna till UVK) är ett tredje fält. De trefälten finns på högskolesystemets makro-, meso- och mikronnivåer. Dessutom finns en tydlig stark – men indirekt – påverkanskraft inom varje fält alla de olika interna och externa intressenter

och konsumenter av forskning, som ger sig till känna när forskningens akademiska kvalitet, praxisrelevans och grad av evidentbaserad aktualiseras.

**Rapporten är disponerad på följande sätt:**

- Kap 2 och 3 Framväxten av UVK och argumentationen bakom satsningen
- Kap 4 och 5 Högre utbildning och forskningspolitik – nationella och internationella utvecklingstendenser
- Kap 6 Ämnena pedagogik och pedagogiskt arbete
- Kap 7 och 8 Implementering av ett nytt forskningsstöd. Ett forskningslandskap i förändring.

# ETT NATIONELLT FORSKARSTÖD TILL UTBILDNINGSVETENSKAP INTRODUCERAS – KORT RESUMÉ

I detta kapitel ges en kort resumé av de olika steg som tagits på nationell nivå i förberedelser, beslut och realisering av satsningen på utbildningsvetenskap, liksom i uppföljning och värdering av hur satsningen genomförts och vilka effekter – på mycket kort sikt – som kan noteras. Avsikten är att rekapitulera några inslag i det officiella skeendet som underlag för den fortsatta diskussionen. För en mer utförlig genomgång av hur begreppet utbildningsvetenskap introducerades och användes i den politiska beredningen hänvisas till Vetenskapsrådets rapport av Franssons och Lundgren (Fransson och Lundgren 2003).

## Förarbetet – arbetsgrupp, betänkande, propositioner

Regeringen tillsatte 1995 en *arbetsgrupp* med uppgift att göra en grundlig översyn av lärarutbildningen, i vilken bl a rekryteringen till läraryrket, lärarutbildningens förhållande till utvecklingen i skolan, "seminarietraditionen" kontra "universitetstraditionen" och den didaktiska forskningen skulle behandlas. (DsU 1996:16). Dessutom framhöll regeringen i annat sammanhang betydelsen av en nära relation mellan lärarutbildning och skolväsende:

En av utgångspunkterna för lärarutbildningen i en decentraliserat system bör vara dess möjligheter att fungera som ett regionalt utvecklingscentrum i nära kontakt med kommuner, skolor och lärare. Detta bör också analyseras och diskuteras (Prop. 1994/95:100, bilaga 9, sid. 30).

Arbetsgruppen för ett resonemang om läraryrket och lärarutbildningen som underlag för en kommande utredning. En viktig utgångspunkt för den nya lärarutbildningen bör, enligt arbetsgruppen, vara de avsevärt förändrade villkoren för lärares arbete som dagens skola innebär. Mål och styrning av skolan har förändrats, vilket bl a innebär att lärarna själva förväntas utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan. Den förändrade lärarrollen

kräver ett ledarskap med professionella kunskaper om hela verksamheten. Läraren måste kunna ta ansvar för såväl övergripande mål som ämnesspecifika, d v s vara både generalist och specialist. Läraren kan inte längre räkna med att ha kunskaps- och informationsmonopolet i undervisningen. Läraryrket kräver mer av teoretisk kompetens för att läraren själv skall kunna forma sin egen lärarroll.

Arbetsgruppen hänvisar till nationella och internationella arbeten om praktisknära forskning inom skolområdet och i anslutning till lärarutbildningen och poängterar samtidigt pedagogikämnets alltmer reducerade roll i lärarutbildningen. (Se särskilt Ingrid Carlgrens två bilagor i arbetsgruppens rapport – Carlgren 1996a och 1996b). Arbetsgruppen diskuterar också möjligheten att inrätta en särskild fakultet för lärarutbildningen. För lärarutbildningen, som ju genom sina olika typer av ämnesstudier spänner över flera fakultetsområden, är ju stora delar av de fasta forskningsresurserna låsta i fakultetsmedel som lärarutbildningen delvis står utanför.

*Lärarutbildningskommittén* (LUK) tillsattes på senhösten 1997 med utbildningsutskottets ordförande som ordförande för kommittén – något som poängterade riksdagens och dess utbildningsutskotts särskilda engagemang i frågan. Kommitténs uppdrag omfattade lärarutbildningens alla delar och aspekter. Kommittén skulle också lägga fram förslag om skolledarutbildning.

I ett särskilt kapitel i betänkandet, som publicerades 1999, presenterar LUK en nationell forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. (SOU 1999:63). Ett tungt argument för att förstärka forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område är de förändringar som skett inom yrkesområdet under 1990-talet.

Strategin skall stärka den vetenskapliga basen för en akademisk yrkesutbildning, utgöra en referensram för forskning knuten till förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning men också till annan pedagogisk yrkesverksamhet. Forskningsstrategin skall öka den professionella identiteten hos pedagogisk personal. (SOU 1999:63, sid 263).

LUK konstaterar att i den nya högskoleförordningen från 1998 finns inte längre fakultetsbegreppet. Arbetsgruppens diskussion om särskild fakultet för lärarutbildningen hade därför blivit inaktuell. Den nya indelningen i fyra vetenskapsområden innebär en komplikation för lärarutbildningen. Lärarutbildningen berör ju flera av dessa vetenskapsområden, men utgör inte någon större del av något av dem. Lärarutbildningen har dessutom enligt LUK en svag ställning vid universiteten. Det är därför komplicerat att anslagsvägen föra över resurser till lärarutbildningen. Med den anslagsmodell och beslutsstruktur som råder inom universiteten och högskolorna vad gäller fasta forskningsresurser är förutsättningarna för forskning som berör

mer än en fakultet inte gynnsamma. Det faktum att lärarutbildningen bedrivs vid universitet och högskolor med mycket varierande förutsättningar har, enligt LUK, ytterligare försvårat utvecklandet av en nationell politik för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningsområdet.

LUK finner också att lärarutbildningen saknar den jämbördiga relation till sitt yrkesfält som finns inom många andra professionsutbildningar. Yrkesutövningen och de yrkesverksammes ställning i lärarutbildningen är väsentligt svagare än i andra professionsutbildningar. Dessutom saknar många av de institutioner som medverkar i lärarutbildningen fasta forskningsresurser. De bedriver ingen forskarutbildning, vilket innebär att undervisningen/utbildningen inte alltid i tillräcklig omfattning kan vila på vetenskaplig grund. I och med den svaga vetenskapliga basen har dessa delar av lärarutbildningen låg status inom högskolan – men också i skolväsendet och i samhället i övrigt. Även när det gäller möjligheterna att få medel från externa forskningsfinansiärer (som t ex forskningsråden) är lärarutbildningens låga status ett hinder.

Avsaknaden av egna fasta forskningsresurser genom ett fakultetsanslag är alltså ett problem, avsaknaden av en egen vetenskaplig forskningsbas som svarar mot hela lärarutbildningens ämnesbredd är ett annat problem:

Att pedagogikdisciplinen i dagsläget uppfattas som lärarutbildningens forskningsbas kan förstås med utgångspunkt i de historiska beslut som fattats i frågan. Den vetenskapliga grunden för den egentliga yrkesutbildningen har ansetts utgöras av pedagogik och psykologi t ex av 1946 års skolkommision. På liknande sätt såg såväl 1960 års lärarutbildnings-sakkunniga som 1974 års lärarutbildningsutredning pedagogiken som lärarutbildningens forskningsbas. (SOU 1999:63, sid 257).

LUKs resonemang om praktikinära forskning och kritiken mot pedagogikforskningen utgör avstamp för lanseringen av nya examensämnen i forskarutbildningen, såsom pedagogiskt arbete. Jämförelser görs mellan dagens situation inom pedagogikområdet och situationen vid 1970-talets början då socialt arbete knoppades av från sociologi med syftet att stärka professionaliseringen av socialarbetarnas arbete och att utveckla kunskapsområdet för socionomer. Även omvårdnadsforskningens framväxt och inrättandet av vårdvetenskap anförs som exempel.

LUK utvecklar tankar om hur forskningen skall bedrivas (i nära anslutning till praktiken) och *vilka* som skall forska (forskare i nära anslutning till lärarutbildningen och de yrkesverksamma) på följande sätt.

En verklighetsnära forskning ställer krav på att det praktiska arbetet och lärargärningen står i centrum för forskarnas uppmärksamhet (SOU 1999:63, sid 261).

.... För att hantera det förändrade pedagogiska uppdraget fordras enligt Lärarutbildningskommittén en välutvecklad och mångfasetterad forskningsmiljö som har en god kontakt med yrkesverksamheten (SOU 1999:16, sid 261)

### Innehållsfrågan berörs av LUK i följande avsnitt:

Det är kommitténs övertygelse att ett vetenskapsområde som sätter lärande, kunskapsprocesser, kommunikation och pedagogisk yrkesverksamhet i fokus kan utgöra ett väsentligt stöd för andra utbildningsområden i högskolan och för andra samhällsområden än den pedagogiska sektorn. Ett nytt vetenskapsområde skapar inte bara förutsättningar för en forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område utan utgör också en utvecklingskraft i ett lärande samhälle i vid bemärkelse. Med detta perspektiv ingår därför också forskning och utbildning som t ex vuxnas lärande, vuxenpedagogik, lärande i arbetslivet och högskolepedagogik i det nya vetenskapsområde som kommittén föreslår. (SOU 1999:63, sid 265).

LUK pekar också på hur forskningsanslagen för området, som Skolöverstyrelsen/Skolverket tidigare förfogat över, under senare år minskat kraftigt. Några större framgångar hos forskningsråden har lärarutbildningsrelevant forskning knappast haft.

Lärarutbildningens tvärvetenskapliga karaktär, parad med dess svaga ställning inom universiteten, har säkert bidragit till att forskningsråden ej heller i nämnvärd grad uppmärksammat lärarutbildningen. Någon motsvarighet till ett medicinskt forskningsråd finns inte på lärarutbildningens område. Historiskt sett inrättades forskningsråden för att stimulera och utveckla forskning vid universitet och högskolor. Det är således alldeles klart att det medicinska forskningsrådet betydde mycket för att utveckla och stärka forskningen vid de medicinska fakulteterna. Det som numera är det socialvetenskapliga forskningsrådet har haft stor betydelse för att utveckla forskning med anknytning till socialtjänsten och inom universitetsämnet socialt arbete. (SOU 1999:63, sid 259 ff).

LUK föreslår ett nytt vetenskapsområde, *utbildningsvetenskap*, för frågor som har relevans för lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet. Begreppet vetenskapsområde används av LUK som beteckning för ett ekonomiskt administrativt styrmedel för att kunna fördela resurser till forskning och forskarutbildning direkt till lärarutbildningsrelevant forskning. Att etablera ett vetenskapsområde för utbildningsvetenskap bör, enligt LUK, utöver att styra medel direkt till forskning och forskarutbildning inom lärarutbildningsområdet även öka möjligheterna att skapa mång- och tvärvetenskapliga forskningsmiljöer. LUK drar också paralleller till andra professionsområdens tillgång till "egna" forskningsöverbyggnader.



Det nya vetenskapsområdet som kommittén föreslår skall främst omfatta frågor som har relevans för lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet. Vetenskapsområdet påminner därför till sin karaktär om de medicinska och tekniska vetenskapsområdena genom att knyta an till och bygga på en universitetsförlagd professionsutbildning. (SOU 1999:16, sid 271)

LUK föreslår att ett nytt forskningsråd bör inrättas inom området lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet.

LUK kritiserar också universiteten och högskolorna för att inte mer aktivt ha medverkat till att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning. Trots att lärarutbildningen varit inordnad i högskolan med dess krav på forskningsanknytning sedan 1977 har, menar LUK, högskolorna inte i tillräcklig grad byggt upp en vetenskaplig bas för lärarutbildningen, detta trots att lärarutbildningen på många håll är ett betydelsefullt inslag i högskolornas verksamhet.

Propositionen *"En förnyad lärarutbildning"*<sup>7</sup> anslöt i stort till LUKs tankegångar, men snävade in utbildningsvetenskap till att gälla

... den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i nära anslutning till lärarutbildningen och svarar mot behov i lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. (prop. 1999/2000:135, sid 39).

I propositionen fanns LUKs text om forskning om "lärande i arbetslivet" inte med. Propositionen avvisade tanken på ett vetenskapsområde och finansiering direkt till lärosätena – helt i linje med regeringens förda forskningspolitik. I stället bör en kommitté för utbildningsvetenskap inrättas inom Vetenskapsrådet med uppgiften att

...främja utvecklingen av utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning. (Prop 1999/2000:135, sid 42).

Utöver det forskningsstöd som kommittén avses få förfoga över så måste, enligt propositionen, lärosätena själva ta ett större samlat ansvar för att stärka den vetenskapliga basen för sina lärarutbildningar och bidra med omfattande medel från sina egna befintliga anslag för forskning och forskarutbildning (d v s de befintliga fakultetsmedlen). Kommitténs finansiering skall därför regelmässigt kompletteras med betydande medfinansiering från berörda universitet och högskolor, d v s ett slags uttaxering av forskarstöd från lärosätens egna fakultetsanslag.

<sup>7</sup> Proposition 1999/2000:135

Universiteten och högskolorna måste ta ett större samlat ansvar för att stärka den vetenskapliga grunden för sina lärarutbildningar. Lärarutbildningen utgör en omfattande och viktig del av den verksamhet som universiteten och högskolorna bedriver. Enligt regeringens bedömning fordras det att lärosätena bidrar med betydligt mer omfattande medel från befintliga anslag för forskning och forskarutbildning för att en stärkt forskningsbas skall komma till stånd (prop1999/2000: 135, sid 40).

Vid ungefär samma tidpunkt pågick arbetet inom regeringskansliet med att bereda en proposition för forskningspolitiken. I propositionen *Forskning för framtiden – ny organisation för forskningsfinansiering*<sup>8</sup> behandlas den organisatoriska utformningen av forskningens finansiering och en ny rådsstruktur föreslås. I propositionen *"Forskning och förnyelse"*<sup>9</sup> presenterar regeringen sina forskningspolitiska intentioner fram till år 2004. Även utbildningsområdets behov av forskning berörs och det slås fast att utbildning är en avgörande framtidsfråga både för den enskilde och för samhället i stort. I den pågående utvecklingen till ett lärande samhälle är det, enligt propositionen

... viktigt att öka förståelsen för hur ny kunskap bildas, utvecklas, tas emot och används. Likaså är det angeläget att förstå villkoren och förutsättningarna för lärande under olika skeden i livet och i olika sammanhang samt hur lärande kan organiseras (Proposition. 2000/2001:3, sid 70)

I propositionen sägs att satsningen på utbildningsvetenskap

.....gäller såväl befintlig forskning av hög kvalitet och med stor utvecklingspotential, som utvecklingen av nya relevanta forskningsområden. (Proposition 2000/2001: 3, sid 71).

Propositionen använder en bred definition av utbildningsvetenskap och lyfter fram behovet av forskning inom områdena utbildning, undervisning, lärande och kunskapsbildning.

Regeringen anser att det är synnerligen angeläget att stärka och bredda den vetenskapliga basen för lärarutbildningen, men också att öka kunskaperna om utbildning och lärande i vid mening". (Prop 2000/2001:3, sid 110).

---

<sup>8</sup> Proposition 1999/2000:81.

<sup>9</sup> Prop 2000/2001:3

## En organisation för det nya forskarstödet

Fyra nya forskningsfinansieringsmyndigheter – Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS), Forskningsrådet för miljö, areella näringar och samhällsbyggande /Formas), Vetenskapsrådet och Verket för innovations-system (VINNOVA) inleder sina verksamheter 2001. Inom den nyinrättade Vetenskapsrådet finns vid starten ämnesrådet för humaniora och samhällsvetenskap, ämnesrådet för medicin och ämnesrådet för naturvetenskap och teknikvetenskap. Vetenskapsrådet har enligt sin instruktion <sup>10</sup> ett nationellt ansvar att stödja och utveckla svensk grundforskning inom hela det vetenskapliga fältet. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation. Enligt instruktionen skall rådet stödja grundläggande forskning av högsta vetenskaplig kvalitet inom samtliga vetenskapsområden. Vetenskapsrådet skall bl a

- främja den svenska grundforskningens kvalitet och förnyelse
- stödja forskarinitierad forskning
- initiera och stödja mång- och tvärvetenskapliga forskningssatsningar
- verka för att genusperspektiv får genomslag i forskningen
- samverka nationellt och internationellt med andra myndigheter och organ som bedriver eller finansierar forskning

I förarbetet till den nya myndighetsstrukturen för forskningsfinansiering berör *Organisationskommittén för Ny myndighetsorganisation för forskningsfinansiering* <sup>11</sup> i en delrapport från 2000 även utbildningsvetenskap och uttrycker uppfattningen att syftet med den utbildningsvetenskapliga satsningen är dubbelt: att stärka förutsättningarna för läraryrkets och lärarutbildningens forskningsanknytning och att utveckla forskningsområdet utbildningsvetenskap i vid mening.

Den förändring av lärarnas pedagogiska uppdrag som ägt rum under 1900-talet är ett tungt argument för att förstärka forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område. Förändringarna innebär krav på förmåga att självständigt utforma och utveckla arbetet, vilket innebär behov av reflektion och den egna verksamheten, fördjupade kunskaper inom olika ämnes- och kunskapsområden och kontakt med forskning.

<sup>10</sup> Förordning 2000:1199 med instruktion för Vetenskapsrådet, Utfärdad 2000:1130, ändrad 2002:1019, 2003:620.

<sup>11</sup> Organisationskommittén för Ny myndighetsorganisation för forskningsfinansiering (2000): *Forskningsfinansiering i samverkan. Budgetförslag, inriktning och organisation av de nya myndigheterna för forskningsfinansiering. Delrapport.*

Men det är inte enbart förändringarna inom skolan och den högre utbildningen som ställer frågor om lärande och utbildning. Lärande i en bred mening är en central uppgift inom de flesta yrkesområden vare sig det gäller produktion, tjänster och förvaltning i privat och offentlig regi. Lärande organisationer är en förutsättning för samhällets förnyelse och gradvisa utveckling och samhället har blivit allt mer beroende av kunskap och kunskapsutveckling i vid bemärkelse. Forskning om lärande i denna grundläggande mening svarar därför mot behov av djupare förståelse av problemen inte bara i skola och högskolesystem utan också i företag, organisationer och naturligtvis för individer i utbildning på alla nivåer och i alla åldrar. (Organisationskommittén 2000, sid 18).

Den *arbetsgrupp*<sup>12</sup>, som på uppdrag av Vetenskapsrådets ledning tog fram underlaget för styrelsens beslut om inrättande av utbildningsvetenskapliga kommittén, konstaterar att "förstärkning" och "breddning" är två ledord i de normerande texterna för kommitténs kommande arbete. Gruppen säger att snävheten i angivandet av arenan kompletteras av den bredd som texterna förespråkar vad gäller synen på lärande och kunskapsbildning.

Läro- och lärutbildningens arena och behoven inom dessa utbildningar, samt den direkta relevansen för lärarnas yrkesutövning, kan därför inte innebära en lösning av forskningsobjektet till det institutionella lärandet. I stället måste det breda samhällsperspektivet, med alla ickeinstitutionella lärande- och påverkansprocesser, exempelvis inom den så kallade fritidssektorn, ges ett utökat utrymme. Men även det institutionella lärandet som forskningsobjekt bör vidgas till att gälla exempelvis lärande inom högre utbildning, vuxenutbildning samt arbets- och yrkeslivet (sid 2).

När *Utbildningsvetenskapliga kommittén* (UVK) inrättades 2001 och fick sin organisatoriska hemvist i Vetenskapsrådet, som en temporär kommitté men organisatoriskt parallellställd med de tre ämnesråden, var det alltså med den dubbla uppgiften att i enlighet med läro- och lärutbildningsreformens intentioner stärka läro- och lärutbildningens forskningsöverbyggnad men också att, i enlighet med nya forskningspolitiska tankegångar som fördes fram samtidigt i den forskningspolitiska propositionen, främja en fri, forskarstyrd och nationellt kvalitetskontrollerad forskning inom ett kunskapsfält som även bör inkludera kunskap om utbildningssystemets egen funktion och konstruktion samt informellt och icke-institutionaliserat lärande av olika slag. VRs ledning gav tydligt uttryck för uppfattningen att utbildningsvetenskap, helt i linje med organisationskommitténs skrivning, bör

<sup>12</sup> Ordförande rektor Eskil Frank, Lärarhögskolan i Stockholm. Övriga ledamöter Ingrid Carlgren, Lars Haikola, Jan Johansson samt Ingela Josefsson.

ses i ett bredare perspektiv än bara skolans och lärarutbildningens. VRs roll är att vara ett forskningsråd för grundforskning och inte ett organ för sektorsforskning<sup>13</sup>.

I regleringsbrevet till Vetenskapsrådet från 2001 och framåt formulerar regeringen vissa anvisningar direkt för UVK. De lärosäten som tilldelas medel skall själva bidra med en tredjedel av de medel som erhållits från UVK. Vidare skall UVKs medel i huvudsak användas till forskningsprogram i nära anslutning till lärarutbildningen inom vilka universitet och högskolor skall samverka. (Det var framför allt uttrycket ”i nära anslutning till lärarutbildningen” som kom att väcka diskussion: Hur exkluderande skulle detta tolkas, både med avseende på valet av forskningsobjekt och valet av utförande, d v s forskares institutionella hemvist och disciplinära bakgrund).

De förväntningar som byggts upp under förarbetet och de riktlinjer som getts är som synes många och delvis motstridiga. Utöver att innehållsligt utveckla forskningsområdet utbildningsvetenskap, innebär förväntningarna att UVK skall förbättra de strukturella villkoren för forskning inom lärarutbildningen och i denna forsknings anknytning till den pedagogiska yrkesverksamheten. Tagna tillsammans kan förväntningarna på UVK sammanfattas i följande punkter<sup>14</sup>:

- a avseenden forskningsområdets *innehållsliga* utveckling
- medverka till att stärka befintlig radsfinansierad forskning inom området (inkl den skolforskning, klassrumsforskning m m som tidigare ingick i skolmyndighetens forskningsprogram) och kompensera för minskade forskningsresurser från berörda sektorsmyndigheter
  - utveckla nya forskningsområden
  - stimulera mångdisciplinär och tvärvetenskaplig forskning
  - bidra till att stimulera praktiker-perspektiv i forskningen (jmf med argumenten för klinisk forskning omvårdnadsforskning),
- b avseende *förutsättningarna* för forskningens bedrivande (strukturella och organisatoriska aspekter)
- ge stöd till att etablera nya forskningsmiljöer
  - bidra till att förstärka och vitalisera redan etablerade forskningsmiljöer
  - stärka och bredda den vetenskapliga basen för lärarutbildningen
  - bidra till att etablera respektive förstärka nätverk med forskare från universitet och högskolor

<sup>13</sup> Se SOU 2005:31 Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning, sid 20.

<sup>14</sup> Se Vetenskapsrådet 2003 b .Utbildningsvetenskapliga kommitténs underlag till forskningspropositionen 2005–2008.: Forskningsstrategi för utbildningsvetenskap samt Utbildningsvetenskap – ett forskningsområde under uppbyggnad.

- engagera fler yngre forskare i forskningsprojekt
- etablera nya forskarskolor
- stimulera till medfinansiering från lärosäten
- erbjuda mötesplatser för olika kategorier av forskare

## En dialog med utbildningsforskare

Kommittén startade sitt arbete våren 2001 med att presentera en utlysningstext för det nya forskningsstödet. UVK gav en vid definition av området genom en uppräknig av studieobjekt och frågeställningar utöver vad som vanligtvis behandlas i lärarutbildningen (men som mycket väl skulle kunna behandlas i lärarutbildningen om denna gjordes mer generell och inte så fokuserad på skolan). Utlisningstexten kan ses som en inbjudan till dialog med intresserade utbildningsforskare.

Vetenskapsrådet skall stödja grundforskning med relevans för utbildningsområdet. Utbildning och livslångt lärande rör viktiga framtidsfrågor. Ungdomsskolan är stadd i förändring, antalet vuxna som studerar ökar kontinuerligt och den högre utbildningen har expanderat kraftigt. Även lärande i arbetslivet liksom studieverksamhet på fritiden är omfattande. En god utbildning är centralt för individens och samhällets utveckling.

Det är angeläget att öka förståelsen för lärande, kunskapsbildning och kunskapsanvändning. Det är också nödvändigt att förstå villkoren och förutsättningarna för lärande under olika skeden i livet och i olika sammanhang samt hur lärandet kan organiseras. Därtill är det viktigt att fördjupa kunskapen om utbildningssystemets sociala, ekonomiska och politiska villkor, funktion och effekter. Mångfald inom utbildning och undervisning med avseende på kön, etnicitet, social bakgrund, begåvning, funktionshinder m m utgör också angelägna forskningsområden. Internationella jämförelser kan också bidra till ökad förståelse för lärandets, kunskapsbildningens och kunskapsanvändningens villkor.

Ett syfte med satsningen på utbildningsvetenskaplig forskning är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens områden. Avsikten är att förstärka pågående forskning inom dessa områden men också att skapa nya (gärna tvärvetenskapliga eller mångdisciplinära) forskningsprogram av relevans för lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. Forskning bör initieras inom de områden där sådan forskning i stor utsträckning saknas.

En viktig aspekt av den utbildningsvetenskapliga satsningen är att utveckla forskning i anslutning till de professionella verksamheterna, *praxisnära forskning*. Syftet med denna forsk-

ning är att främja utveckling av forskning kring aktuella och grundläggande frågor i den pedagogiska verksamheten och därigenom bidra till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets kärnfrågor. Det kan handla om forskning som t ex syftar till att fördjupa förståelsen av den praktiska verksamheten eller forskning i anslutning till utveckling av verksamheten.

Andra angelägna utbildningsvetenskapliga forskningsfält finns i naturvetenskap och teknik, i det konstnärliga området samt kring grupper med särskilda behov.

Inom det utbildningsvetenskapliga området kan bl a följande områden identifieras:

- \* Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner
  - inom skolväsende (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)
  - inom högre utbildning (särskilt lärarutbildning)
  - folkbildning, informella miljöer och arbetsliv
- \* Forskning om skolsystemets/utbildningssystemets utveckling med avseende på
  - samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring
  - normalisering, integration och marginalisering

Som en del av Vetenskapsrådet följde UVK i sin hantering av forskarstödet VRs huvudprinciper: att främja grundforskning av hög kvalitet, att låta forskare söka medel i öppen konkurrens och att låta forskarsamhällets företrädare svara för granskning av ansökningar och beslut om fördelning av medel. Den forskning som UVK stöder kan därför sägas utgöra en av forskarsamhället själv gjord operationalisering av utbildningsvetenskap (genom den forskardominerade kommittén, de forskare som söker medel och de forskare som bedömer ansökningarna och beslutar om medelsfördelningen).

Ansökningshandlingarna har fortlöpande inom UVK analyserats med avseende på syfte och inriktning och redovisats i kommitténs årliga verksamhetsberättelser. De områden som anges i UVKs verksamhetsberättelse för 2004 är breda och skall ses som inriktningar och inte absoluta klassificeringar (ett projekt kan föras till mer än ett område). Klassificeringen kan ändå fungera som ett slags nationell ”karta” över det utbildningsvetenskapliga området, så som detta gestaltar sig 2004<sup>15</sup>.

- Utbildningshistoria
- Utbildningens och lärandets villkor (exempelvis forskning om utbildningssystem, läroplansteori, styrning och ledning, utbildningsekonomi och utbildningspolitik/policy)

<sup>15</sup> Vetenskapsrådet (2005a) *Utbildningsvetenskapliga kommittén: Verksamhetsberättelse 2004*.

- Etik- och moralfrågor (t ex forskning om demokrati, värdefrågor, frågor inom pedagogisk filosofi)
- Individens lärande (t ex forskning om kunskapsutveckling, IKT, frågor inom pedagogisk psykologi, utvecklingspsykologi och sociologiska studier med fokus på gruppen)
- Didaktik (t ex forskning med inriktning mot både allmän och ämnesspecifika frågeställningar, även inom specialpedagogik)
- Professioner (t ex forskning om lärares arbete, karriärval och vägledning)
- Effektstudier (t ex forskning om reformers effekter, produktivitet, effektivitet)

Hur fördelar sig då forskarna på olika ämnesområden? I första hand är det intressant att se om forskare utanför pedagogikområdets krets uppmärksammat den utbildningsvetenskapliga resursen som öppen även för dem att söka. En genomgång av UVKs årliga verksamhetsberättelser visar att forskare med doktorsexamen inom pedagogikområdet utgör knappt hälften av alla huvudsökande och knappt hälften av de forskare som fått sina ansökningar beviljade. Sammanställningarna visar också att forskare med doktorsexamen i övriga samhällsvetenskapliga ämnen och humanistiska ämnen tillsammans svarar för ungefär samma andel (d v s knappt hälften) bland sökande och bland beviljade ansökningar. Det är alltså ett betydande inslag av forskare inom det utbildningsvetenskapliga området som företräder forskningstraditioner och ämnesområden utanför pedagogikområdet.

## Kritik mot UVKs arbete

Mot den uttolkning av uppdraget som UVK presenterade i sin utlysningstext och i de prioriteringar som UVK gjorde i sin fördelning av forskarstödet, riktades stark kritik från många lärarutbildningsföreträdare. Även från lärarfacken fördes kritiska synpunkter fram mot UVKs sätt att definiera utbildningsvetenskap och fördela forskningsstödet. Kritiken som var både intensiv och tidvis hätsk gällde UVKs ställningstagande till frågan om för vilka forskare och vilka enheter/institutioner inom högskolan resursen egentligen är avsedda, men också vilka studieobjekt och forskningsfrågor som skall finansieras. Debatten rörde sig om ”ägarskapet”<sup>16</sup> till de nya forskningsresurserna samt om forskningens innehållsliga relevans i förhållande

<sup>16</sup> Se Aasen m fl (2005) längre fram i detta kapitel.



till lärarutbildningen och skolans verksamhet. Daniel Kallós gjorde sig till talesman för denna kritik och riktade ett kraftigt angrepp på UVKs sätt att hantera forskarstödet och menade att LUKs

... uppdrag avseende stöd till forskning och forskarutbildning är entydigt och enkelt. Men alla beslut om förändringar på lärarutbildningens område måste tydligen alltid försvaras. Ett steg framåt har alltför ofta följts av minst två steg tillbaka.

Det stöd för forskning i anslutning till lärarutbildning, som Riksdagen beslutat om måste komma lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten till godo. Kommittén måste visa att de farhågor som yppats, och som jag åtminstone delvis sökt belysa, är obefogade. Eller förändra sitt agerande. (Kallós, 2002, sid 142)

Vad kritiken visar är olika synsätt på utbildningsvetenskap: ett öronmärkt forskningsstöd för forskning kring lärarutbildningen och pedagogisk verksamhet eller ett forskningsstöd till forskning som rör utbildning, undervisning, lärande och kunskapsutveckling i vid mening.

## UVKs egen granskning

Utöver årliga sammanställningar i verksamhetsberättelser (som komplement till VRs årsredovisningar) har UVK även låtit genomföra granskningar med hjälp av externa experter. Så uppdrog UVK åt Ulf Lundgren att granska begreppet Utbildningsvetenskap. Lundgren och hans medarbetare Karin Fransson menar att LUK varit mer utförlig och tydlig i sin behandling av de administrativa, organisatoriska formerna för det nya vetenskapsområdet utbildningsvetenskap än av att härleda och bestämma ett vetenskapligt innehåll för detta område.

Kommittén för en administrativ, organisatorisk argumentation kring frågor om lärarutbildningens forskningsanknytning och vilka olika beslutande organ som skall etableras. Argumentationen innesluter därför lite av analys av vad det är för kunskap som forskning inom utbildningsvetenskap skall frambringa. Centralt blir själva konstruktionen av ett vetenskapsområde och ett forskningsråd inom Vetenskapsrådet och fakultetsnämnder eller motsvarande inom högskola, organ som beslutar om ekonomiska resurser till området och därmed prioriteringar inom forskning och forskarutbildning. (Fransson och Lundgren 2003, sid 16)

Fransson och Lundgren tar också upp frågan om kunskapens produktion och reception och menar att LUK, liksom tidigare lärarutbildningsutred-

ningar, inte i tillräcklig grad problematiserat receptionen och villkoren för receptionen av forskning i skolans arbete och i lärarutbildningen. Ligger, frågar sig Fransson och Lundgren, bristen på tillämpning av forskningsbaserad kunskap i produktionen av, eller i mottagandet av, eller i samspelet mellan produktion och reception av forskning.

Petter Aasen fick 2004 i uppdrag av UVK att granska kommitténs eget arbete och gjorda prioriteringar. Aasen och hans medarbetare konstaterade att i de olika politiska dokument, som behandlat den utbildningsvetenskapliga satsningen, kunde tre olika principer för avgränsning av utbildningsvetenskap som forskningsområde identifieras. (Aasen m fl 2005):

- 1 *Egendomsprincipen* – eller ägarprincipen. Enligt Aasens såg LUK satsningen på utbildningsvetenskap som ett forskningsadministrativt hjälpmedel för att samordna och styra finansieringen av en forskningsanknuten lärarutbildning. Utbildningsvetenskap skall, med LUKs resonemang, omfatta den forskning som sker av forskare som är verksamma inom lärarutbildningen. Denna forskning bör bilda ett eget fakultetsområde. LUK uttalade sig knappast, enligt Aasen, om vad slags forskning och kunskap som området skall frambringa, d v s forskningens innehåll. LUK innehöll inga argument för vad och varför just denna forskning skall etableras som går längre än att det handlar om en kvalitetshöjning av lärarutbildningen. Aasen noterar att varken regering eller riksdag följde LUKs förslag om att inrätta utbildningsvetenskap som eget vetenskapsområde. Egendomsprincipen blev därmed inte konfirmerad genom forskningsadministrativa åtgärder.
- 2 *Innehållsprincipen* finns enligt Aasen däremot uttalad i den forskningspolitiska propositionen. Där förs resonemang om vad som skall utforskas och varför detta skall utforskas. Där anläggs ett brett perspektiv på forskningen och dess betydelse för samhället. – men propositionen glider enligt Aasen i definitionen för att komma fram till en kompromiss. Med hänvisning till Franssons och Lundgrens resonemang om studieobjekt och kunskapsobjekt menar Aasen att utbildningsvetenskap definierats utifrån sina studieobjekt men att de officiella texterna är vaga när det gäller uppfattningen om kunskapsobjektet: ett nytt vetenskapsområde eller ett mångdisciplinärt område med bidrag från många olika discipliner, som vart och ett utifrån sin egenart belyser studieobjektet.
- 3 *Relevansprincipen* kommer enligt Aasen till uttryck i formuleringarna från propositionen och regleringsbrev om att medlen skall stödja forskning som ” svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten” – en kompromiss som enligt Aasen avses garantera att forskningsobjektet inte tolkas alltför vidsträckt. Det skall finnas en ändamålsenlighet – riktat mot professionen lärare och lärarutbildare och

skolans verksamheter. Men relevanskravet är tänjbart och kan, enligt Aasen, antingen uppfattas snävt och då ge forskningen en instrumentell roll (a la den gamla FoU-modellen) eller ges en vidare funktion och syfta till att även utveckla generell begreppslig förståelse.

Aasen konstaterar att UVK ställts inför betydande utmaningar när den haft att balansera mellan egendomsprincipen, innehållsprincipen och relevansprincipen vid fördelningen av sina medel. Därmed har också kriteriefrågan blivit oklar: Hur skall praktisk relevans vägas mot akademisk kvalitetsrelevans? Aasen skriver efter sin genomgång av förarbeten och av UVKs första verksamhetstid att

...Vetenskapsrådet ved UVK lagt til grunn en bred definisjon av utdanningsvitenskap. Det betyr at utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt gjennom UVKs bevilgninger konstitueres som et flerfaglig og delvis tverfaglig forskningsfelt som inkluderer en rekke ulike fagdisipliner og forskningstradisjoner med organisatorisk tilknytning til ulike vitenskapsområder, fakulteter og grunnenheter ved laerestedene. Også utdanningsvitenskap som studieobjekt gis en bred definition. Kravet om at forskningen skal ha relevans for laererutdanning og pedagogisk yrkesvirksomhet møtes gjennom forskning som fokuserer på danning, oppdragelse, utdanning, undervisning og laering i skolevesenet så vel som på andre arenaer. (Aasen m fl 2005, sid 106)

UVKs uppgift blev, enligt Aasen, att förena två helt olika forskningstraditioner: Å ena sidan en praxisorienterad, empirisk och ofta teorisvag klassrums- och lärarforskning med stora krav på praktisk relevans. Å andra sidan en mer metodmedveten, akademiskt orienterad och teoristark forskning som har utgångspunkt i forskarnas egen nyfikenhet och som ofta beskylls för att vara alltför lite matnyttig för att ha något värde för skolans och lärares arbete. UVKs uppdrag är, enligt Aasen m fl, inte bara knutet till lärarutbildningsreformen:

Slik vi leser det forskningspolitiske oppdraget som Vetenskapsrådet har fått, viser det til behovet for å fremme forskning og forskerutdanning på laererutbildningens område spesielt, men også i relasjon til pedagogisk yrkesvirksomhet mer generelt, og det viser til behovet for å øke kunnskap om utdanning og laering i vid, samfunnsmessig betydning. (Aasen m fl 2005, sid 107).

Aasen menar att en grundforskning inom utbildningsvetenskap, av det slag som UVK sökt stödja, är en nödvändig förutsättning för en mer praxisnära forskning, men inte en tillräcklig förutsättning. Aasen efterlyser här det helhetsperspektiv på utbildningsvetenskaplig forskning.

UVK har också låtit flera forskare göra kartläggningar och analyser av UVKs egen fortsatta verksamhet (Kim och Ohlstedt 2003, 2005) och av internationella förhållanden inom det utbildningsvetenskapliga fältet (O. Lindberg 2004, Lindblad m fl 2004).

## Regeringens utvärdering

Regeringen uppdrog 2004 åt Lars Haikola att utreda systemet för forskningsfinansiering av utbildningsvetenskap. Även Haikola pekar på det tvåfaldiga syftet med tillskapandet av den utbildningsvetenskapliga kommittén och dess forskningsresurs.

Å ena sidan att skapa ett forskningsfinansieringsorgan för forskning med "direkt relevans för lärares yrkesutövning"; å andra sidan att "stärka" den utbildningsvetenskapliga forskningen. Det sistnämnda får uppfattas som relaterat till den vetenskapliga kvaliteten, med andra ord: kommittén skall bidra till att höja den vetenskapliga kvaliteten på den utbildningsvetenskapliga forskningen i landet." (SOU 2005:31, sid 77)

Haikola är mycket kritisk till LUKs hantering av hela forskningsfrågan genom resonemangen om utbildningsvetenskap som något speciellt för lärare och lärarutbildare. LUK skapade, menar Haikola, en osäkerhet om gränsen mellan forskning och utveckling, mellan forskningens utövare och användare och mellan forskaren och studieobjektet i forskningen. Enligt Haikola vann inte LUK regeringens gehör därför att LUK hanterade utbildningsvetenskap frikopplat från övrig högskole- och forskningspolitik.

UVK är, med Haikolas ord monopolfinansierad inom området. Det finns knappast några fakultetsresurser att ta till – hela lärarutbildningsområdet är ju mycket fattigt på fasta forskningsresurser inom akademien - och det finns knappast några externa finansierare av det slag som t ex läkemedelsindustrin för den medicinska forskningen.

Genom att utbildningsvetenskap saknar egna fakultetsmedel och genom att tydliga och stora externa forskningsfinansierare saknas, så tvingas Utbildningsvetenskapliga kommittén att ensam spela alla dessa roller. Utbildningsvetenskapliga kommittén fungerar alltså både som ersättare för en fakultetsresurs, som rådsfinansierare, som sektorsforskningsorgan och som ersättare för offentliga och privata externa forskningsfinansierare. (SOU 2005:31, sid 66).

Haikola menar vidare att ett viktigt skäl till att lägga forskningsfinansieringsansvaret för den utbildningsvetenskapliga forskningen just på Veten-

skapsrådet var att säkerställa en hög vetenskaplig kvalitet. Och, fortsätter han, ett av skälen till att Skolverket frånhändes sektorsforskningsansvaret och att Myndigheten för skolutveckling inrättades, var att ansvaret för utbildningsvetenskaplig forskning – Vetenskapsrådets ansvar – skulle skiljas från ansvaret för utvecklingsarbete för utbildning – vilket skulle vara Skolutvecklingsmyndighetens ansvar.

Genom tillskapandet av Myndigheten för skolutveckling och nedmonteringen av Skolverkets forskningsanslag markerade regeringen, enligt Haikola, att den önskar en åtskillnad mellan utvecklingsarbete och forskning. Det är därför särskilt angeläget att Utbildningsvetenskapliga kommittén stöder forskning som verkligen uppfyller vetenskapssamfundets kvalitetskrav och underkastas Vetenskapsrådets gängse förfarande med avseende på att säkerställa den vetenskapliga kvaliteten.

Målsättningen vid bildandet av Utbildningsvetenskapliga kommittén - att stärka lärarutbildningens forskningsbas – har bättre förutsättningar att uppfyllas inom Vetenskapsrådet än inom ett traditionellt sektorsforskningsorgan. (SOU 2005:31, sid 38)

Utifrån detta synsätt är det, menar Haikola, olyckligt med den begreppsförvirring som Utbildningsvetenskapliga kommittén själv åstadkommit genom att introducera begreppet ”praxisnära grundforskning”. Haikola menar att det är

...synnerligen angeläget att Utbildningsvetenskapliga kommittén vidmakthåller gränserna mellan den utbildningsvetenskapliga forskningen som sådan och lärarnas praktiska verksamhet. Att forska och att lära (ut) är två skilda verksamheter som var och en har sina professionella grunder. Detta hindrar självfallet inte en lärare från att vara forskare under en del av sitt liv, och utföra delar av sin forskningsuppgift i sin yrkesutövning som lärare. Men även i det läget måste denne särskilja vad som är forskning i den aktuella forskningsuppgiften osv. Att bedriva vetenskap förutsätter att vissa i vetenskapssamfundet utmejslade krav uppfylls, och ett av dessa är att det är möjligt att särskilja den vetenskapliga aktiviteten från icke-vetenskaplig sådan. (SOU 2005:31, sid 28).

Haikolas föreslår att UVK efter ytterligare en treårsperiod inrättas som ett fjärde ämnesråd – ämnesrådet för utbildningsvetenskap. Haikolas motiv för sitt ställningstagande är bl a följande:

När regeringen inrättade Utbildningsvetenskapliga kommittén angavs att denna skulle vara av temporär natur och att verksamheten småningom skall avvecklas och integreras inom Vetenskapsrådet eller annan finansiärs verksamhet. Jag föreslår alltså att denna intention ej fullföljs utan i stället att utbildningsvetenskap etableras som ett eget ämnesråd. Skälen är i grunden desamma som en gång föranledde att Utbildningsvetenskapliga kom-

mittén inrättades, dvs att utbildningsvetenskap svarar mot ett omfattande och alltmer centralt forskningsområde i det moderna kunskapssamhället. Sverige följer härvidlag en internationell trend att i ökad utsträckning beforska lärandets villkor inom formella och informella system. Den form som valts för detta i Sverige – ett särskilt medelsfördelande organ – synes framsynt. (SOU 1995:31, sid 87).

Både Aasen och Haikola diskuterar också kriteriefråga (relevans och akademisk kvalitet) och menar att kommitténs uppdrag egentligen är ett slags sektorsforskningsuppdrag – men med tydliga vetenskapliga kvalitetskrav – något som till viss del skiljer det från VRs ämnesråd – även om Ämnesrådet för medicin också kan sägas vara ett sektorsforskningsorgan. Mot denna bakgrund blir kommitténs utformning och hantering av kriterier för bedömningarna av ansökningar av central betydelse om utbildningsvetenskap som ett forskningsområde (och ett framtida vetenskapsområde) skall vinna legitimitet både i forskarvärlden och gentemot olika typer av intressenter.

## Ändrade villkor för finansiering av skolforskning

Parallellt med LUKs arbete i senare delen av 90-talet skedde en gradvis reduktion av Skolverkets forskningsanslag. I början av 2000-talet ökade dock anslaget igen.

Skolverkets forskningsprogram fick också en ny inriktning och blev mer inriktat mot att stödja lokalt skolutvecklingsarbete och lärarprofessionens utveckling. Våren 2004 avvecklades anslaget helt. Bakgrunden var det statsfinansiella läget men också den forskningspolitiska uppfattningen att myndigheter inte skall ägna sig åt egeninitierad forskning (utan koncentrera sig på att ta fram kunskapsöversikter m m) och att sektorsforskning skall stå tillbaka för en forskarstyrd och nyfikenhetsbaserad forskning som finansieras via öppet konkurrensförfarande. Avvecklingen av Skolverkets forskningsprogram gav upphov till starka reaktioner från forskare, en reaktion som gavs stort utrymme i lärarfackpressen. På en fråga till utbildningsministern Tomas Östros om områdets fortsatta finansiering hänvisade ministern till den resurs för forskning inom området som Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté förfogar över.

I proposition *Forskning för ett bättre liv*<sup>17</sup> som presenterades i mars 2005 behandlas, i avvaktan på regeringens utvärdering, utbildningsvetenskaplig

<sup>17</sup> Proposition 2004/05: 80.

forskning med anknytning till pedagogisk yrkesverksamhet kortfattat. Regeringen hänvisar till sin då ännu ej avrapporterade utvärdering. Även i denna proposition bedöms behovet av utbildningsvetenskaplig forskning vara stort, både med referenser till kunskapers betydelse för individers och samhällets utveckling och till lärares och skolledares arbete. Propositionen är tydlig i sina påpekanden om lärosätenas och kommunernas medansvar i finansieringen av utbildningsvetenskaplig forskning. Propositionen konstaterar också:

Den fortsatta uppbyggnaden av det utbildningsvetenskapliga området måste rymma såväl grundforskning som mer tillämpad forskning. (Proposition 2004/05: 80, sid 205).

## Skolverkets syn på utbildningsvetenskap

Regeringen uppdrog under 2003 åt Skolverket att utarbeta en kunskapsstrategi för sitt verksamhetsområde, att utgöra ett underlag för regeringens kommande forskningspolitiska proposition. I sitt underlag till regeringen inleder Skolverket sin redovisning med att

...markera vikten av att forskning och annan kunskapsuppbyggnad inom sitt verksamhetsområde säkerställs, både kort- och långsiktigt. Skolverket anser det vidare viktigt att utbildningsvetenskap präglas av olika perspektiv och av disciplinär bredd. Vikten av såväl oberoende, kritisk teorigenererande som praxisnära forskning framhålls, men också dessas ömsesidiga beroende. (Skolverket 2003, sid 1)

Beträffande avgränsningen av utbildningsvetenskap skriver Skolverket följande:

Skolverket vill i sammanhanget understryka vikten av att utbildningsvetenskap ges en bred definition. Även om just lärarutbildningens och verksamhetens behov och intressen är viktiga, är det enligt Skolverkets mening olyckligt om utbildningsvetenskap betraktas som ett pedagogernas och didaktikernas forskningsfält. ....Erfarenheten visar också att forskning av relevans för skoladministration, lärarutbildning och utbildningsverksamhet bedrivs i de mest skilda forskningsmiljöer. I stället för att snäva in forskningsfältet borde snarare en ännu större disciplinär bredd stimuleras, både för att befrämja den vetenskapliga kvalitetsutvecklingen och göra vår förståelse av verksamheterna och det som sker där mångdimensionellt. För Skolverket definieras sålunda utbildningsvetenskap närmast utifrån territoriet utbildning och lärande, snarare än utifrån vissa frågeställningar och perspektiv.

Skolverkets mening är att såväl långsiktig, teoriutvecklande grundforskning kring utbildningsområdets grundläggande frågor som praxisnära forskning, i vilken de verksamma är involverade och drivande, är viktig och behöver stärkas. (Skolverket, 2003, sid 3).

Även Skolverket ger uttryck för behovet av en vidare tolkning än den som LUK, propositionen och regleringsbrevet gett uttryck för.

## Sammanfattande kommentar: Ett forskningsstöd för lärar- och skolforskning eller för utbildningsvetenskap

Ur ett lärarutbildningsperspektiv har avsaknaden av egen *fakultetstillhörighet* med egna fakultetsmedel setts som en stor brist som skiljt ut lärarutbildningen från övriga professionsutbildningar inom högskolan, vilka tack vare en bestämd fakultetstillhörighet för hela utbildningen haft lättare att bygga upp egna forskningsöverbyggnader, t ex omvårdnadsforskning och socialt arbete. Dessa utbildningar har därmed haft lättare att organisatoriskt klara av ökade krav på examensarbeten m m. Lärarutbildningens ämnes- och kunskapsstruktur har inte haft någon naturlig hemvist i det fakultets- och disciplinstrukturerade universitets- och högskolesystemet. De personella och ekonomiska resurserna för en allsidig forskningsöverbyggnad har varit för små och alltför spridda. Det är mot denna bakgrund som LUKs förslag till ett till lärarutbildningen destinerat fakultetsstöd skall ses.

UVKs *uppdrag* har påverkats av två samtidiga men av varandra oberoende politiska beredningsprocesser som utmynnat i var sin proposition. Den ena beredningsprocessen har rört den förnyade lärarutbildningen i vilken behovet av förstärkt forskningsanknytning varit en viktig åtgärd för att höja kvaliteten i lärarutbildningen (och därmed på sikt också höja kvaliteten i den svenska skolan), den andra har rört den samlade nationella forskningspolitiken och de behov av forskning inom utbildningsområdet som identifierats där. En kvalificerad forskning inom området ”utbildningsvetenskap” kan ge en djupare förståelse av grundläggande företeelser inom lärandet, fostrans, undervisningens och utbildningens områden – en förståelse som är en angelägenhet för lärarutbildningen och varje yrkesverksam lärare men som också har stor relevans för många andra aktörer och intressenter inom utbildningsområdet och i samhället. Med Haikolas ord:



Den dubbla tillkomstgrunden och de skiljaktiga beskrivningarna av Utbildningsvetenskapliga kommitténs forskningsområde har inneburit att en spänning byggts in i kommittén sedan starten. (SOU 2005:31, sid 85)

Denna spänning har, som Högskoleverkets utvärderingar senare visar, spridit sig neråt i högskolesystemet och lett till viss förvirring om ”vad som gäller” och hur man bäst bör förhålla sig lokalt. Att man lokalt inte heller alltid kunnat överblicka hela tillkomstprocessen och inte heller observerat den tidsmässiga ordningsföljden mellan arbetsgruppens och LUKs betänkandens och de två olika propositionernas texter har säkert också bidragit till en viss osäkerhet och oenighet om hur man bäst bör forma den egna institutionella organisationen och beslutsstrukturen.

UVKs organisatoriska *placering* föreslogs av en kommitté som haft i uppdrag att verkställa ett forskningspolitiskt beslut om de statliga forskningsfinansierarnas organisation. Begreppet utbildningsvetenskap tolkades i detta sammanhang som generöst inkluderande som benämning på ett omfattande mångvetenskapligt kunskapsområde med inläring, kunskapsutveckling, utbildning och undervisning som centrala företeelser att studera, i analogi med vad som gäller för de etablerade vetenskapsområdena inom VR, och ej, som LUK avsett och som de kritiska reaktionerna på UVKs agerande visat, exkluderande för att urskilja vissa forskningsansatser som mer relevanta än andra och avgränsa ett visst fakultetsområde, vissa institutioner och vissa forskare som mer ”behöriga” än andra att få till gång till en viss nationell forskningsresurs.

Regeringens beslut att placera en forskningsresurs för utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet innebar en principiellt annorlunda modell för förstärkning av forskningsöverbyggnaden än den LUK föreslagit. Några fasta fakultetsmedel direkt riktade till lärarutbildningen blev det inte. Ett viktigt skäl till detta bör rimligtvis ha varit att det inte längre är staten utan lärosätena som ”äger” frågan om lärosätets egen *institutionella organisation*. Lärarutbildningen som en egen organisatoriskt avgränsad del av ett lärosäte, till vilket det går att specialdestinera resurser, finns inte längre. Det är upp till varje lärosäte att organisera sin lärarutbildning på ett sådant sätt att bl a forskningsanknytningen kan stärkas genom interna omfördelningar av befintliga medel och genom att lärosätets egna forskare kan hävda sig i en nationell konkurrens. Därmed blev formuleringen ”i nära anslutning till lärarutbildningen” öppen för olika uttolkningar. Vilka forskningsfrågor och vilka forskningsmiljöer skulle uppfattas vara inkluderade och vilka skulle vara exkluderade?

Frågan om utbildningsvetenskapen sågs initialt inom flera lärosäten som en specifik lärarutbildningsfråga, samtidigt som det i många andra sam-

manhang betonats att lärarutbildningen bör ses som hela universitetets angelägenhet och, dessutom, att frågor som rör lärande och utbildning m m är angelägna även utanför lärarutbildningens och skolans område. Vad som framtonar är två konkurrerande synsätt på betydelsen av en särskild satsning på utbildningsvetenskap:

- a Ett renodlat skol- och lärarperspektiv på forskningens funktion och inriktning – och med stark betoning på nyttovärde och relevanskrav. Med ett sådant synsätt blir det viktigt att öronmärka medlen så att de används av ”rätt” forskare för ”rätt” forskningsfrågor.
- b Ett mer generellt samhällsperspektiv på forskningens nytta i samhället. Relevansen ses i ett vidare – mindre förutsägbart - perspektiv och då träder de vetenskapliga kvalitetsaspekterna i förgrunden vid fördelningen av medel. Med detta synsätt blir det viktigt att skapa förutsättningar för en öppen konkurrens bland forskare så att de goda idéerna och kreativa forskningsmiljöerna främjas oavsett ämnes- och fakultetstillhörighet.

Den resumé som detta kapitel har gett av hur det nationella stödet till utbildningsvetenskap förberetts och introducerats kan ses som beskrivning av en lång process av ”policy-making”. Från förarbetet och fram till UVKs tillkomst har funnits olika uppfattningar om vad satsningen på utbildningsvetenskap i första hand skall åstadkomma och för vilka forskningsfrågor och för vilka forskare den i första hand var avsedd.

Vad som är slående är att det i denna ”policy-making” process på flera punkter sker ”krockar” med principiella ställningstaganden som gäller lärarutbildningen specifikt och högskolan generellt, i vilken ju lärarutbildningen ingår, avseende den interna organisationen, formerna för forskningens finansiering och i synen på forskningens funktion. Inom olika – men ändå närliggande - politikområden har respektive områdes policymakare och andra aktörer haft olika perspektiv på den utbildningsvetenskapliga forskningens syfte.

Med tillgång till det uppföljnings- och utvärderingsinstrument som Högskoleverkets nationella utvärderingsprogram utgör och genom en egen utvärdering har regeringen sökt att redan på ett tidigt stadium följa vad som sker, både med avseende på lärarutbildningsreformen i sin helhet och den särskilda satsningen på utbildningsvetenskap. Nationella utvärderingar och uppföljningar utgör därmed också viktiga inslag i denna ”policy-making”-process.

# OLIKA ARGUMENT FÖR EN SATSNING PÅ UTBILDNINGSVETENSKAP

Genomgången i föregående kapitel av hur det nationella forskarstödet till utbildningsvetenskap arbetats fram, indikerar att förslaget till forskningsstödet utgått från bestämda *antaganden* om vad ett sådant stöd skall åstadkomma – och dessutom inrymt argument för varför tidigare utformning av motsvarande forskarstöd inte längre är tillfredställande. I detta kapitel skall de olika resonemang och argument som ”legat i luften” vid tidpunkten för satsningen på ett utbildningsvetenskapligt stöd belysas. I vissa avseenden har LUK fångat upp och kodifierat förändringssträvanden inom lärarutbildningsområdet som kan leda åtskilliga årtionden bakåt i tiden, i andra avseenden är det utvecklingen inom den svenska och internationella skol- och lärarforskningen under 80- och 90-talen som utgör inspirationskällorna och ger en tolkningsram för utredningens förslag.

## Lärarutbildningens ”högskolemässighet”

Satsningen på utbildningsvetenskap har presenterats som en kraftfull insats för att i samband med reformeringen av lärarutbildningen stärka denna utbildnings hittills svagt utvecklade forskningsöverbyggnad.

All högskoleutbildning skall enligt högskolelagen vila på vetenskaplig grund och ha en klar anknytning till forskning. Ända sedan 1977, när den nuvarande högskoleorganisationen trädde i kraft och flera yrkesinriktade postgymnasiala utbildningar inlemmades i denna organisation, har begreppet forskningsanknytning getts olika uttolkningar. Att stärka forskningsanknytningen kan göras på olika sätt och få olika innebörder. Den kan åstadkommas genom *lärarens* anknytning till forskning, genom *studenternas* delaktighet i pågående forskning och studenternas kännedom om aktuella forskningsresultat eller genom att *undervisningen* präglas av det slag av nyfikenhet, problemformulerande och kritisk skolning som kännetecknar kvalificerad forskning och ett vetenskapligt förhållningssätt.

En form av forskningsanknytning, som sätter lärarnas egen delaktighet i pågående forskning i fokus, innebär att högskolelärarna endast undervisar inom det eller de områden där de själva bedriver forskning (Wikhäll 2002). Detta förutsätter att lärarna har goda kunskaper om forskningsfronten och

inte bara passivt följer utan också aktivt påverkar kunskapsutvecklingen inom sitt ämne. En sådan forskningsanknytning är i princip endast möjlig vid institutioner där forskningen har stor omfattning eller där undervisningen är koncentrerad till ett fåtal ämnesinriktningar. Här kan också studenterna bli direkt delaktiga i pågående forskningsarbete. En annan form av forskningsanknytning åstadkommes när läraren bedriver forskning inom något område, men kanske inte exakt inom det område som vederbörande undervisar i. En mindre ambitiös grad av forskningsanknytning är när läraren själv genomgått forskarutbildning, dvs är disputerad, och därmed också antas ha förståelse för forskningens villkor och metoder – men utan att själv vara engagerad i något pågående forskningsarbete. Ytterligare en annan form av forskningsanknytning är när den disputerade läraren/forskaren inte själv undervisar men finns i bakgrunden som ett slags kvalitetsgarant för odisputerade lärares undervisning (t ex som kursansvarig eller som examinator).

Ett annat sätt att hantera forskningsanknytningsfrågan utgår från sättet att lägga upp undervisningen och engagera studenterna. Högskolemässigheten ligger då i att högskoleutbildningen skiljer sig från utbildningar på andra nivåer i utbildningssystemet men behöver inte själv inrymma ett direkt samband mellan utbildning och forskning. Undervisningen utformas så att den stimulerar studenternas eget självständiga kunskapsökande och lärande. Detta sätt att uttolka forskningsanknytningsbegreppet innebär att studenterna redan i grundutbildningen bör bjudas in till det vetenskapliga samtalet, gärna i disputerasens form. (Björklund 1989, 1990).

För lärarutbildningen har det vetenskapliga förhållningssättet varit aktuellt sedan 1977, men uppfattades som angelägen redan i 1974 års Lärarutbildningsutredning<sup>18</sup> (LUT 74). LUK fick så att säga ärva ett gammalt, men fortfarande olöst, problem. När lärarutbildningen 1977 fördes in i högskole-systemet skedde ingen förstärkning eller förändring av dess forskningsbas. (Se bl a Bergendal 1983). Under 90-talet var lärarutbildningen föremål för ett flertal statliga utvärderingar<sup>19</sup>. I dessa framstod lärarutbildningens behov av en vetenskaplig grund och en fungerande forskningsanknytning som några av de mest centrala problemen att tackla. Den låga andelen disputerade lärare inom lärarutbildningen har kontinuerligt setts som ett stort problem.

Men högskolereformens krav på forskningsanknytning gav också upphov till en mer innehållslig diskussion. Gunnar Bergendal uttryckte en rädsla att de nya yrkesutbildningarnas praktikgrundade kunskap skulle gå förlorad

<sup>18</sup> SOU 1978:86 *Lärare för skola i utveckling*.

<sup>19</sup> UHÄ(1992) *Utvärdering av utbildningen för lärare för grundskolan*. UHÄ (1996) *Grundskollärarutbildningen 1995*.

inför den akademiska kunskapens dominans. (Bergendal 1983, 1990). Bergendals olika inlägg stimulerade till en livaktig diskussion om den intuitiva kunskapens, den tysta kunskapens och den praktikgrundade kunskapens natur och utsatta ställning inför den akademiska kunskapstraditionen<sup>20</sup>. Detta gällde särskilt vårdkunskapen och lärarkunskapen. Den praktikgrundade kunskapen måste vinna erkännande inom högskolan, var Bergendals appell.

För lärarkunskapens del kom Bergendals och andras arbeten att ge näring till en diskussion om lärarkunskap, lärarroll, lärarprofessionalism och om den praktikgrundade kunskapens plats i lärarutbildningen (Selander 1986, 1989, Carlgren 1990). En stark inspirationskälla var Donald Schöns samtidiga arbeten om den reflekterande praktikern (Schön 1983) och Michael Polanyis arbeten om den praktiska kunskapens natur (Polanyi 1969). Schön utvecklade en kunskapsteori för den praktiska kunskapen och vårt intuitiva handlandes beroende av tyst kunskap. Han framhöll reflektionens betydelse för utvecklandet av en professionell kunskap. Schöns resonemang, som inte behandlade läraryrket utan flera andra professionsyrken, knöt ändå an till vad bl a Lawrence Stenhouse fört fram under 70-talet om läraren som forskare i sin egen praktikerkontext, tankegångar som redan fått stort genomslag inom den skol- och lärarutbildningsanknutna forskningen. (Se bl a Dale 2005).

Inom vårdutbildningarna startade arbetet med att forskningsanknyta den egna verksamheten med stort engagemang från bl a vetenskapsteoretiker (Wallén 1983, Elzinga 1989). Under 90-talet intensifierades detta arbete ytterligare<sup>21</sup> och manifesterades i inrättandet av examensämnen och professorer i vårdvetenskap och omvårdnad. För sjuksköterskornas och barnmorskornas del var det fråga om att inom verksamhetsfältet hälso- och sjukvård med dess väl utvecklade, och medicinskt dominerade, teamorganiserade verksamhet vinna respekt för en ny syn på vetenskap och ett nytt sätt att definiera kunskap.

Medan forskningsanknytningen för vårdutbildningarna gav upphov till en omfattande och intensiv utveckling av nya vetenskapsområden (vårdvetenskap och omvårdnad) med egna professorer, egna examensämnen och egna institutioner – och så småningom ett gradvis närmande till och etablering inom de medicinska fakulteterna – så gick lärarutbildningens forskningsanknytningsfrågor i en delvis annan riktning. Lärarna har redan ett slags "monopol" (låt vara ej konfirmerat genom legitimation och behörighet) inom sitt verksamhetsområde som de inte yrkesmässigt delar med andra professionsgrupper.

<sup>20</sup> Tex Rolf, B 1991; Rolf, B; Ekstedt, E och Barnett, R 1983.

<sup>21</sup> Se Högskoleverket (1996b) *Vårdutbildningar i högskolan: en utvärdering*. Högskoleverkets rapportserie 1996:7 R; Högskoleverket (2001): *Ribban på rätt nivå. Sju inlägg om högskolemässighet*.

Förutom det generella argumentet för "högskolemässighet" genom en vital forskningsanknytning som varit aktuellt sedan 70-talet, fördes under 90-talet även ett mer lärarutbildningsspecifikt argument fram med allt större tyngd. Lärarna måste i sin lärarutbildning få utveckla en egen reflektionsbas för att ha beredskap att med betydande självständighet utföra sitt läraruppdrag och delta i skolans eget utvecklingsarbete. Forskningsanknytningen blev därmed ett viktigt instrument för att stärka lärarnas professionalism och förbereda lärarna för det nya läraruppdraget i ett skolsystem med en långt driven avreglering och decentralisering av beslutsfunktioner.

I slutet av 90-talet fick Högskoleverket i uppdrag av regeringen att på olika sätt stimulera forskningsanknytningen vid landets lärarutbildningar, framför allt vid de högskolor som saknade fasta forskningsresurser. En omfattande kompetensutveckling av adjunkter igångsattes och s k magistrandutbildning för yrkesverksamma lärare genomfördes. Därmed gavs impulser till lärosätena att främja forskningsanknytning genom att kvalificera de egna lärarutbildarna för forskning. Denna form av forskningsanknytning tycks nu vara omfattande både bland universitetets och högskolornas lärarutbildningsadjunkter.

LUK menar att ett vetenskapligt förhållningssätt visserligen kan introduceras via kurser i forskningsmetodik och vetenskapsteori, men om förhållningssättet verkligen skall genomsyra lärarnas utbildning så måste det också få löpa som en röd tråd genom samtliga inslag i utbildningen.

All högskoleutbildning förväntas leda till att studenterna utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag. "På vetenskaplig grund" innebär att utbildningen knyter an till aktuella forskningsresultat och befrämjar ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenterna. Utbildningen skall därför också innefatta träning i vetenskaplig metod.

Skär undervisningen på vetenskaplig grund förväntas studenterna utveckla förmågor som t ex självständigt tankesätt, nyfikenhet och problematisering. Sådana förmågor skall främst ses i förhållande till de blivande lärarnas yrkesmässiga utveckling. (SOU 1999:63, sid 97).

Det nya vetenskapsområdet, som LUK föreslog, skulle på jämförelsevis kort tid möjliggöra nya forskarutbildningar på lärarutbildningens område. Samtidigt menar också LUK att det går att identifiera institutioner som skulle komma att beröras av det nya vetenskapsområdet. Det gäller för det första institutioner där lärarutbildningen utgör den huvudsakliga verksamheten (didaktik, metodik, skapande ämnen). Dessa institutioner skulle med tillskapandet av det nya vetenskapsområdet, enligt LUK, bli fullvärdiga universitetsinstitutioner. För det andra gäller det institutioner som till viss del medverkar i lärarut-

bildningen och då främst i de teoretiska ämnesstudierna. För det tredje gäller det pedagogikinstitutionerna. Här skulle ett nytt vetenskapsområde bidra till ett klagörande av dessa institutioners roll i förhållande till lärarutbildningen å ena sidan och till samhällsvetenskap å andra sidan.

Den nya lärarutbildningen markerar en kraftig ambitionshöjning med avseende på vetenskaplig grund och forskningsanknytning. I lärarutbildningen ingår nu ett 10 poängs självständigt examensarbete inom något för lärarutbildningen och skolverksamheten relevant område. Examensarbetet skall ge viss vetenskaplig orientering och metodträning och därigenom främja ett utforskande arbetssätt hos studenterna. Arbetet ger också förutsättningar för lärarstudenter att få tillträde till forskarutbildning inom vissa områden (t ex pedagogiskt arbete).

Studenternas val av examensämnen och möjligheterna att få kvalificerad handledning för dessa arbeten är, liksom deras möjligheter att få kännedom om och eventuellt själva delta i skolutvecklingsarbete, exempel på inslag i lärarutbildningen som i hög grad är beroende av lärarutbildarnas egna erfarenheter av forskning och engagemang i pågående forskning. För att examensarbetet skall svara mot de uttalade förväntningarna krävs handledare som är förtrogna med forskningsarbete.

## Den praktikgrundade kunskapens betydelse i en decentraliserad skola

En bärande tanke i förslaget till ny lärarutbildning är att lärarutbildningens och de yrkesverksamma lärarnas medverkan i kunskapsutvecklingen skall stärkas. Med den decentralisering som skett inom utbildningsområdet är i dag skolans förnyelse och inre ledning beroende av att det finns ett vitalt lokalt skolutvecklingsarbete. Detta förutsätter skolledare och lärare som tränats i att anlägga ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt till sina egna och sina skolors olika verksamheter. Lärarutbildningen och dess utbildningsvetenskapliga forskningsöverbyggnad har därför, enligt reformintentionerna, en viktig funktion även som kompetensresurs för regional och lokal skolutveckling.

Redan SIA-reformen <sup>22</sup> markerade betydelsen av att skolans inre arbete utvecklas och att detta arbete verkligen startar i skolan. I samverkan och

---

<sup>22</sup> SOU 1974:53 *Skolans inre arbete* och Proposition 1975/76:39 *om skolans inre arbete*.

lagarbete skall lärargrupper, snarare än enskilda lärare, bedriva utvecklingsarbete, som antingen kan ha formen av kontinuerlig verksamhetsutveckling eller mer avgränsade projekt. Genom betoningen av arbetslagens egna arbetsinsatser i det lokala utvecklingsarbetet kom den direkta kopplingen till forskningen att bli svagare, något som just då dock knappast uppfattades som speciellt problematiskt.

I anslutning till SIA-arbetet blev skolforskningen föremål för översyn. Den år 1978 tillsatta Skolforskningskommittén<sup>23</sup>, med Urban Dahllöf som ordförande, ifrågasatte den linjära relationen mellan forskning, utvecklingsarbete, resultatspridning och tillämpning (den s k FoU-modellen) och instämde därmed i kritiken mot att forskningsresultat sprids uppifrån. Utvecklingsarbetet bör förankras i skolornas reguljära verksamhet och betraktas som ett naturligt led i den decentralisering som påbörjats genom en ökad frihet för den enskilda skolan att utforma sitt eget inre arbete. Den tidigare tilltron till forskningsresultatens<sup>24</sup> egen spridningskraft blev nu ersatt av en uppslutning kring tanken att fortbildningsverksamheterna skulle fungera som förmedlare av forskningserfarenheter i lärarnas egna sammanhang.

David Hamilton (1992) har i en kritisk granskning av den svenska skolforskningen under 80-talet pekat på att den stegvisa decentraliseringen som infördes med utnyttjande av de argument som präglat hela SIA-reformen (med satsningar på arbetslag och lokalt utvecklingsarbete) utgick från centrala påbud och var ej framsprungen ur lokala behov. Det fanns tydliga centrala förväntningar på ett lokalt utvecklingsarbete genomfört med lokal mobilisering av lokala krafter. I den mån forskningen hade anknytning till den konkreta skolvardagen var det närmast, trots goda föresatser, enligt Hamilton en ny variant av den gamla förkättrade FoU-modellen.

I en OECD-granskning<sup>25</sup> av den svenska utbildningspolitiken som genomfördes i början av 90-talet konstaterar granskarna under rubriken "Pedagogical innovation: the great absentee" (sid 23) att medan de funnit en imponerande mängd innovationer vad gäller organisation och styrning, så fann de föga av innovationer i innehåll och undervisningsformer och föga av stöd till lärarna för något förändringsarbete.

"If the government expects decentralisation to lead to innovation and great diversity in educational programmes among schools, then it will probably have to initiate a more

<sup>23</sup> SOU 1980:2 *Skolforskning och skolutveckling*.

<sup>24</sup> När uttrycket forskning användes i dessa sammanhang så var det, underförstått, i första hand den pedagogiska forskningen som avsågs.

<sup>25</sup> OECD (1992): *Review of Education Policy in Sweden*.



active R&D policy in education directed at comparative analyses of local innovative trends and their outcomes and provide incentives and support structures which encourage teachers and administrators to act as innovators, drawing on the needs and resources of their local environment". (OECD 1992, sid 23f).

Liknande intryck förmedlar de uppföljningar och utvärderingar som Skolverkets började genomföra och publicera vid ungefär samma tid. I proposition 1993/94:100, bilaga 9, konstateras också, med hänvisning till OECD:s och Skolverkets utvärderingar, att den svenska skolan i alltför liten omfattning arbetar med pedagogiskt utvecklingsarbete, att traditionella arbetsformer dominerar och att undervisningen inte förändrats särskilt mycket på två och ett halvt decennium.

Det fanns speciella skäl till att frågor som rör skolutveckling fick stor aktualitet i svensk skolpolitik under början av 90-talet och inspirerade till ett sökandet efter olika medel för att främja skolutveckling och även till ett ökat intresse för lärarutbildningens anknytning till såväl skola som forskning. Den då introducerade decentraliseringen inom skolan var ett viktigt skäl. Genom den lades ett ökat ansvar för skolans utveckling på de professionella i skolan <sup>26</sup>. Det ställdes nu tydliga krav på skolledare och lärare att verka för att skolans nationella mål uppnås, något som förutsätter ett aktivt och engagerande utvecklingsarbete i alla skolor. De nya läroplanerna (Lpo-94 och Lpf-94) var skrivna på ett sådant sätt att de avsågs direkt tala till lärare och skolledare och ge ett ökat utrymme för dem att välja arbetsätt och metoder. De föreskrivande texterna minskade i omfattning. Genom decentraliseringen förväntas goda utvecklande krafter bli frigjorda. För att erbjuda en motvikt till den ökade friheten skulle uppföljande och återkopplande information öka i omfattning och detaljrikedom. Lisbeth Lundahl menar, något tillspetsat, att det var riksdagen som i december 1990 fattade beslut om att lärarna skulle vara professionella. Det var i ansvarspropositionen som lärarnas och skolledarnas *professionella ansvar* för att självständigt och ansvarsfullt genomföra och utveckla verksamheten i enlighet med läroplanerna fördes fram. Lärarutbildning och fortbildning skulle lägga en grund för lärarnas *professionalitet*.

Det var alltså inte lärarna själva som torgförde detta professionaliseringsprojekt – det var politiker och andra beslutsfattare. (Lundahl 2003, sid 24).

---

<sup>26</sup>Uttrycket "de professionella i skolan" är hämtat från regeringens proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan.

I det utredningsarbete, som bedrevs under hela 90-talet inom lärarutbildningsområdet kom forskningsanknytning och vetenskaplig grund att alltmer kopplas samman med resonemangen om det nya läraruppdraget och den professionella reflekterande läraren och till förväntningarna på en nära koppling mellan lärarutbildning, skolverksamhet, skolutvecklingsarbete samt forsknings- och utvecklingsarbete. Lärarnas möjligheter att, genom en forskningsanknuten lärarutbildning och en egen utvecklad reflektionsbas, kunna bli delaktiga i skolans utvecklingsarbete blev under 90-talet ett viktigt argument för en skärpning av kraven på lärarutbildningens forskningsanknytning.

Om framtidens lärarroll är "den reflekterande praktikerns" ökar lärares behov av att se på sin praktik med olika teoretiska glasögon. (Ds 1996:16, sid 54).

Departementets arbetsgrupp argumenterade kraftfullt för en samverkan mellan lärarutbildningen och omgivande skolverksamhet, inte minst genom de regionala utvecklingscentra som förväntades finnas i anslutning till varje lärarutbildning. Ett ökat regionalt ansvarstagande kan stödja skolans och lärarutbildningens utveckling genom att högskolorna på ett mer aktivt sätt än hittills skall arbeta i nära kontakt med skolan. De regionala utvecklingscentra förväntades få en viktig roll för att etablera ett samarbete mellan skola och högskola, dels för att utveckla kvaliteten i lärarutbildningen, dels för att stödja regionens skolor i deras utvecklingsarbete och kompetensutveckling. Här förs också fram tanken på en fördjupad kontakt mellan skolan och *olika* forskningsområden inom högskolan.

Beslutet om decentraliserat ansvar i skolan, ett förändrat styrsystem och nya styrdokument gav lärarna större frihet och större ansvar och förutsatte en i vissa avseenden vidgad och i andra avseenden fördjupad professionalitet<sup>27</sup>. Tagna tillsammans formar dessa förändringar, enligt LUK, grunden för ett nytt läraruppdrag och en ny lärarroll. Att kunna reflektera över sin egen praktik är, enligt LUK, en väsentlig grundkomponent i det nya läraruppdraget – och blir därmed också en viktig komponent i lärarutbildningens utbildningsuppdrag.

Den blivande läraren skall bland annat utbildas till ett bli en *reflekterande* – och *kritisk* – praktiker. (SOU 1999:63, sid 63).

---

<sup>27</sup> Uttrycket "de professionella i skolan" är hämtat från regeringens proposition 1990/91:8 om ansvaret för skolan.

## Lärares delaktighet i skolutveckling – några internationella erfarenheter

Den gradvisa avregleringen inom den svenska skolan och ökningen av det lokala inflytandet som skett i etapper ända sedan 70-talet har inneburit en förskjutning av forskningsfokus från den nationella nivån och politikernas behov av beslutsunderlag till de praktiskt verksamma i skolan och deras behov av att själva få överblick och insikt i den verklighet de befinner sig i. De referenser till de professionella som gjordes i Sverige i samband med avregleringen och kommunaliseringen i början av 90-talet anknöt till en aktuell internationell tendens: att markera betydelsen av lärarnas kompetens att själva ta ansvar för skolans verksamhet och utveckling.

Trots olikheter i politiska styrsystem, i skolkultur och i utbildningstradition finns i västvärlden i dag många gemensamma tendenser vad gäller kraven på lärares professionella insatser i skolan och behov av åtgärder för att stärka lärarnas förutsättningar att svara mot de ökade förväntningarna. I en OECD-studie för ett par år sedan genomfördes en rad olika nationella undersökningar vilka tillsammans gav ett sammanfattande "state of the art" beträffande "Quality in Teaching". (OECD 1994). Det kontextbundna och situationsspecifika i lärarbetet lyftes fram liksom den verkningskraft som finns i lärarnas privata innehav av tankar och upplevelsebaserad kunskap. Hela studien utmynnade i en uppslutning kring uppfattningen att lärare måste ges förutsättningar att reflektera över sin egen yrkespraktik för att därigenom kunna stärka sin professionalism.

En framträdande tankegång i den internationella forskningen om lärares yrkesmässiga utbildning och vidareutveckling från 80-talet och framåt – som fångats upp av många svenska forskare inom området, vilka också i sin tur lämnat värdefulla bidrag till den internationella forskningen<sup>28</sup>. - är att lärare behöver få nya "redskap" för att kunna fullgöra sina nya och mer mångdimensionella arbetsuppgifter. Sådana redskap kan utvecklas om lärarna i utbildningen och i den fortsatta yrkesutvecklingen får möjlighet att medvetandegöra sina egna antaganden och tankemodeller (implicita teorier) för undervisning och skolarbete. Lärare behöver få såväl distans till som förtrogenhet med sina egna överväganden och sina egna strategier. De behöver reflektera över sin egen praktik och de vidare sammanhang i vilka

<sup>28</sup>Se t ex Lindberg 2004, Lindblad m fl 2004.

denna praktik ingår. (Neumann m fl 1999, Zeichner och Noffke 2001). En central fråga rör på vilket sätt ett sådant reflekterande kan initieras och vidmakthållas. På ett principiellt plan rör detta grundläggande frågor om hur praktisk yrkeskunskap och mer generell teoretisk kunskap utvecklas och hur dessa båda kunskapsformer förhåller sig till varandra.

Referenserna till reflekterandets betydelse för en professionell utveckling tycks ha åtminstone två olika utgångspunkter. Den ena argumenteringen utgår från att lärare har fått ett vidgat ansvar och bredare arbetsuppgifter, vilka ställer krav på lärarna att ta ett mer utpräglat helhetsgrepp på ett större område av skolfunktioner. Den andra argumentationslinjen innebär en uppgörelse med lärarutbildningens och fortbildningens traditioner av modellinlärande och specifik metodträning som det, trots inlemmandet i mer högskolemässiga strukturer, varit svårt att frigöra sig från.

Båda argumentationslinjerna har påverkats av de tankar kring det personliga reflekterandets betydelse som Schön presenterade i början av 80-talet (se tidigare avsnitt i detta kapitel). Referenser till Schön har ofta avsett hans resonemang om själva reflektionens betydelse och tagit fasta på Schöns plädering för att detta reflekterande måste ske i eller i nära anslutning till det praktiska handlandet "reflection in action" respektive "reflection on action". Väl så centralt i Schöns arbete är också att reflekterandet kan lockas fram genom en handledning/-vägledning "coaching". Det behövs en handledare/vägledare som tillför ny kunskap och nya tankemönster eller hjälper till att medvetandegöra den kunskap som redan finns implicit.

Judith W Little har, med förhållandena i USA som utgångspunkt, ställt den tekniska och individcentrerade modellen för kompetensutveckling som erbjudits lärare emot de högt ställda förväntningar på kvalificerad lärarsats som senare årtiondens skolreformer i USA gett uttryck för. Enligt Little bör ett stöd för lärares professionella utveckling

engage teachers in the pursuit of genuine questions, problems, and curiosities, over time, in ways that leave a mark on perspectives, policy, and practice. (Little, L, 1993, sid 133).

Många forskare har i olika arbeten hävdats att de närmast kunskapsteoretiska olikheterna mellan forskningsgenererad påståendekunskap och erfarenhetsgenererad intuitiv kunskap bör kunna överbryggas på olika sätt. (Cochran-Smith and Lytle 1990, Hargreaves 1994, 1996a, 1996b, Zeichner 1992, 1995, Richardson 1990, 1994). Det har gjorts omfattande satsningar på att söka brygga över skillnaden mellan forskning och praktiskt arbete. Stora förhoppningar knöts i USA till försök med s k "Professional Development Schools" (PDS) vid några amerikanska universiteten med lärar-



ansvariga. Mycket av denna samverkan mellan universitet och skola, respektive mellan forskare och lärare har haft en tydlig karaktär av individuell fortbildning. En tydligare betoning på det kollektiva i skolutveckling finner man i de kanadensiska skol- och lärarutvecklingsarbeten som initierats av Michael Fullan i Toronto, Canada, och som under flera år leddes av honom och Andy Hargreaves. (Fullan och Hargreaves 1992).

Miles Huberman (1990) föreslår som alternativ till de skolbaserade och ganska individinriktade kompetensutvecklingsinsatserna, som förespråkas i många amerikanska sammanhang, i stället nätverk för lärare från olika skolor som samverkar kring någon gemensam ämnes- eller stadiespecifik undervisningsfråga och som genom nätverket får kontakt med forskare vid något närbeläget universitet för att samverka kring konkreta uppgifter i lärarnas klassrum. Genom sådana nätverk kan grupper av lärare få möjlighet att reflektera tillsammans med forskare/expertter som agerar som konsulter. Sådana nätverk kan enligt Huberman inte ersätta utan komplettera skolspecifikt utvecklingsarbete.

## Avsaknaden av fasta forskningsresurser

Redan 1946 års skolkommision hade påtalat behovet av forskningsanknytning av lärarutbildningen och föreslog inrättande av en professur i skolforskning, som skulle få benämningen praktisk pedagogik och som var tänkt att bli en tillämplad forskningsdisciplin i samma mening som t ex socialt arbete senare kom att bli för socionomutbildningen. Enligt LUK har de professurer i praktisk pedagogik som inrättades på de större lärarhögskolorna knappast bidragit till att göra forskningen mer inriktad mot praktiska eller tillämplade problem.

Ur ett lärarutbildningsperspektiv har ett problem varit att merparten av forskningen bedrivits av forskare vid de pedagogiska institutionerna – samtidigt som pedagogikämnet endast svarar för en mindre del av lärarutbildningens totala undervisningstid. Flera av pedagogikforskarna har föga direktkontakt med lärarutbildningen. Stora delar av lärarutbildningen (de ämneestetiska delarna) har därmed saknat en adekvat forskningsöverbbyggnad för ämnesdidaktisk forskning. Lärarutbildningen har också saknat kontakt med utbildningsinriktad forskning som bedrivs inom andra ämnesområden (t ex historia, sociologi). Ett annat problem har legat i att lärarutbildningen genomförs inom flera fakultetsområden, vilket inneburit att ingen fakultetsnämnd känt ansvar för hela lärarutbildningens forskningsanknytning.

I en bilaga till arbetsgruppens rapport pekar Carlgren på pedagogikämnet's alltmer begränsade omfattning i lärarutbildningen. Detta ger ämnet en svag ställning i lärarutbildningen (där poängtalen signalerar betydelse). Dess svaga ställning innebär också att den ämnesmässiga basen blir alltför liten för att kunna utgöra grund för en forskarutbildning – utan omfattande påbyggnadsutbildning.

Från att ha varit tänkt som lärarutbildningens vetenskapliga flaggskepp är pedagogikens ställning i dag svag på de flesta lärarutbildningar och omfattar på flera håll endast 5–10 poäng av utbildningen. Det är särskilt besvärande med tanke på att pedagogik är ett av de ämnen där lärare kan fortsätta forskarutbildning i – och för lärarna i de lägre åldrarna i stort sett det enda ämnet. På pedagogikens svaga ställning krävs ofta ganska omfattande påbyggnadskurser som förberedelse för forskarutbildningen. (Carlgren 1996a, sid 149).

Även Mac Murray behandlar i arbetsgruppens rapport pedagogikämnet's roll i en forskningsanknuten lärarutbildning och menar att det nu är dags att spränga de ramar för forskningsanknytning som redan skolkommissionen markerade. Murray menar liksom Carlgren att

... den svenska pedagogiska forskningen har en större bredd än som kommit lärarutbildningen till del men det vore för mycket begärt att den ensam skall kunna behandla de problem som dagligen möter lärare – det må gälla socialisation eller fostran, ungdomskultur, invandrare och främlingsfientlighet eller något så skolnära som läs- och skrivsvårigheter. (Murray 1996, sid 175)

Murray menar att de ramar som för snart 50 år sedan sattes för diskussionen om forskningsanknytningen av lärarutbildningen (d v s i första hand en fråga om pedagogikämnet's omfattning och innehåll och den eventuella förekomsten av professorer i pedagogik) varit förvånansvärt lite ifrågasatta.

Carlgren pekar på att den inriktning och det innehåll som lärarutbildningspedagogiken fått har fjärrmat den från den sk universitetspedagogiken (den som ges i fristående kurser) och den bredd inom ämnet som även bör vara relevant även för blivande lärare.

Delvis kan nog pedagogikens problem förstås som ett bakslag på idén om pedagogiken som den totala överbyggnaden för läraryrket och delvis på den roll pedagogiken tilldelats av lärarutbildningsutredningarna. Framför allt dess ideologiska roll torde ha bidragit till att klyftan till universitetspedagogiken vuxit. Det gör att stora delar av universitetspedagogiken som torde vara högst relevant för blivande lärare, t ex : utbildningssociologi, läroplansteori, klassrumsforskning idag har en svag ställning på lärarutbildningen. (Carlgren 1996a, sid 150).

Från att ha betraktats som ett medel att ge den vetenskapliga grunden för lärarbetet har pedagogiken, enligt Carlgren, i stället fått en normerande funktion, som teoretisk grund för normerande texter i läroplaner och andra styrdokument. Carlgren för här fram tankegångar som pekar på lärares behov av bredd i den pedagogiska överbyggnaden.

De utvärderingar av lärarutbildningen som genomfördes under mitten av 1990-talet<sup>31</sup> förordade en breddning av forskningsbasen för lärarutbildningen men såg samtidigt pedagogikämnet (i modifierad eller breddad mening) som mycket centralt i utbildningen. Denna syn på pedagogikämnet har, menar Murray, blivit en hämsko för utvecklingen av lärarutbildningen och ett hinder för förankring av lärarutbildningen i universitetens och högskolornas forskning. Ett sätt att kunna utnyttja den forskning som bedrivs vid universitet och högskolor och som är relevant för lärarutbildningen utanför pedagogikämnet skulle, enligt Murray, vara att utforma en organisation för forskning som främst är inriktad mot läraryrket. Murray pekar på att uppbyggnaden av fasta forskningsresursen inte bara skall ses som en fråga om inrättande av professurer. Även Murray pekar på tillkomsten av ämnet socialt arbete som ett exempel på hur man med ett helt nytt examensämne kan åstadkomma en mer praktisknära och professionsinriktad forskning.

Bakom arbetsgruppens och LUKs resonemang låg inte bara olika företeelser som behövde utvecklas och förstärkas inom lärarutbildningen (högskolemässigheten, medverkan i skolutveckling, den praktiska kunskapens reflektionsbas m m) och strukturella svagheter (bristen på fasta forskartjänster och en låg andel disputerade lärare). I argumentationen låg också en kritik mot pedagogikforskarnas obenägenhet att ägna sig åt praktisknära forskning av relevans för lärare och skolarbete, en kritik som också togs upp i regeringens proposition om ny lärarutbildning.

Det är angeläget att de lärarstuderande kommer i kontakt med forskning som knyter an till den pedagogiska yrkesverksamheten. Ämnesinstitutioner med undervisning inom lärarutbildningen bör i betydligt högre utsträckning beakta behovet av ämnesdidaktisk forskning som ställer frågor om hur det kunskapsstoff och de teorier som utvecklas inom de akademiska disciplinerna kan förmedlas och studeras i olika pedagogiska miljöer och som problematiserar relationen mellan akademisk disciplin och skolämne. Vidare är det angeläget att forskning som bedrivs inom pedagogik, psykologi, sociologi, etnologi, statsvetenskap, ekonomi, filosofi med flera ämnen, och som har relevans för lärarutbildning och skola, verkligen knyts till lärarutbildningarna. (proposition 1999/2000:135, sid. 40)

<sup>31</sup> UHÄ (1992) *En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan*; Högskoleverket (1996b) *Grundskollärarutbildningen 1995*.



## Sammanfattande kommentar: En – av flera skäl – angelägen forskningsanknytning

Den i ett internationellt perspektiv radikala svenska högskolereformen 1977 (se vidare kapitel 4) öppnade för resonemang om forskningsanknytningen av de postgymnasiala högskoleutbildningarna och lockade vetenskapsteoretiker till genomlysning av den erfarenhetsbaserade yrkeskunskapens särart, framför allt inom vårdutbildningarna.

Inom lärarutbildningsområdet har frågor som rör lärares yrkeskunskap och skolutvecklingsarbete engagerat många forskare och lärarutbildare internationellt och i Sverige. Tankegångarna kring den reflekterande praktiken har haft stor betydelse. För en reflekterande praktiker kan forskningsanknytningen ha två olika funktioner. Med hjälp av forskning, genomförd av andra, kan praktikern få hjälp att "se" och förstå sin egen yrkesvardag. Med en nära anknytning mellan forskning och yrkespraktik kan praktikerernas egna upplevelser och erfarenheter få inflytande över forskningens frågeställningar och ansatser.

Vad som behövs för lärarutbildningen, enligt reformintentionerna, är en forskning som är relevant för den reflekterande professionella läraren och för skolans lokala utvecklingsarbete. För detta behövs

- 1 en förstärkt finansiering av forskningen
- 2 en mer praktikinära inriktning av forskningen och
- 3 en rekrytering av lärare med skolerfarenhet till forskarbanan.

I LUKs tappning fick den utbildningsvetenskapliga satsningen en instrumentell funktion i förhållande till lärare och skola och det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet en tydlig inriktning mot praktikinära lärar- och skolforskning. Med en förstärkt forskning skulle

- lärarutbildningen och lärarutbildarna få ökad status och prestige inom akademien
- lärarnas professionella status i skolan öka
- skolutvecklingen kunna stödjas

Lärarutbildningens behov av högskolemässighet, d v s en kvalitetsförstärkning av grundutbildningen, genom egna fasta forskningsresurser (ett *högskolepolitiskt* mål), skolutvecklingsarbete i ett skolsystem som numera är mycket decentraliserat (ett *skolpolitiskt* mål) och lärarnas delaktighet i kunskapsutvecklingen (ett *professionsstärkande* mål) har vart och ett i re-

formarbetet utgjort starka skäl för en förstärkning av forskningsstödet till lärarutbildningen och till skolforskning – men kräver inte självklart samma typ av åtgärder för att realiseras. Det högskolepolitiska målet avser i första hand en kompetensförstärkning bland lärarutbildarna, så att dessa blir bättre rustade att handleda examensarbeten och att bedriva forskning som kan utgöra inspirationskälla för studenterna. Det professionsstärkande målen kräver att även forskarutbildning och forskning ingår som naturliga alternativ bland lärares karriärvägar. Det skolpolitiska målen kräver en forskning som inriktas mot lärares och skolans verksamheter, men också olika typer av organisatoriska ”broar” mellan forskningen och olika nivåer inom skolväsendet, d v s med Franssons och Lundgrens ord (se kapitel 2) bättre förutsättningar för reception av den forskning som produceras.

En svag länk i sammanhanget, för att uppnå det skolpolitiska målet och som varit tydlig i de internationella utvecklingsarbeten som refererats ovan och som även identifierats i ett brett upplagt utvecklingsarbete vid Linköpings universitet (Askling m fl 1997), har varit kontaktvägarna mellan universiteten/lärarutbildningen och skolans vardagsarbete. Det är uppenbarligen svårt att utforma en fast men samtidigt flexibel organisatorisk form för samverkan mellan högskola och skolväsende. Utformad på ett sådant sätt att den kan erbjuda ett ömsesidigt givande och tagande av forskares, universitetslärares, skolledares och lärares kunskaper och erfarenheter. Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen visade också att etableringen av regionala utvecklingscentra, som var tänkta att ha en central roll i kontakterna mellan lärarutbildning och skolväsende, kommit olika långt. Detsamma gäller det ömsesidiga utbytet mellan lärarutbildningen och skolväsendet.

Argumenteringen för den utbildningsvetenskapliga satsningen utgick, som visats i detta kapitel, från lärarutbildningens uppdrag och från en analys av lärarutbildningens behov av forskningsförstärkning för att kunna fullgöra uppdraget. Att denna instrumentella funktion skrivs fram så tydligt är knappast förvånande. Uppgiften var ju att reformera lärarutbildningen. Vad som inledningsvis saknades i argumenteringen för den utbildningsvetenskapliga satsningen var kunskaps- och informationssamhällets behov av förstärkt forskning om utbildning, undervisning, lärande och kunskapsbildning i såväl formella som informella sammanhang. Detta argument fördes fram först i det *forskningspolitiska* reformarbetet (som bl a utmynnade i etablerandet av Vetenskapsrådet). Då hade utbildningsvetenskap som begrepp på många håll redan ”tagits omhand” och blivit uttolkat som benämning för praktikinriktad och lärarutbildningsanknuten lärar- och skolforskning.

# DEN HÖGRE UTBILDNINGEN I OMVANDLING

I den stegvisa förändringen av den svenska lärarutbildningen är två olika utvecklingslinjer tydliga:

- a en allt större innehållslig samordning av olika lärarkategoriernas utbildning och allt bredare behörighetsområden för allt färre lärarkategorier och
- b en organisatorisk samordning av förskole-, småskole- och folkskoleseminarier till lärarhögskolor som 1977 uppgick i högskolesystemet.

Den förstnämnda utvecklingslinjen genererar av och till en konfliktfylld innehållslig läroplans- problematik (vad måste en blivande lärare ha fått i förberedelse för att kunna vara förberedd för alla de uppgifter som möter i yrket när det kommande tjänstgöringsområdet hela tiden vidgas?) Den andra utvecklingslinjen genererar den problematik som belyses i detta arbete, nämligen vad högskoletillhörigheten bör innebära i form av forskningsanknytning och i form av organisatorisk delaktighet i det forskningsfinansiella systemet.

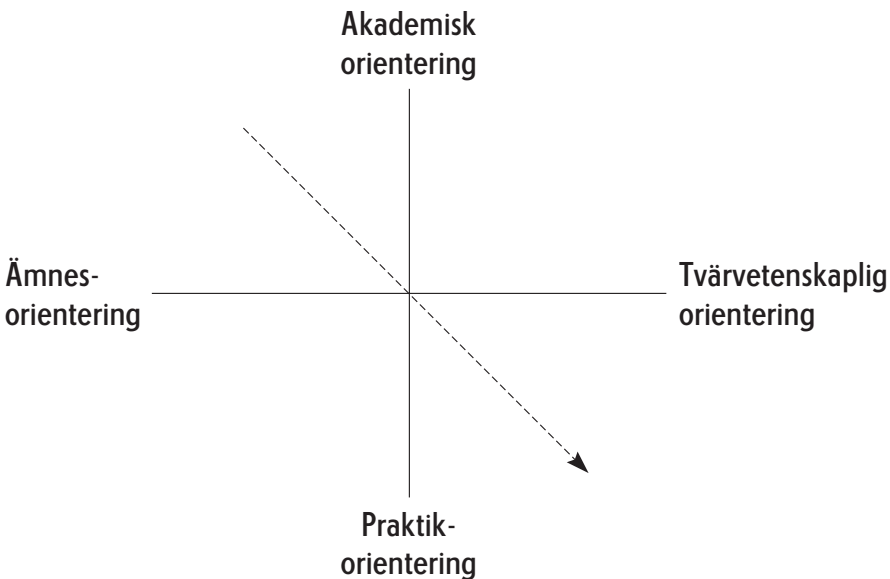
## Lärarutbildningen i högskolan

Frågor som rör lärarutbildningen och dess relation till forskning måste sedan 1977 ses i relation till vad som i övrigt sker inom den högre utbildningen. Ju mer strävandena att göra lärarutbildningen till en likvärdig ”medlem i högskolefamiljen”, desto mer blir lärarutbildningen också beroende av vad som sker i den högre utbildningen generellt med avseende på struktur, fördelning av inflytande, sortering av kunskap osv

För lärarutbildningens del kom reformeringen av lärarutbildningen 2001, med de uttalade förväntningarna på en praxisnära forskning som svarar mot höga relevanskrav, att markera en delvis annan inriktning på forskningssträvandena än vad som samtidigt betonas för stora delar av den övriga forskningen inom respektive lärosäte – där akademiska vetenskapliga kriterier, nyfikenhetsforskning, internationell konkurrens m m, ger en annan inriktning för lärosätens interna satsningar på att stärka forskningen. Både departementets arbetsgrupp och LUK argumenterade för att stärka den

lärarutbildningsanknutna forskningen – men satsningen blev tids- och organisationsmässigt inplacerad i ett förändringsskede som i hög grad styrdes av andra överväganden.

Vad som i dag utmärker de professionsutbildningar, som i likhet med lärarutbildningen fördes in i högskoleorganisationen 1977, är de inbyggda spänningarna mellan ämnen och tvärvetenskaplig orientering och mellan en akademisk orientering och en orientering mot praktiken. Den tidigare lärarutbildningen kan sägas ha varit uppbyggd som en filosofisk fakultet i miniformat inom egna sammanhållna seminarier. I dag är denna utbildning inplacerad i den högre utbildningen och i den organisationsform som gäller där. Spänningen mellan de två dimensionerna är åskådliggjord i följande figur <sup>32</sup>.



Figur 1. Dimensioner i den högre utbildningens innehållsliga orientering.

De ökade ansträngningarna att åstadkomma en fungerande forskningsanknytning och ett kritiskt sökande efter en vetenskaplig bas för denna anknytning har gjort dragkampen mellan de båda orienteringarna tydlig. Den ämnesmässiga dimensionen (den horisontella axeln) rör organiseringen av den kunskap som behandlas i utbildningen, antingen i separata ämnen eller

<sup>32</sup> Figuren är hämtad från Kyvik, S (red)(1999), *Evaluering av högskolereformen*. Sid 87.

i mer tvärvetenskapliga former. Akademi- och praktikorienteringen (den vertikala axeln) rör en identifikationsproblematik: om man inom lärarutbildningen identifierar sig med yrkesgrupper ute i skolväsendet eller om man identifierar sig med det nationella och internationella kunskaps(forsk ar)samhället. Introducerandet av examensämnet Pedagogiskt arbete i forskarutbildningen kan ses som ett försök att reducera spänningen i båda dimensionerna.

Reformeringen av lärarutbildningen innebär att denna utbildning nu alltmer blir en del av den högre utbildningen, som den formellt tillhört sedan 1977. Men samtidigt befinner sig hela högskolesystemet i snabb omvandling. I denna omvandling är de internationella influenserna tydliga. Det gäller högskolesystemets strukturer och funktioner, sättet att leda och organisera de enskilda lärosätena och det gäller i hög grad också sättet att innehållsligt gruppera forskningen och utbildningen. Det gäller också, vilket skall behandlas i kapitel 5, formerna för finansieringens finansiering.

## Den högre utbildningens struktur och funktion

Sedan mitten av 90-talet har den högre utbildningen expanderat kraftigt i Sverige. Expansionen innebär att allt fler individer är inskrivna som studenter. Expansionen innebär också att den högre utbildningen bedrivs på allt fler orter i landet. Så har även skett i andra nordiska och övriga europeiska länder – liksom i USA. Drivkrafterna bakom expansionen brukar hänföras till tre faktorer: individernas ökade efterfrågan på utbildning, ökade kompetenskrav i arbets- och samhällslivet samt politiska ambitioner och målsättningar. (Kim 2002). Vad som skiljer ut Sverige från många andra länder är att hela högskolesystemet formellt betraktas som enhetligt och likvärdigt.

Flera signaler tyder på att det svenska högskolesystemet liksom de enskilda lärosätena nu befinner sig i en genomgripande omvandlingsprocess. Det är inte enbart fråga om "more of the same" utan i stället "more of differences and variations". Expansionen och den samtidiga uppmaningen till ökad extern finansiering har medverkat till en ökad diversifiering och profilering inom systemet och inom lärosätena, samtidigt som tendenserna till samordning och samgående också är tydliga<sup>33</sup>. Lillemor Kim och Pehr Mårterns redovisar i rapporten "Den vildväxande högskolan" genom studier

<sup>33</sup> Ett aktuellt exempel är projekt Akademi Sydost som skall pröva förutsättningarna för samgående mellan universitetet i Växjö och högskolorna i Kalmar och Blekinge.

av reformer, miljöer och kunskapsvägar hur högskolan ”kämpar med sin existens på ett obändigt och vitalt sätt” (Kim och Mårtens 2003, sid 8). Högskolesystemet rymmer lärosäten av mycket olika storlek och med varierande verksamheter. Det finns i dag en glidande övergång från lärosäten med universitetsstatus och fasta forskningsresurser via högskolor med ett eller två vetenskapsområden (begränsat universitetsstatus) till högskolor utan något vetenskapsområde.

Det finns många exempel på att dagens expanderande svenska högskolesystem erbjuder en större variation än den som gällde det tidigare universitets- och postgymnasiala systemet. Variationen finns både i lärosätenas storlek och struktur, den finns också inom varje lärosäte i utbudet av utbildningsmöjligheter, liksom inom respektive utbud. Denna variation erbjuds studenter med olika förkunskaper och skiftande studiemål, något som i sig kraftfullt bidrar till mångfald och diversifiering. Som exempel: Uppsala universitet och Södertörns högskola sorterar under samma högskolelag – men har i övrigt inte så mycket gemensamt. (Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen visade med all tydlighet att lärarprogrammet, ett av de geografiskt mest spridda utbildningsprogrammen inom högskolan, erbjuder helt olika utbud och valmöjligheter och antagligen också helt olika studiemiljöer för en lärarstudent i Göteborg och en lärarstudent i Trollhättan/Uddevalla.)

Men det finns också inslag i dagens högskolesystem, som tyder på en konvergens mot mer ensartad strukturer, d v s att lärosätena blir lika varandra. Både universitet och högskolor bedriver numera både forskning och undervisning och för båda verksamheterna är de beroende av ett inflöde av externa resurser för att kunna finansiera den egna lärarkårens och de antagna doktorandernas verksamheter. De behöver därför agera - och konkurrera - på de ”marknader” som forskningsråd och uppdragsutbildning erbjuder. Den nu aktuella anpassningen till Bologna- överenskommelsen innebär en kraftig homogenisering av hela utbildningsutbudets uppbyggnad. Det finns i dag också tecken på begynnande kontraktion, d v s att verksamheterna krymper (minskat antal studenter och eventuell profilering mellan lärosätena).

Den samtidiga forskningspolitiken har också inneburit en tydligare konkurrens mellan olika typer av forskare och olika typer av forskning för skilda syften. Lärosäten, starka forskningsmiljöer och enskilda forskare inbjuds av Vetenskapsrådet och andra forskningsråd att medverka i nomineringsförfaranden och att konkurrera med varandra om forskningsanslag. Det är många forskare som skall försöka komma i åtnjutande av bitar ur vad som uppfattas vara en alltför liten kaka.

Colin Griffin har diskuterat svårigheterna för de europeiska staterna att ha kvar ett nationellt ansvar som utbildningsanordnare när utbildningssystemet i allt högre grad kan brukas för egeninitierade livsprojekt eller för

individuella eller företagsbaserade kompetensutvecklingsbehov. (Griffin 1999). I Högskoleverkets rapport om livslångt lärande som idé och praktik i högskolan sammanfattas läget för högskolesystemen i många europeiska länder på följande sätt:

Trycket ökar på de statliga högskolesystemen att svara mot allt mer divergerande krav och förväntningar samtidigt som systemen är placerade i sammanhang där deras legitimitet inte längre är självklar utan tvärtom hotad. Som samhällsinstitution med samhälleligt väl förankrade mål skall högskolorna i dag agera i helt andra kraftfält än tidigare. Universitet och högskolor uppmanas av sina huvudmän (staterna) att finna kompletterande finansiering, de måste då också vara öppna för andras uppfattningar om vad som är önskvärda utbildningsmål och relevant kunskap. Kunskapssamhället kan ses som både ett hot och en utmaning för den högre utbildningen. Den högre utbildningens samhälleliga roll som utbildningsinstitution är inte längre självklar och dess unika värden och resurser är varken unika eller speciellt starka (Askling, Christiansson och Foss-Fridlitzius 2001, sid 108).

Praktiskt taget alla europeiska högskolesystem är utsatta för samma typ av yttre press (ökat beroende av kompetens inom landet för att hävda sig på den internationella ekonomiska marknaden och ökad efterfrågan på kompetensgivande utbildning, begränsad ekonomi för att kunna infria olika välfärds mål osv). De har också tagit flera viktiga steg i ökad kommunikationen mellan sina respektive högskolesystem (Bologna-processen är ett exempel på detta, de internationella och nationella granskningarna av lärosätenas kvalitetssäkringsrutiner är ett annat exempel) och i att ge möjligheter för allt fler individer att få studera på post-gymnasial nivå. Samtidigt har länderna valt olika modeller för hur deras högskolesystem skall utformas och hur de skall fungera.

Det finns en rikhaltig internationell litteratur<sup>34</sup> som behandlat den högre utbildningens utveckling med avseende på funktioner och målsättningar, strukturella förändringar, relationen mellan staten och lärosätena, intern ledning och organisation samt akademikers värdesystem och som bidragit med begrepp och modeller i syfte att klarlägga och om möjligt förklara vad som sker i det som sker.

Beträffande de *strukturella* dragen, som ju är mest tillgängliga för internationella jämförelser av olika länders högskolesystem, har Ulrich Teichler presenterat följande typologi för att närmare kunna studera i vilka avseenden de högre utbildningssystemen varierar strukturellt och i vilka avseenden de kan tänkas förändras:

- Different types of higher education institutions
- Different types of programmes (e.g. academic vs professional),

<sup>34</sup>Se bl a Bauer m fl 1999, Becher och Kogan 1992, Begg 2003, Bleiklie och Henkel 2005, Clark 1983, 1998, 2004, Dill och Sporn 1995, Kogan m fl 2000, Scott 1995, Teichler 1988, 2002, 2005.

- Various levels of programmes and degrees (e.g. sub-degrees, bachelor, master etc.)
- Variation in reputation and prestige within formally equal institutions and programmes (Teichler, 2002, sid 178)

För en kort period under 70-talet tycktes några länder, enligt Teichler, ha föredragit ett "comprehensive" mönster för sina högre utbildningssystem.

They wanted to put several programmes and degrees under the same institutional "roof". Such a mode of intra-institutional diversity, instead of an inter-institutional diversity of a system comprising different types of higher education institutions, was considered beneficial for keeping the opportunities of the students open for a longer period and for contributing to a "cross-fertilisation" of "academic" and "vocational" approaches in higher education. However, this model did not gain wide acceptance at that time and remained an exception. (Teichler 2002, sid 180).

Från en svensk horisont kan vi konstatera att högskolereformen 1977 innebär en "comprehensiveness" både mellan och inom lärosäten. Så finns till exempel lärarutbildningen i dag vid 26 statliga högskoleenheter med mycket varierande förhållanden, men formellt utan att någon av de strukturella skillnader som Teichler räknar upp (se ovan) uppfattas ha någon betydelse när medel fördelas och när studenter söker. Denna "comprehensiveness" ifrågasätts nu av många universitetsföreträdare, som menar att det blir allt svårare för forskare vid svenska universitet att i den internationella konkurrensen om forskningsresurser kunna hävda sig mot forskare vid specialiserade forskningsinstitutioner utan grundutbildningsuppdrag.

Beträffande den högre utbildningens utbildningsutbud talar Bleiklie och Henkel om horisontell och vertikal uppdelning:

Diversity in higher education can be horizontal, in terms of plurality of knowledge paradigms, school of thoughts, mix of disciplines and preferred methods, as well as a broad variety of profiles among the individual higher education institutions and their departments. Diversity can also be vertical, in terms of the "level" and "quality" of teaching and research. (Bleiklie och Henkel 2005, sid 4)

Vad som nu sker är att strävandena att i enlighet med Bolognaöverenskommelsen internationellt kunna jämföra kravnivån på program och kurser, oberoende av i vilka system dessa bjuds, innebär att krafter mobiliseras i konvergerande riktning. Detta gäller framför allt den vertikala dimensionen (något som i Sverige vållar problem i Bolognaanpassningen av de yrkesinriktade högskoleutbildningarna med den tydliga strävan till varvning mellan teori och praktik och integration mellan olika innehållsdelar).



...the move towards a clear dominance of the stage system of programmes and degrees in the structural pattern of diversification of higher education in Europe could be viewed as a step towards steeper stratification which does not leave any visible room for horizontal diversity. Are we moving towards a stratified system whereby the “less noble” institutions just aim to imitate the “noble” ones? (Teichler 2002, sid 186).

I ett senare arbete, och med den starka uppslutningen kring Bolognaöverenskommelsen som underlag, konstaterar Teichler att det knappast finns några enkla samband mellan strukturer och innehåll.

Currently, we note in Europe for the first time a high degree of consensus that a particular structural model should be implemented by all European countries. We might assume that consensus has grown as well as regards the composition of knowledge of the graduates in terms of levels of quality or the degree of homogeneity of substantive profiles. A close look, however, reveals that divergent and contradictory expectations accompany the so-called Bologna process as regards the composition of knowledge that should emerge in the commonly agreed stage structure of study programmes and degrees. The more consensus has grown as to the structure, the less the structure seems to be guiding the substance in higher education. (Teichler 2005, sid 111).

Men expansionen av universitets- och högskolevärlden har inte bara att göra med förändringar i den högre utbildningens *struktur* utan också i dess *funktion* i samhället. Den högre utbildningens samhällsuppdrag är alldeles påtagligt stätt i förändring<sup>35</sup>. Varje universitet och högskola skall, något tillspetsat, samtidigt bli mer universellt, mer nationellt, mer regionalt och mer lokalt. För den svenska högre utbildningen skall det gamla Humboldt-idealet fortfarande vara ledstjärna – men nu inom lärosäten som även har att svara mot en stor mängd andra förväntningar och, dessutom, när det gäller prestigefyllda forskningsresurser, tävla med länder i vilka Humboldtidealet inte varit lika starkt uttalat för samtliga lärosäten.

## Organisation och ledning

Det är inte bara högskolans struktur och funktion som förändrats kraftigt sedan 90-talets början. Med den expanderande högskolan, med dess diver-

<sup>35</sup> Beträffande den svenska högre utbildningen se bl a Brenner 2003, Kim och Mårtens 2003, Liedman 1997, Sandström 2002, Strömholm 1994, Sörlin 1996, 2005, Westling m fl 1999.

gerande och kontraherande processer, har också följt grundläggande förändringar i staternas relation till sina lärosäten, både vad gäller ekonomi och reglerande föreskrifter. Dagens svenska universitet och högskolor är självständiga myndigheter med eget myndighetsansvar – ett förhållande som ställer helt andra krav på ledningsfunktioner än tidigare då, med ett uttryck från Aant Elzinga, man nästan kunde tala om ”The University of Sweden” – så självklar sågs då enhetligheten inom universitetssystemet (Elzinga 1993, sid 191).

Inflytandet från New Public Management- teorier är tydligt och visar sig bl a i en allt större frihet för de enskilda högskoleenheterna att själva välja hur verksamheterna skall bedrivas – men också med allt större extern kontroll från något nationellt organ, som å regeringens vägnar utför utvärderingar, ackrediteringar m m. I Sverige har Högskoleverket denna funktion. En New Public Management – inspirerad styrning med ökad autonomi för lärosätena har också inneburit ett sökande efter nya modeller för ledning och organisation av lärosätenas interna verksamheter (Bleiklie 1996, Bauer m fl 1999, Haikola 2000). Olika systemteoretiskt inspirerade modeller har lanserats som förslag till ”best practice”: ”The corporate university”, ”the adaptive university”, ”the entrepreneurial university” och ”the university as a learning organisation” (Askling 2001).

Det finns en tydliga tendens i många länder till ökad konkurrens mellan lärosäten. När den från staten garanterade finansieringen krymper uppmanas lärosätena att stärka den egna ledningen av lärosätet i management-orienterad riktning för att därmed kunna hävda sig i den ökade nationella och internationella konkurrensen om studenter, om statliga uppdrag och externa uppdrag, om rådsforskningsmedel och andra externa forskningsmedel osv.

Obviously, increased competition and growing managerial power as such does not guarantee a diversity of profiles. We know markets dominated by substantive diversity and other dominated by imitation. In various countries, the allocation of public funds based on measures of performance which often invite for imitation rather than for the cultivation of individual profiles. If substantive diversity is desired, a regulatory system is needed which stimulates the search of individual higher education institutions for specific profiles. (Teichler 2002, sid 186).

Statens sätt att styra och kontrollera universiteten och högskolorna har stegvis förändrats från en renodlad regelstyrning till en mer uttalad mål- och resultatstyrning (i Sverige är regleringsbrevens avrapporteringskrav är ett exempel, Högskoleverkets utvärderingsprogram ett annat exempel). Den externa finansieringen har ökat markant. Sedan mitten av 80-talet har

steg för steg valet av intern organisation överlämnats till universiteten och högskolorna att själva utforma (Se t ex Stening 2005).

Strävandena att kunna dra till sig prestigefylld extern rådsfinansiering har gett forskarna incitament till olika typer av centrumbildningar som överbryggar fakultets- och institutionsgränserna. Under senaste året har även lärosätena inbjudits att inkomma med förslag till sådana övergripande projekt (det s k Linnéstödet). Detta ökade externa beroende ger också de olika fakulteternas och institutionernas olika styrkeförhållanden vad gäller forskningsrenommé och förmåga att dra till sig goda forskare och stora forskningsresurser. Från ett forskningsprojekt, i vilket utvecklingen inom den högre utbildningen i England, Norge och Sverige analyserades, förmedlades bl a följande iakttagelse:

Appeals to institutions to improve their academic quality and increase their external incomes also brought about tensions and imbalance between successful and less successful faculties and departments.

Increased market dependency might also cause internal tensions and raise the temperature within the institutions, as the "market" is not a uniform phenomenon acting in a uniform way on the entire institution. On the contrary, different parts on an institution interact with different kinds of markets and different kinds of external actors (public and private). An active interplay with external markets can provide such faculties as technology and medicine (and individual departments) substantial extra income for teaching and, not least, for research, while such faculties (schools) as divinity and education obtain only a percentage of their total income from external resources, mainly in terms of contract teaching and in-service training for the public sector. Thus, behind the façade of the institution as an entity, the economic power is unevenly distributed. (Askling and Henkel, 2000, sid 124)

Invanda gränser mellan institutionell <sup>36</sup> autonomi, kollegial autonomi och den individuella autonomin omprövas när det traditionella kollegiala akademiska beslutsfattandet skall balanseras mot och i många stycken ersättas av ett mer exekutivt ledarskap. Även här är vissa internationella trender tydliga i utvecklingen på högskolesystemens makro-, meso-, och mikronivåer. Barbara Sporn, som jämfört hur organisation och ledning av universitet utvecklats i USA och i Europa, konstaterar att ledningsfunktionen stärkts.

---

<sup>36</sup>Institutionell är ett begrepp som i detta sammanhang syftar på lärosäten (institutions) och avser inte institutionerna (departments) inom lärosätet.

The leadership of colleges and universities has been strengthened over the years of reform of European higher education. The rector and/or president have been established as the key figures and major players steering the institution. The traditional role has been one of a *primus inter pares*, i.e. a person elected by the university community with the main task to represent the institution in academic and ceremonial matters. This view has changed dramatically. The rector is coming to be an appointed leader of the board. (Sporn 2003, sid 102)

Ett alltmer förekommande sätt för en rektor att stärka den exekutiva makten över sitt universitet är att förändra den inre organisationen, framför allt genom att minska antalet institutioner och etablera direktvägar mellan rektor och institutionsföreträdarna (prefekterna). I de sammanslagningar av institutioner vid universiteten i Oslo och Bergen, som Agnete Vabö följde under 90-talet, var de återopande skälen

...å rasjonalisere resursbruken, skape grunnlag for mer tverrfaglig samarbeit og sikre bedre faglig profilering ved institutionene (Vabö 1996, sid 93)

Enligt Vabö blev reaktionerna från forskare och lärare starka i Oslo, där önskan att åstadkomma en "faglig" profilering framställdes som det viktigaste argumentet, medan förloppet blev lugnare i Bergen, där i stället de administrativa/ekonomiska vinsterna med sammanslagningarna betonades.

För forskningen fanns tidigare enkla och tydliga linjer mellan staten – fakultetsanslag – professorer – ämnen. I dag är detta helt uppbrutet, något som kommit tydligt fram i Högskoleverkets utvärderingar. Medlen kommer som klumpanslag, som först på lärosätena fördelas på fakulteter och institutioner. Institutionerna kan vara konstruerade utifrån olika principer. Tendensen är att de blir allt större. Ämnesområden kan avgränsas på sätt som kan signalera speciella kompetensresurser och forskningsintressen och anger i ökad utsträckning angelägna forsknings- och undervisningsområden snarare än disciplinära avgränsningar.

Indelningen av universitetet och institutioner och andra arbetsenheter är numera i Sverige en helt lokal angelägenhet och möjligheten att utforma den egna organisationen, t ex med hjälp av nya institutionsindelningar, utnyttjas också. Den tid är helt förbi då det rådde ett enkelt samband mellan disciplin – professor – institution. I dag kan ett lärosäte i stort sett bestämma själv hur man vill strukturera den operativa verksamheten. Däremot är fakultetsnämnder eller särskilda beslutsorgan för konstnärligt utvecklingsarbete och för lärarutbildningen obligatoriska. Trots den formella friheten så lever indelningen i institutioner kvar – men indelningen kan göras – och

görs också – utifrån olika principer. Det finns traditionella enämnesinstitutioner, storinstitutioner som inrymmer ett flertal närbesläktade ämnen och s k. programinstitutioner. Ett och samma lärosäte kan hysa flera olika typer av institutioner.

Olika forskningsansatser har använts för att studera de pågående förändringarna i lärosätenas ledning och organisation. Även om systemteoretiska ansatser fått stort genomslag finns det tveksamhet till att systemteoretiska resonemang är det mest adekvata när det gäller att förstå de förändringar som sker inom den högre utbildningen. Barbara Czarniawska hävdar att organisationer (även svenska statliga och offentliga institutioner – även om denna typ av organisationen inte är hennes huvudsakliga studieobjekt) verkar med egen kraft och egna identiteter. De kan inte bara ses som infångande i givna strukturer och reaktiva inför omgivningens tryck, något som de systemteoretiska modellerna ger intryck av.

By introducing "organism", "environment", and "adaptation", Darwin sought to mechanize biology, at that time still all too prone to mystification and idealism. At present, however, this set of metaphors does not seem to be doing good work in either human biology or organizational theory. The environment is not a pre-existing set of problems to which an organism or an organization, must find solutions; the problems were created by the organisms or organizations in the first place. The environment of organisms consists to a great extent of other organisms, and the environment of organizations consist to an even greater extent of other organizations. By the same token, the notion of adaptation is misleading when applied to understanding the relationship between an organism and its environment. (Czarniawska, B 1997, sid 3).

De flesta forskare som studerar "organisationer" blundar, enligt Czarniawska, för det faktum att organisationer är en produkt av, inte en utgångspunkt för, organisering. Czarniawska vill i stället använda nätverksteori för att söka förstå organiseringens natur som ett skapande och återskapande av handlingsnät

...när vi studerar "organiserandet" har vi delvis att göra med redan framgångsrika försök, dvs "organisationer". Att studera "organiserandet" är att avvakta med slutsatsen att det redan har skett; att studera "organisationer" är att blunda inför det faktum att de inte alltid funnits. Ett "handlingsnät" är en kompromiss som skall fånga både den konstruktionistiska aspekten hos allt organiserande (ingenting är "färdigorganiserat") och dess effekter (ett ögonblick när det verkar som om allt var redan färdigorganiserat och oföränderligt. (Czarniawska 2005, sid 27.)

## Om kunskapsproduktion och kunskapens organisering

Mång- och tvärvetenskap är i dag positivt laddade ord för alternativ till den traditionella ämnes- och disciplinstrukturen i grundutbildning och forskning. Speciellt tvärvetenskap är ett ord med många betydelser (Sandström 2005). I lärarutbildningen är, som framgick av inledningen till detta kapitel, tendensen till tvärvetenskaplig organisering av stoffet tydlig. Även inom forskningen är en utveckling mot alltfler mång- och tvärdisciplinära forskningsmiljöer är framträdande.

Den disciplinbundna forskningen enligt vad Michael Gibbons m fl kallar mode 1, ställs mot en kunskapsproduktion enligt mode 2. (Gibbons m fl 1994). I mode 1 är disciplinen centrum för kunskapsproduktionen medan i mode 2 utgår i stället den organiserande principen från tillämpning och problemlösning med hjälp av tvärvetenskap och entreprenörskap. Valet av modell får konsekvenser för bedömningen av vad som är god kvalitet och vad som svarar mot finansiärernas förväntningar. Helga Nowotny m fl menar att vetenskapen förväntas producera "contextualised knowledge", d v s kunskap som skall lösa problem som utgår från behov som formulerats av individer, grupper och organisationer eller av samhället som helhet. (Nowotny m fl 2001). Oavsett om man väljer att uppfatta mode 1 som överspelad av mode 2 eller ej, så går det enligt Nowotny att finna belägg för att disciplinerna inom sig förändras i riktning mot ett slags internt mode 2-mönster. Men Nowotny har också pekat på konsekvenserna av en utveckling i riktning mot mode 2 när det gäller kontrollen av forskningens kvalitet.

If the shift from mode 1 to mode 2 involves a shift from control located within disciplines to a more diffuse kind of control that reflect the transdisciplinary nature of the problems being addressed as well as the socially distributed nature of the knowledge thus being produced in different societal contexts, then what counts as "success" must be different too. A broadening of the criteria that define "success" or what is considered "good" or even "excellent" research is taking place with criteria like "scientific excellence" alone constituting a necessity, but no longer a sufficient base. Criteria like "usefulness", or "efficiency" are added, as are "innovation- proneness" or "ultimate practical applicability" (Nowotny 1993, sid 152).

Inom Vetenskapsrådet gjordes för något år sedan en analys av begreppet tvärvetenskaplig forskning, detta eftersom Vetenskapsrådet av regeringen fått i uppdrag att bl a främja just mång- och tvärvetenskaplig forskning. Vad är då tvärvetenskap? Huvudresultatet av Sandströms och hans medarbetares inventering är att

...allt pekar entydigt mot en revidering av uppfattningen att discipliner är slutna världar med skarpa gränser. I stället framkommer att discipliner har diffusa skiljelinjer. Vetenskapen kännetecknas av en stark dynamik som innefattar att gränsområdena befinner sig i processer av sönderdelning och hybridisering. Territorierna ritas om och där förändringstakten är hög förekommer så gott som alltid tvärvetenskapliga arbetsformer. (Sandström m fl 2005, sid 124.)

Därmed kan man säga att Sandström m fl går emot den skarpa uppdelning som Gibbons m fl gjorde i mode 1 och mode 2 – en uppdelning som tydligen blivit vägledande för politiker i deras betonande av betydelsen av utrymme för tvärvetenskap.

Även en annan, närmast motsatt, rörelse är tydligt iakttagbar i den disciplinära strukturen. Den innebär inrättandet av nya ämnen som framstår som mer eller mindre tydliga avknoppningar från redan etablerade ämnen. Av speciellt intresse i detta sammanhang är de nya professionsrelaterade kunskapsområdena. I takt med att allt fler yrkesutbildningar som tidigare låg utanför den högre utbildningen inlemmats i högskolesystemet så har också avknoppningar och nyetableringar skett, t ex socialt arbete, pedagogiskt arbete och vårdvetenskap. Syftet är att systematisera och vetenskapliggöra den erfarenhetsbaserade kunskapen inom olika praktikområden – och dessutom mer eller mindre uttalat att samtidigt stärka professionernas status. (Se kapitel 3). Även relationen till grundutbildningen är av stor betydelse – det gäller att med hjälp av nya ämnen också ge en yrkesrelaterad forskningsanknytning till lärar-, vård- och omsorgsutbildningarna. (Medan relationen forskning – grundutbildning inom många delar av den högre utbildningen är påfallande lite behandlat, annat än som problematisk av resursskäl, så är relationen mellan forskning och grundutbildning inom ovan nämnda yrkesutbildning desto mer uppmärksam, både i den vetenskapsteoretiska forskningslitteraturen<sup>37</sup> och utbildningspolitiskt. Den utbildningsvetenskapliga satsningen är ett exempel).

Många externa finansiärer formulerar tydliga förväntningar på ”nyttigheter” från de lärosäten, de forskargrupper och de uppdragstagare som de stöder ekonomiskt. Risken för en forskning som därmed blir alltför likformig

<sup>37</sup> Se t ex Brante, T (2003), Elzinga, A (1989, 1993) Selander, S (red)(1989).

och i alltför hög grad inriktad mot dagsaktuella företeelser och problem har påtalats<sup>38</sup>. Det är mot denna bakgrund som de statliga svenska forskningsrådets markering av forskarstyrning och kvalitetsbedömning genom peer-review-förfarande skall ses samtidigt som de stora satsningar på stöd till starka forskningsmiljöer som stimulerar en disciplinrännöverskridande mång- och tvärvetenskaplig forskning visar på inflytandet från Gibbons m fl.

Björn Wittrock och Aant Elzinga lyfte redan 1985 i en samlingsvolym med exempel från olika länder fram den ökande pressen på universiteten att bibehålla ett vetenskapligt oberoende i sin forskning samtidigt, som de får en central funktion i sina länders forskningspolitik. (Wittrock och Elzinga 1985). Wittrock pekar på "den sektoriella forskningspolitiken" som ett sätt att i Sverige säkerställa att forskningen bidrog till att "förverkliga politiskt fastställda målsättningar på samhällets alla områden" (Wittrock 1985). Ett betydligt senare bidrag från Bleiklie bekräftar den förändring som Wittrock och Elzinga förutspådde.

One of the major shifts in power relationship in and around universities that follows from this transformation is that universities and the individual academic are supposed to serve the expressed needs of stakeholders for research and educational services. This is a fundamental shift from a situation where the decisions about research and teaching were left to the professional judgement of academics. The current transformation implies, however, that the collective and individual autonomy of academics is circumscribed by the needs of others, rather than by their independent judgements as professionals. (Bleiklie 2005, sid 193)

Förändringarna i "the academic workplace" för "the academic profession" i den högre utbildningen har blivit föremål för flera internationella jämförelser<sup>39</sup>. Trots stora strukturella och organisatoriska förändringar tycks den disciplinära hemvistens betydelse fortfarande vara stark för de akademiska lärarnas och forskarnas identitet, samtidigt som den yttre pressen att i forskningsprogram och nätverk gå över de egna disciplinrännöverskridningarna blir allt tydligare. (Henkel 2000). När fakultetsanslagen relativt sett minskat och externberoendet därmed ökat för finansiering av både forskningsprojekt och doktoranders forskarutbildning blir den disciplinära organiseringen alltmer ifrågasatt och olika typer av mång- och tvärvetenskapliga satsningar efterfrågas. Utvecklingen mot allt större "produktionsenheter" (d v s institutioner) inom lärosätena innebär också att den disciplinära identiteten får allt mindre stöd i den institutionella organisationen. Även om den akademiska

<sup>38</sup>T ex SOU 1998: 128 *Forskningspolitik*

<sup>39</sup>Se t ex Farnham, D (red) (1999). Altbach, P (red) (2000), Enders, J (red) (2001).



friheten i legal mening är stor så upplever sig många högskolelärare och forskare mer eller mindre tvungna att anpassa val av forskningsfrågor och utformningen av kurser till vad som efterfrågas och vad som betalas för. Överlever den akademiska friheten? är en fråga som bland svenska akademiker knappast får ett helhjärtat jakande svar (Bennich – Björkman 2004).

## Sammanfattande kommentarer: Den högre utbildningens komplexitet

Den svenska högskolan inrymmer i dag en blandning av institutionaliserade olikheter (t ex skillnaden mellan ett stort universitet och en liten högskola) och ett fasthållande vid sådana värden som nationell likvärdighet (t ex att lärarutbildningen fortfarande är ett statens styrinstrument för skolan). Liksom doktrinen att forskning och grundutbildning skall hållas ihop inom samma institutionella system och att all grundutbildning skall vila på vetenskaplig grund och vara forskningsanknuten. Denna senare ambitionsnivå har bibehållits ända sedan slutet av 70-talets högskolereform, trots att både grundutbildning och forskning sedan dess fått kraftigt förändrade förutsättningar och funktioner.

Som framgått av ovanstående axplock från den växande forskningslitteraturen om högre utbildning, så har det sedan slutet av 80-talet skett mycket kraftiga förändringar i den högre utbildningens struktur, funktion samt organisation och ledning – förändringar som i sin tur påverkat, och samtidigt påverkats av, synen på den högre utbildningens funktion i samhället och hur forskningen bör finansieras och bedrivas. Detta gäller internationellt och det gäller Sverige. Vad som skiljer ut Sverige är den starka integrationen mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning inom ett och samma lärosäte. Vad som också skiljer är de postgymnasiala yrkesutbildningarnas inplacering i högskolesystemet. Den svenska lärarutbildningen är i sin helhet en del av det svenska högskolesystemet.

Den nya lärarutbildningen och arbetet med att förstärka dess forskningsöverbyggnad genomförs i ett högskolesystem som samtidigt influeras av många olika nationella och – inte minst - internationella, kraftfulla strömningar när det gäller ledning, organisation och strategisk planering. Trots nationella politiska, kulturella och ekonomiska olikheter tycks utvecklingen gå i en gemensam riktning. Universiteten och högskolorna drivs att effektivisera organisation och ledning. Dessa förändringar i organisation och ledning

...must be understood against the backdrop of massification, expansion and the need to control costs, linked to a more visible and politically salient higher education system. (Bleiklie 2005, sid 205)

Diskussionerna om universitetens roll i samhällsutveckling i allmänhet och om forskningens nyttovärde har påverkat synen på vilket sorts kunskap som universiteten skall producera och på vilket sätt detta skall ske. Forskarinitierad nyfikenhetsdriven grundforskning eller olika varianter av tillämpad forskning, sektorsforskning och uppdragsforskning har ställts mot varandra. I förlängningen finns frågor som rör forskarens frihet att med någorlunda tryggad finansiering kunna välja sina egna problem och frågeställningar relativt forskarens beroende av att producera "nyttig" forskning som kan ge ekonomisk utdelning eller lösa angelägna samhällsproblem.

I Sverige har det externa beroendet av forskningsresurser ökat och med det också de externa finansiärernas allt tydligare förväntningar på "nyttigheter" från de lärosäten och de forskargrupper som de stöder ekonomiskt. Samtidigt har en motreaktion blivit tydlig, både i europeiska och nationella forskningsstrategier (och framträdande i den svenska regeringens politik och i Vetenskapsrådets policy): Den forskarstyrda nyfikenhetsdriva forskningen måste stimuleras och de vetenskapliga akademiska kriterierna värnas. Den rena myndighetsbaserade sektorsforskningen bör reduceras. Det finns en tydlig spänning mellan att se den högre utbildningen som en samhällsinsti-tution med en klar uppgift att främja den sociala välfärden och att se den som en industri med en tydlig roll för den ekonomiska tillväxten. (Sandström 2002).

Det tidigare väl sammanhållna, enhetliga och stabila svenska högskolesystemet håller på att bli allt mer öppet, dynamiskt och differentierat. Samtidigt ger Bologna-överenskommelsen och tankarna på ett gemensamt Europeiskt forskningsråd en stark påverkan på den svenska forskningspolitiken och högskolepolitiken.

Diskussionen om lärarutbildningens forskningsanknytning och utformningen av ett utbildningsvetenskapligt forskningsstöd förs alltså i ett nationellt högskolesystem som ändrats i grunden sedan 1977 års högskolereform, då kravet på högskolemässighet genom forskningsanknytning först aktualiserades.

# FINANSIERING AV FORSKNING INOM UTBILDNINGSSOMRÅDET

I den utbildningsvetenskapliga satsningen är behovet av utökade resurser för forskning i anslutning till lärarutbildningen och skolans verksamhet ett tungt argument. Det kan vara på sin plats att försöka få en bild av hur forskning inom området finansierades tidigare. En sådan jämförelse stöter emellertid på några problem. Det ena problemet ligger i svårigheterna att få en säkert bild av omfattningen av de fasta resurserna för forskning (d v s fasta fakultetsanslag) över tid inom lärarutbildningsområdet och avseende utbildningsfrågor. I den officiella statistiken finns ju denna forskning inte samlad på samma sätt som för de rent fakultetsdefinierade områdena. Det andra problemet ligger i hur begreppet utbildningsforskning skall avgränsas.

I denna inventering av finansieringen inom området är det externa medel till utbildningsforskning, d v s forskning rörande skol- och utbildningsrelaterade studieobjekt, som uppmärksamheten riktas mot. Vad som däremot inte är behandlat, men som har stor betydelse för en uppskattning av den tillgängliga resursens storlek, är hur de fasta forskningsresurserna för professorer (inkl befordrade professorer) har utvecklats och hur tillgängliga de varit för lärarutbildningen samt vilka lokala omfördelningar som gjorts inom ett lärosäte för att stärka forskningen inom området.

## Tidigare finansiering av utbildningsforskning

### Skolöverstyrelsen

Skolöverstyrelsen (SÖ), som avvecklades 1991, finansierade på sin tid ett omfattande forskningsprogram. Anslaget för FoU gick tillbaka till ett förslag från 1957 års skolberedning angående forsknings- och utvecklingsarbete inom skolområdet. Proposition 1962:54 angående reformering av den obligatoriska skolan, liksom senare riksdagen, tillstyrkte skolberedningens förslag och under anslagsrubriken "Pedagogiskt utvecklingsarbete inom det allmänna skolväsendet" avsattes särskilda resurser. Anslaget var präglat av att avse myndighetsforskning och därmed också avse myndighetens prioriteringar av forskningsteman. Riksdagen fastslog i samband med grundskolebeslutet anslagets karaktär av sektorsanslag, knutet till den centrala myndigheten. Som Husén framhållit i en tillbakablick på svensk utbild-

ningsforskning i ett 30-årigt perspektiv så fanns vid den tiden en stor acceptans för denna typ av forskningsfinansiering.

Tilltron till vad forskningen skulle kunna åstadkomma för att reformera och överhuvud förbättra skolan var stor i alla läger, bland politiker, föräldrar och lärare. (Husén, 1987, sid 41)

Skolforskningskommittén från 1978<sup>40</sup> som hade i uppgift ”utreda det pedagogiska forsknings- och utredningsarbetet inom skolväsendet m m” inledde sitt betänkande med en tillbakablick på hur finansieringen av forsknings- och skolutvecklingsarbetet vuxit fram.

I sina petita för 1964/65 hade SÖ presenterat ett förslag till hur utvecklingsanslaget skulle användas. Förslaget kan, enligt skolforskningskommissionen, ses som den första programförklaringen för en sektoriell forskning inom myndighetens ansvarsområde.

Skolöverstyrelsen betonade här vikten av att myndigheten förfogade över egna resurser för forsknings- och utvecklingsarbete. Den bästa balansen mellan en från praktiska behov initierad målforskning och en från den enskilde forskarens egna intressen framsprungen verksamhet skulle därmed kunna skapas. (SOU 1980:2, sid 25)

Skolforskningskommittén konstaterade att under hela 60- och 70-talen var SÖs FOU- anslag det största enskilda forskningsanslaget inom utbildningsområdet. Med detta anslag finansierades omfattande utvecklingsarbete inom och utom SÖ samt forskning vid vetenskapliga institutioner. Kommittén noterade att begreppet sektoriell forskning och sektorsprincipen kommit i förgrunden i svensk forskningspolitisk debatt under 70-talet. Två principer tycks ha varit dominerande:

- Myndigheter med ansvar för utvecklingen inom en samhällssektor bör förfoga över resurser för forsknings- och utvecklingsarbete av betydelse för sektorn ifråga,
- Det arbete som en myndighet behöver få utfört och som till sin karaktär är forskning bör utföras i högskolan och repliera på högskolans vetenskapliga kompetens. (SOU 1980:2, sid 69)

Kommittén konstaterade också att dessa principer redan vunnit tillämpning inom flera samhällsområden och kanske mest konsekvent inom utbildningsområdet.

<sup>40</sup>SOU 1980:2 *Skolforskning och skolutveckling*. Betänkande av Skolforskningskommittén.

Forskare inom pedagogik, sociologi och psykologi togs i anspråk i arbetet med reformeringen av det svenska utbildningsväsendet långt före det särskilda FoU-anslagets tillkomst 1962. Genom detta anslag gavs forskningen, främst den pedagogiska, en mera direkt uttalad uppgift i reformarbetet och i reformuppföljningen. (SOU 1980:2, sid 70).

Enligt kommittén fanns det anslagsgivare även utanför SÖ för utbildningsforskning (som är den term som används). Riksbankens Jubileumsfond och UHÅ gav medel i mer begränsat omfattning. Detsamma gällde för Socialstyrelsen och Delegationen för social forskning. Under alla omständigheter var SÖs FoU – medel till externa projekt den största och helt dominerande anslagskällan för utbildningsforskning.

Kommitténs uppdrag avsåg primärt hur verksamheter med medel från SÖs FoU-anslag borde planeras, utföras och följas upp. Kommittén menade dock att dessa frågor är delar av den övergripande frågan om hur skola och utbildning skall kunna utvecklas i enlighet med de allmänna mål som fastställts av riksdag och regering. Kommittén föreslog bl a fortsatt stöd till lokalt utvecklingsarbete, bättre långsiktighet och bättre samordning i planering av interna och externa FoU-aktiviteter och aktualiserade även lärarutbildningens behov av forskningsanknytning. De pedagogiska institutionerna pekades ut som viktiga kompetensresurser för FoU-verksamheten.

Skolöverstyrelsen replierade i sin finansiering av skolforskning i hög grad på de pedagogiska institutionerna och bidrog högst aktivt till etableringen och konsolideringen av pedagogikinstitutionerna. I retur fick man en akademisk kvalitetskontroll av den forskning som finansierades. Detta delade ansvar för finansiering och utförande och mellan relevanskriterier och akademiska kriterier lyfte också Skolforskningskommissionen fram i sitt betänkande som ett positivt förhållande. Sektorsmyndigheten bidrog till att bygga upp den vetenskapliga kompetensen vid universitetet som den sedan använde för att möta sina egna forskningsbehov.

## Skolverket

När den nya myndigheten Skolverkets eget forskningsprogram togs fram i början av 90-talet kritiserades SÖs forskningsprogram för att ha varit alltför klassrums-, metod- och inlärningsinriktat. Individnivån hade utgjort ramen för en överraskande stor del av de beviljade projekten på bekostnad av system- och organisationsperspektiv. Den åtgärdsinriktade sk FoU-modellen, som präglade den SÖ-finansierade forskningen, svarade enligt det nybildade Skolverket knappast mot den närhet mellan kunskapsproduktion och kunskapsanvändning som en decentraliserad skolorganisation måste utveckla. Lärare som "situated decision-makers" i en verksamhet som präglas av situa-

tionsbestämd och context-beroende problemlösning kräver andra former för forskning än den klassiska FoU-modell, som SÖ hade tillämpat. (Aasen 1992).

Skolverket utvecklade ett forskningsprogram som präglades av strävan att stimulera en forskning som respekterade att

...den nya situationen kräver att lärare och andra med ansvar inom skolväsendet tillerkänns ansvar som beslutsfattare med behov av kunskap och utgångspunkter för reflektion över den egna verksamheten. (Skolverket 1992, sid 25).

Decentraliseringen i skolan och det ökade professionella ansvar som tilldelats skolledare och lärare utgjorde en självklar utgångspunkt för programmet. En praxis-relaterad forskning skulle bidra till att bygga upp kompetens för ett professionellt förhållningssätt på olika nivåer inom skolväsendet. Programmet byggdes upp med fem basprogram:

- 1 Skolans verksamhet – utbildningens innehåll, utformning och resultat
- 2 Skolan som kultur- och arbetsmiljö
- 3 Styrning och ledning av utbildning – central, regional och lokal utbildningsplanering
- 4 Utbildningens effekter och effektivitet
- 5 Utbildning och utbildningspolitik i samhället

Skolverkets forskningsmedel skulle ha en tydlig funktion i sektorns verksamhet och gavs en viktig funktion i myndighetens styrning av sektorns utveckling. För att en sådan styrning skulle kunna fungera krävdes, med Skolverkets synsätt, gemensamma referensramar, ett gemensamt språk, en begreppsapparat och perspektiv på skolans verksamhet så att man på olika nivåer inom skolväsendet skulle kunna kommunicera med varandra och föra en dialog med varandra. Myndighetens roll skulle vara kunskapsgenererarens. Skolverket uttrycker sin strävan på följande sätt:

Skolans personal, förtroendevalda och tjänstemän är mer betjänta av att se forskarna som samtalspartners än som dem som tillhandahåller information eller färdiga lösningar (Skolverket 1992, sid 54)

Vid ett internationellt seminarium på temat "Educational Research and Development", som arrangerats av OECD och Skolverket gemensamt i maj 1993, presenterades och diskuterades Skolverkets nya forskningsprogram. Att den pågående decentraliseringen förändrat gruppen "avnämare av forskning" stod klart. Decentraliseringen innebär att de nya grupper av lärare och skolledare och lokala beslutsfattare, som nu fått ökat inflytande, behöver

forskning som kan informera dem om alla nivåer i utbildningssystemet. Susan Fuhrman betonar i sitt inlägg ...

... If research is to be useful to new, and relatively unpracticed, decision-makers at the municipal and school level, and if it is to inform those concerned with education at all levels, then it must change in four ways. ...

... Most obviously, with more people making "policy" under dispersed decision-making, more people need information about how the policies they make exert their effects. In addition, the policy – makers at the various levels (central, community and school) need to know how the policies made at these levels intersect. (Fuhrman 1995, sid 199)

Fuhrmans påpekande att även "practitioners" behöver policy-relevant kunskap pekar på betydelsen av att inte ha ett alltför snävt perspektiv på vilken kunskap och vilken forskning som är relevant för vilken kategori av funktionärer inom utbildningssystemet.

Petter Aasen och Tine Prøitz (2004) har granskat Skolverkets forskningspolicy och konstaterar att denna policy grundade sig i en analys av och argumentering för en utveckling av Skolverket som kunskapsorganisation i en decentraliserad skolorganisation och som en resurs för det lokala skolutvecklingsarbetet. Den forskning som Skolverket finansierade genom sitt forskningsprogram på cirka 30 miljoner fick alltså en klar funktion i relation till myndighetens roll gentemot de lokala verksamheterna inom myndighetens område. Decentraliseringen inom skolan kräver, enligt Skolverkets resonemang, hög kompetens hos aktörerna på olika nivåer inom utbildningssystemet. Skolverket skulle uppmuntra till och underlätta en kunskapsbaserad reflektion genom en kontinuerlig dialog eller "möten" med skolans beslutsfattare och administratörer. (Aasen och Prøitz 2004).

Den primära målgruppen för Skolverksfinansierad forskning var skolans praktiker, tjänstemän i administration/förvaltning samt politiker. Forskningen måste därför vara relevant för dessa målgrupper. Skolverket såg sig själv som en kunskapsorganisation med bestämda stödjande, hjälpande och utvecklande uppdrag – detta till skillnad från Skolöverstyrelsen som såg sin forskningsfinansiering som ett led i en instrumentalistisk och linjär problemlösningsprocess, där de framtagna lösningarna förväntades bli applicerade i skolverkligheten. En samverkan mellan Skolverket och olika institutioner och forskare, t ex genom nätverk, skulle enligt Skolverket underlätta teoriantknytning och skapa förutsättningar för kritisk granskning. Grundtanken var att kommunikation och dialog skulle stärka forskningen och fungera kvalitets- och relevanshöjande. (Aasen 2000, Aasen och Prøitz 2004).

En genomgång av beviljade projekt visar att pedagogikforskarna var i klar majoritet – till och med i ännu högre grad än under Skolöverstyrelsens tid. Aasen ger som en tänkbar förklaring att detta kan ses som ett uttryck för pedagogikämnet flexibilitet och förmåga att förnya sig och vidareutveckla sina forskningsområden. Lars Haikola formulerar i regeringens utvärdering av UVK, femton år senare, skillnaden mellan SÖ och Skolverket på följande sätt.

Skolöverstyrelsens forskningsprogram var ett uttryck för tilltron till forskningen som problemlösare, medan Skolverkets program mer betonade utvecklandet av en gemensam kunskapsbas, vilken gav förståelse för den egna verksamheten, men som inte nödvändigtvis tillhandahöll föreskrifter för den praktiska tillämpningen. (SOU 2005:31, sid 32)

Skolverkets generaldirektör fattade beslut om hur medlen skulle fördelas. Till generaldirektörens stöd fanns två rådgivande organ, en nämnd med högt kvalificerade forskare från olika vetenskapsområden. Nämndens ledamöter var utnämnda av regeringen på förslag från Skolverket. Rådet bestod av representanter från skolväsendet (praktikerna) och utsågs av Skolverket. Det fanns, menar Haikola i sin tillbakablick, en strävan att både öka den vetenskapliga kvaliteten genom att utveckla teorier som förankras i vetenskapssamfundet, och förbättra forskningens relevans för aktörerna i utbildningssystemet. Skolverkets forskning skulle vara vetenskapligt publicerbar och praktiskt användbar.

Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) genomförde en utvärdering av svensk pedagogisk forskning (se vidare kapitel 6), som inleddes 1993 och avrapporterades 1997. Utvärderarna uttrycker sig positivt om Skolverkets strävan att genomföra ett vetenskapligt forskningsprogram.

To its credit, Skolverket has emphasised non-utilitarian approaches towards producing educational knowledge. Moreover, it has facilitated research networks which are of great importance within a relatively small research community. Abandoning its funding programme would, in our view, potentially create a severe imbalance in educational research activity in Sweden. (Rosengren och Öhngren 1997, sid 229).

I Regeringens forskningsproposition 1996/97: 5 *Forskning och samhälle*, fick Skolverkets forskningsprogram ett positivt omnämnande. Samtidigt betonades vikten av forskningens samhällsnytta, bl a behovet av forskningsöversikter att användas i lokalt utvecklingsarbete. Men, med hänvisning till det statsfinansiella läget, skedde från 1996 i stället en successiv avveckling av hela programmet.



I propositionen *Forskning och förnyelse*<sup>41</sup> ökade regeringen återigen anslagen till utbildningsforskning, dels till utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet, dels till Skolverkets sektorsforskningsprogram. Skolverket tilldelades 30 miljoner per år. Med hänvisning till att den breda utbildningsforskningens intressen i framtiden skulle komma att tas tillvara inom det utbildningsvetenskapliga vetenskapsområdet inom VR var det angeläget för Skolverket att skärpa sektorsforskningskaraktären i den forskning som Skolverket förvaltar.

Den Skolverksfinansierade forskningen från 2001 och framåt koncentrerades till följande huvudområden:

- *Lärande* bland barn, unga och vuxna i sådana organiserade sammanhang som ingår i Skolverkets sektorsansvar
- *Lärararbete* som bedrivs för att underlätta det lärande som sker i de organiserade sammanhang som ingår i Skolverkets sektorsansvar
- *Ledningsverksamhet* inom sådana lokala organisationer som ansvarar för utbildningsinsatser inom sådana fält som ingår i Skolverkets sektorsansvar

Skolverket skulle inte bara initiera forskning utan också påverka hur forskningen genomfördes. Skolverket beställde forskning från olika miljöer inom och utanför landet. Relevanta problemformuleringar togs fram i samarbete mellan Skolverket, forskare och företrädare för de många aktörerna inom barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Skolverket markerade därmed en tydlig skillnad mellan sitt eget och Vetenskapsrådets forskningsstöd. Med utgångspunkt tagen i inhämtade miljöbeskrivningar valde Skolverket ut forskningsmiljöer med vilka verket förde en dialog om forskningens inriktning och skapade därmed en interaktiv forskningsmodell. Skolverkets GD beslutade ensam om medlen. Något rådgivande organ eller peer-review-förfarande förekom ej. Detta innebär att det var relevanskriterierna ur Skolverkets perspektiv som blev avgörande. Den akademiska kvalitetskontrollen ansågs forskarnas egna institutionsmiljöer svara för.

Aasen och Pröitz tolkar Skolverkets nya uppdrag från 2001 så att

Det sektorsanslag som förvaltades av Skolverket och senare av Skolverksmyndigheten, skulle bidra till att utveckla en sammanhängande begreppsapparat, ett fullständigt teoretiskt underlag och en gemensam referensram för politiska beslut och pedagogisk reflektion och handling (Aasen och Pröitz, 2004, sid 29).

<sup>41</sup> Proposition 2000/01:3

## Den roll som myndigheten tog innebar att

Myndigheten ville framträda som en arena där erfarenhetsbaserad kunskap kunde vässas mot forskningsbaserad kunskap och tvärtom. (Aasen och Pröitz, 2004, sid 29)

År 2003 genomfördes en delning av Skolverket i en kontrollerande, uppföljande och utvärderande myndighet, och en ny myndighet för Skolutveckling. Samma år meddelandes att denna myndighet ej längre skulle finansiera forskning. En hänvisning gjordes till att utbildningsvetenskaplig forskning finansierades genom Vetenskapsrådet. Den nya myndigheten, Myndigheten för skolutveckling, skulle stödja utvecklingsarbete på basis av forskningsresultat, inte att själv initiera eller stödja forskning. Haikola konstaterar:

Myndigheten för skolutveckling skulle alltså vara ansvarig för utvecklingsarbetet inom sektorn, medan Vetenskapsrådet tilldelades sektorsforskningsansvaret. (SOU 2005:31, sid 35).

Ett sådant sektorsforskningsansvar har Vetenskapsrådet redan för medicinska forskningen. Den stora skillnaden ligger, enligt Haikola, i att den utbildningsvetenskapliga kommittén är den enda stora finansiären inom området, medan medicinska forskningsrådet kompletteras med en rad andra starka forskningsfinansiärer.

## Forskningsresurser utanför SÖ och Skolverket

Karl-Gustaf Stukåt har genomfört två granskningar av sådan skolrelaterad forskning som finansierats utanför SÖs och Skolverkets anslag under åren 1980–1990 respektive 1990–1995. (Stukåt 1997). Som skolforskning räknade han forskning av betydelse för grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning samt dessutom forskning av generellt intresse för alla skolformer. Sammantaget fann Stukåt att andra finansiärer än sektorsorganen årligen finansierade många skolrelaterade projekt och att den rådsfinansierade forskningens andel successivt ökat. Innehållsligt noterade Stukåt ett betydande överlapp mellan myndighetsfinansierad och rådsfinansierad forskning.

Riksbankens Jubileumsfond finansierade i första hand, enligt Stukåt, skolrelaterade projekt inriktade mot longitudinella studier, historiska och komparativa projekt samt minoritets- och jämställdhetsfrågor. Under 1990-talet tillkom flera projekt inom området kognition – didaktik. HSFR finansierade många projekt av pedagogisk-psykologisk karaktär (inlärning – kognition), men också historiska och komparativa projekt.

För forskning om högre utbildning fanns under perioden 1970–1997 särskilda forskningsmedel. I början av 70-talet inrättades vid dåvarande Universitetskanslersämbetet (UKÄ) ett sektorsforskningsprogram, senare omvandlat till Rådet för forskning om högskolan. Några år senare, efter etablerandet av Universitets- och högskoleverket (UHÄ), inrättades ett program för uppföljning av högskolereformen, senare ombildat till Programmet för uppföljning och policystudier. 1992 lades UHÄ ner och uppföljningsprogrammet avvecklades. Rådet för forskning om universitet och högskolor bildades som en självständig myndighet. Detta råd lades ner 1997.

## Efter tillkomsten av UVK

Utöver den finansiering av utbildningsvetenskaplig forskning som bedrivs på universitetets basanslag (fakultetsmedel) så är Vetenskapsrådet, Forskningsrådet för arbetsliv och samhälle (FAS), Riksbanken, Skolverket, Högskoleverket, Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling (KK-stiftelsen) samt VINNOVA de huvudsakliga finansörerna. Till detta kommer så mer uppdragsbetonad forskning, utredningar och utvärderingar som görs med kommuner som uppdragsgivare.

Efter tillkomsten av UVK har söktrycket till den disciplinbundna pedagogiska forskningens stöd från HSFRs efterföljare HS-rådet minskat drastiskt – från cirka 50 ansökningar per år till omkring 15. Inom andra ämnesgrupper inom HS-området finansieras ett antal projekt med utbildningsvetenskaplig karaktär (t ex inom det språkdidaktiska området). Riksbankens Jubileumsfond har under senare år endast beviljat ett mindre antal ansökningar som kan sägas röra forskning inom det utbildningsvetenskapliga området. FAS stöder sådan forskning om utbildning och lärande som behandlar lärares yrkesverksamhet och hälsa, utbildningens effekter på individ, arbetsmarknad och samhälle samt frågor om handikapp, mobbning och trakasserier i skolans värld. Cirka 8–10 miljoner om året fördelas till forskningsprojekt, programstöd, nätverk och konferenser med inriktning på utbildningen och skolan som en del av arbetslivet. (Kim och Ohlstedt 2005). Även VINNOVA har ett lärandeperspektiv i några av sina forskningsfinansieringar.

KK-stiftelsen har avsatt betydande medel för utvecklingsarbete och kunskaps-spridning inom utbildningssektorn i syfte att underlätta införandet av informationsteknik. Den största satsningen har varit inriktad mot att stödja användningen av informationsteknik i skolan, men betydande belopp har avsatts för utvecklingsarbete inom områden som digitala läromedel, folkbildning, och för utveckling av it-baserat lärande och återkommande utbildning i näringslivet. KK-stiftelsens medel har dock inte i någon större utsträckning använts för forskning. Ett forskningsprogram, LearnIT, med inriktning på forskning om samspelet mellan lärande och informationstek-

nik har dock initierats. LearnIT innehåller bland annat en mångvetenskaplig forskarskola med ett drygt 20-tal doktorander, ett post-doc program, ett dussintal forskningsprojekt om samspelet mellan lärande och IT samt en internationell och nationell seminarieverksamhet. LearnITs verksamhet är helt inriktad mot att bevaka forskningsfrågor som direkt anknyter till de satsningar som KK-stiftelsen gjort genom åren. Programmet, som koordineras från Göteborgs universitet, inrättades 2000 och pågår till 2007. Inom Riksbankens Jubileumsfond finns en särskild områdesgrupp för kunskaps-samhället inrättad. Under perioden 2001–2003 beviljades ett tiotal projekt med anknytning till forskning kring lärande och utbildning. Under senare år har endast ett mindre antal ansökningar beviljats som rör forskning inom det utbildningsvetenskapliga området.

På uppdrag av UVK genomförde Lillemor Kim och Ewa Ohlstedt en översikt över forskning om lärande i högre utbildning och fann att denna typ av forskningsprojekt minskat i antal under senare år. (Kim och Ohlstedt 2003) De drar slutsatsen att denna minskning är relaterad till etablerandet av Utbildningsvetenskapliga kommittén, något som innebär att stödet till grundforskning på det utbildningsvetenskapliga området inte ökat i den omfattning som tillkomsten av UVK kan ge intryck av. Det har skett en minskning av bidrag från andra forskningsråd och forskningsfinansiärer. Dessutom bör man, enligt Kim och Olstedt, också ta i beaktande att två sektorsforskningsorgan på området helt upphört. 1997 lades Rådet för forskning om högre utbildning ner och 2003 avvecklades Skolverkets forskningsprogram. I stället har utvärderings- och utvecklingsinsatserna hos de centrala utbildningsmyndigheterna förstärkts.

Sektorsforskningen har alltså enligt Kim och Ohlstedt – helt i linje med regeringens generella forskningspolitik – blivit kraftigt nedskuren till förmån för forskningsrådsfinansierad forskning och myndighetsstyrt utvecklingsarbete. Samma bild ger Aasen m fl i sin genomgång av UVKs arbete. (Aasen m fl 2005). En viss reservation är dock befogad: Det är svårt att få en klar bild av området, dels på grund av områdets ”gränsöverskridande karaktär”, dels på grund av att utbildningsvetenskap inte utgör indelningsgrund i officiell statistik.

## Sektorsforskning och grundforskning

Att det måste till en god avvägning mellan sektorsforskning och grundforskning lyfte Husén fram redan 1987. Husén såg en fara i att sektorsforskningen kunde bli alltför dominerande. Den kunde innebära en alltför långt gången trivialisering av forskningen på den kvalificerade grundforskningsinriktade forskningens bekostnad.

Jag kan knappast undgå att konstatera att pendeln slagit så långt åt den praktiska relevansens håll att det inte sällan blivit en forskning som i bästa fall deskriptivt kartlagt pedagogiska trivialiteter. Tendensen har förstärkts av att en allt större del av den forskning som bedrivs vid pedagogiska institutioner finansieras av sektorsorgan eller utgör ren uppdragsforskning åt statlig eller privata organ. Jag behöver inte särskilt betona vikten av att sådan grundforskning bedrivs som kan ge tillskott till den internationella kunskapsbanken och ur vilken man så att säga kan göra uttag för tillämpningar och utvecklingsarbeten. Med en annan metafor utgör den fundamentala forskningen en källa av grundvatten som man inte får överexploatera så att den sinar. Vi måste få en bas av fundamental forskning som består i att vi har forskare som kan ägna sig åt det "långa tänkandet", det som ger perspektiv åt det korta tänkandet som måste ligga bakom policyorienterad forskning eller studier av problem som ligger nära praktikerna i skolan.

Vi behöver, menar jag, en bättre balans mellan grundforskning vid universitet och högskolor och sektorsforskning som inte nödvändigtvis behöver äga rum vid dessa som ju också skall utbilda professionella på olika stadier. De akademiska institutionerna har nu så små basresurser att deras företrädare måste ägna mycken tid åt att "ragga upp" pengar från sektorsorganen för projekt som inte sällan ligger ljusår från grundforskningen (Husén 1987, sid 45)

I den externa uppföljning och den utvärdering som gjorts på UVKs respektive departementets uppdrag har behovet av både rådsfinansierad och mer sektorsfinansierad (huvudmannafinansierad) forskning betonats kraftigt (se kapitel 2). De två finansieringsformerna har delvis olika utgångspunkter och olika syfte och inriktning. Ingen form kan ersätta den andra – däremot kan de på ett fruktbart sätt komplettera varandra. (Teorigenererande, produktorienterat och med vetenskapliga kvalitetskrav kontra praktikanknutet, processorienterat och med höga relevanskrav).

Samma tankegångar gav Urban Dahllöf uttryck för i en artikel år 2000. Inom utbildningsforskningen är det, enligt Dahllöf, meningslöst att dra en skarp gränd mellan grundläggande och tillämpad forskning. Dahllöf ser två ingångar till det pedagogiska forskningsfältet – en från en samlad teoretisk disciplinbas och en från praxisfältet i samhället. Dahllöf ifrågasätter om en enhetlig forskningsrådsmodell verkligen är den bästa lösningen. Han anser att det skulle vara mer utvecklande – och sundare – med en uppdelning enligt modellen teoriförankrad respektive praxisförankrad och argumenterar därför för ett för all utbildning gemensamt sektorsorgan som komplement till ett disciplinbaserat forskningsråd. Dahllöfs slutsats är:

Leder inte detta i första hand till en slutsats om att forskningsbehoven inom det pedagogiska praxisfältet för överblickbar framtid bäst skulle tillgodoses av ett på hela området inriktat utbildningsforskningsråd som ett systemövergripande och tvärvetenskapligt prioriterings- och finansieringsorgan? En i princip binär lösning av här skisserat slag skulle dessutom med all sannolikhet medverka till en ökad vitalitet i forskningen förenad med en större rättssäkerhet för forskarna genom att det i varje fall skulle finnas två av varandra oberoende stora och starka fora för bedömning av projektansökningar och för diskussion av nya initiativ. (Dahllöf 2000, sid 124.)

## Ämnesråd som forskningsfinansiär

Utbildningsvetenskap är som forskningsområde – och forskningsfinansieringsresurs – en ny företeelse inom sitt område. Placeringen vid Vetenskapsrådet ger en naturlig utgångspunkt för en jämförelse mellan UVK- finansierad forskning och forskning inom andra etablerade områden.

I många sammanhang har, som tidigare nämnts, flera principiella likheter mellan medicinsk forskning och utbildningsvetenskaplig forskning poängterats<sup>42</sup>. I båda fallen rör forskningen i huvudsak offentliga verksamheter av central betydelse för samhället och engagerar en stor mängd personal i olika funktioner. Stora grupper av klienter/motsvarande är – eller kan komma att bli – direkt berörda av forskningens resultat. Inom det medicinska forskningsrådet finns ett brett spektrum från omvårdnadsforskning, klinisk forskning till avancerad grundforskning.

Under senare år har rekryteringen till den medicinska forskarbanan debatterats – forskningen får inte släppa anknytningen till de personer som är aktivt verksamma i hälso- och sjukvård. Den kliniskt inriktade forskningen behöver en resonansbotten av praktiskt yrkeskunnande och praktiska upplevelser och erfarenheter. Omvårdnadsforskningens lyhördhet för de vardagliga erfarenheterna betydelse har också betonats. Detsamma gäller för professionsutbildningarnas behov av att kunna bygga en god länk mellan forskning och grundutbildning och skapa en beredskap för ett nyfikat utforskande har också betonats. För den medicinska forskningen formulerade Vetenskapsrådets medicinska forskningsråd följande programförklaring:

Genom den medicinska forskningen vidgas vårt vetande om hur människokroppen fungerar, hur hälsa kan befrämjas och hur ohälsa och sjukdomar kan förebyggas, diagnosti-

<sup>42</sup>Se t ex UVKs underlag till den forskningspolitiska propositionen.

seras, behandlas och botas. Den medicinska forskningen ger i ett längre eller kortare tidsperspektiv viktiga resultat som kan användas inom hälso- och sjukvårdssektorn eller inom företagssektorn. Den medicinska forskningen har haft, och kommer att få, stor betydelse för förbättrad hälsa, för en god sjukvård och för Sveriges framtida ekonomiska tillväxt. (Vetenskapsrådet, 2003a, sid 9)

LUK drog i sitt betänkande paralleller till de ämnesinriktade forskningsråden (framför allt det medicinska) och argumenterar för att ett motsvarande bör byggas upp i anslutning till lärarutbildningen.

Lärarutbildningens tvärvetenskapliga karaktär, parad med dess svaga ställning inom universiteten, har säkert bidragit till att forskningsråden ej heller i nämnvärd grad uppmärksammat lärarutbildningen. Någon motsvarighet till ett medicinskt forskningsråd finns inte på lärarutbildningens område. Historiskt sett inrättades forskningsråden för att stimulera och utveckla forskning vid universitet och högskolor. Det är således alldeles klart att det medicinska forskningsrådet betydde mycket för att utveckla och stärka forskningen vid de medicinska fakulteterna. Det som numera är det socialvetenskapliga forskningsrådet har haft stor betydelse för att utveckla forskning med anknytning till socialtjänsten och inom universitetsämnet socialt arbete. (SOU 1999:63, sid 260).

Här för LUK ett resonemang som strängt taget är en ordentlig plädering för just den lösning som sedan kom att gälla, nämligen en utbildningsvetenskaplig kommitté vid Vetenskapsrådet – och som inom detta råd behandlas i paritet med ämnesråden. LUKs resonemang är strängt taget också en plädering för en permanentning av kommittén genom inrättandet av ett ämnesråd, en lösning som sedan kommit att förespråkas både av UVKs egen expert som gjort en uppföljning av UVKs verksamhet och av regeringens egen utredningsman.

## Nationella strategier för utbildningsforskning efterlyses

Att få en entydig bild av det internationella forskningsläget inom det utbildningsvetenskapliga området och organiseringen av denna forskning erbjuder en hel del svårigheter. Både Owe Lindgren och Sverker Lindblad med medarbetare, som på uppdrag av UVK gett belysningar av internationella förhållanden, har poängterat svårigheterna att göra jämförelser mellan länder. (Lindberg 2004, Lindblad m fl 2004). Educational sciences, educational research, teacher education research och pedagogy formar tillsammans

delvis överlappande, delvis klart åtskilda forskningsterritorier. Den bild av forskningen som granskningar av internationella tidskrifter inom området ger spänner, med Lindbergs ord, över ett oerhört brett innehållsspektrum och skulle kunna liknas vid en stjärna med ett mycket stort antal uddar. (Lindberg 2004, sid 26). Samtidigt finns tydliga skarpa avgränsningar inom fältet. Det finns samtalsarenor för forskning om lärarutbildningsfrågor och andra arenor för mer allmänpedagogiska frågor – och påfallande lite interaktion mellan dessa arenor.

Lindblad och Mulder pekar på ett närmast paradoxalt förhållande inom "educational research" i Europa. (Lindblad och Mulder (1999). Å ena sidan präglas forskningen av historiskt betingade nationella skillnader i utbildningssystemen, å andra sidan tycks "educational researchers" från olika europeiska länder arbeta med likartade frågeställningar och problem i sin forskning.

I många länder har utbildningsforskningen kritiserats för att i alltför liten grad ha varit relevant i förhållande till såväl politiker och praktiker, trots dessa "användares" behov av att få veta vad som fungerar såväl på "makronivå" som "mikronivå" i utbildningssystemet. OECD konstaterar att i jämförelse med andra samhällssektorer, så är kunskapsbasen inom utbildningsområdet tunn och behöver stärkas. (OECD 2004). Nationella översikter och utvärderingar av den samlade utbildningsforskningen, avsedda att ge överblick och insikt för såväl "policymakers" och "practitioners" görs alltför sällan. Snarare ingår utbildningsforskning och utvecklingsarbete som delar i andra system, t ex högre utbildning, lärarutbildning, regeringsprogram, lokalt skolutvecklingsarbete m m, något som bidragit till att nationella helhetsperspektiv och nationella strategier för utbildningsforskning och utvecklingsarbete ofta saknas. Forskningen är dåligt samordnad, används inte systematiskt och är oftast alltför ensidigt inhemsk i frågeställningar och genomförande, något som försvårar principiella diskussioner och internationella jämförelser. Utifrån fragmentariska "bilder" från olika delar av utbildningssystemen blir därför både utbildningsreformer och vardagsarbetet inom systemet öppna för dåligt underbyggd kritik från olika håll.

The price paid for this lack of national policy or strategy is that educational R&D systems are often relatively anarchic and inefficient, and very slow to respond to pressures for educational improvement. It is in part the fact that so many countries are now engaging in rapid and often fundamental reforms in education that the weaknesses in educational R&D system become exposed. (OECD 2004, sid 15).

OECD genomför sedan 2001 granskning av några medlemsländers system för utbildningsvetenskaplig forskning (såsom denna är definierad i respektive land). Syftet är att

... assess the extent to which the educational R&D system within a country in functio-



ning as an effective means for creating, collating and distributing the knowledge that teachers and policy-makers can draw on. (OECD 2004, sid 4).

OECD har valt att betrakta systemen utifrån perspektivet "knowledge management problems". Utifrån deras synsätt är det grundläggande syftet med utbildningsvetenskaplig forskning och utvecklingsarbete (educational R&D)

... to develop, organise and disseminate information (knowledge) that illuminates our long-range understanding of fundamental processes of education. In the short term, it supports continuous improvements of the educational system. (OECD 2002, sid 14)

OECD/CERI har hittills genomfört granskningar av utbildningsforskning i Nya Zeeland, England, Danmark och Mexico. Huvudintrycken är att många initiativ nu tas för att öka kunskapsbasen inom utbildningsområdet för såväl lärare som beslutsfattare på olika nivåer (politiska och administrativa). Slutsatsen är dock att mycket återstår att göra för att skapa kontinuerlig utveckling av den samlade kunskapsbasen. Om utbildningssystemen skall bli effektiva i att producera, sprida och tillämpa ny kunskap så måste systemens tre huvudaktörer, *praktiker, policymakare* och *forskare*, få möjlighet att utveckla gemensamma referensramar och kunna ta del av och bidra till en gemensam kunskapsbas. Inte minst gäller detta för praktikerna, d v s lärarna, som ofta både under yrkesutbildning och i det dagliga skolarbetet står utanför delaktighet i forsknings- och utvecklingsarbete. (OECD 2003).

Detta är ett konsumentinriktat snarare än ett producentinriktat synsätt och svarar mot OECD-utvärderingens övergripande frågeställning: att värdera om de nationella systemen för finansiering och organisering av forskning och forskningsresurser är effektivt för att utveckla och tillämpa kunskap med vars hjälp kvaliteten i utbildningssystemet skall kunna utvecklas. Detta OECDs resonemang känns igen från de senaste forskningspropositionerna och Organisationskommittén (se kapitel 2).

OECD/CERIs arbete skall ses mot bakgrund av det identifierade starka behovet av att få tillgång till en väsentligt ökad och förbättrad kunskapsbas för

... creating better knowledge bases for determining educational policy and practice given that the rate, quality and success in knowledge creation, mediation and application are relatively low in the education sector compared with other sectors such as health and engineering. (OECD 2004, sid 4).

Den rena myndighetsfinansierade åtgärdsinriktade sektorsforskningen har, enligt OECD, i många länder i ökad omfattning kompletterats med eller ersatts av en forskningsrådsfinansierad forskning av grundforsk-

ningskaraktär med vetenskaplig kvalitetsgranskning. Det finns en tydlig strävan att utveckla utbildningsforskningen till ett möte mellan forskare som verkar inom akademiska discipliner och aktörer som företräder olika erfarenhets- och problemområden utanför akademien för att kunna överbrygga avståndet mellan forskningen och de fenomen som studeras - utan att därmed tappa i vetenskaplig stringens och utan att hemfalla åt ett alltför teknokratisk tillämpningstänkande. Eftersom utbildningsområdet i så hög grad är en nationell angelägenhet och då det knappast finns några privata intressen för finansiering av kunskapsutveckling inom området, och inte heller några egentliga intressenter för nyttiggörandet av forskningens resultat utöver politiker, beslutsfattare och direkt inblandade, så vilar ett tungt ansvar på regeringarna att finansiera kunskapsutvecklingen inom området.

Samma tankegångar ger Mats Ekholm uttryck för i sin översyn av villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet, utförd på uppdrag av regeringen. (Ds 2005:16). Ekholm finner att resurserna för forskning inom utbildningsområdet är mycket små, knappt en promille, i förhållande till vad skolväsendet kostar i drift. En utgångspunkt för Ekholm är de ökade förväntningar som i dag ställs på lärare och skolledare att ta ansvar för skolans utveckling (jmf kapitel 3 i denna rapport). Mot den bakgrunden finns Ekholm följande:

Redan i dag är den forskningsbaserade kunskapen inom det utbildningsvetenskapliga fältet svår att överblicka. När de många lärarna med rudimentär forskarutbildning kommer att börja verka, kan den forskningsbaserade kunskapen komma att bli än mer svår att överblicka. (Ds 2005: 16, sid 63)

## Aktuella forskningspolitiska tongångar

Uppgifter om att det internationella genomslaget för svensk forskning har minskat mätt i antal publiceringar och antal citeringar har tolkats som att svensk forskning inte håller lika hög kvalitet som tidigare. Åtgärder måste vidtas så att kvaliteten stärks. Detta var ett av budskapen i propositionen *Forskning och förnyelse*<sup>43</sup> för ett par år sedan. En lösning som fördes fram innebär att konkurrensen forskarna emellan bör skärpas. En annan lösning innebär att satsningar skall koncentreras på excellenta forskare och

<sup>43</sup> Proposition 2000/2001: 3

starka forskningsmiljöer. Under senare år har det dessutom skett en kraftig förskjutning av forskningsstödet från sektorsforskning till rådsfinansierad forskning. Handläggarstyrda sektorsorgan har omvandlats till forskarstyrda råd med sektoriell avgränsning (Formas och FAS är tydliga exempel på detta). (Sandström 2002, Sörlin 2005).

Olle Edqvist hänvisar till en översikt som genomförts av Beatriz Ruvio över den internationella forskningspolitiken under andra hälften av 1990-talet. (Edqvist 2002). Ruvio försöker fånga den forskningspolitiska utvecklingen i tre faser eller forskningspolitiska paradig: "forskning som framstegets motor", "forskning som problemlösare" och "forskning som strategisk möjlighet". De tre paradigmen svarar mot olika sätt att beskriva forskning, olika forskningsfinansieringssystem, olika institutionella arrangemang och olika relationer mellan forskning och samhälle. Den första fasen, forskning som framstegets motor, karaktäriserade enligt Ruvio 50- och 60-talens forskningspolitik. Forskningen hade en instrumentell ansats men utan att forskarna egentligen styrdes. Under 70-talet dominerade den andra fasen. Under denna period ökade sektorsforskningen. Forskningen tog sin utgångspunkt i ett myndighetsansvar för de samhällsproblem som skall lösas. Under 90-talet inträdde den tredje fasen, forskning som strategisk möjlighet. Då startade, för Sveriges del, den utredning som fick i uppdrag att se över hela forskningsfinansieringsstrukturen och som så småningom ledde fram till bildandet av Vetenskapsrådet och forskningsfinansieringsmyndigheterna FAS, Formas och VINNOVA. En huvudfråga har varit hur den första fasens nyfikenhetsdrivna grundforskning skall balanseras mot de två senare fasernas mer behovsorienterade forskning.

För lärosätenas och forskarnas del har de senare årens forskningspolitik inneburit stora förändringar. En större andel av forskningsmedlen skall nu sökas i öppen konkurrens. I denna öppna konkurrens premieras starka forskningsmiljöer med starka forskningsledare och excellenta forskare – gärna i tvärvetenskapliga eller mångvetenskapliga konstellationer. Lärosätena blir därför alltmer beroende av att ha framgångsrika forskare som hävdar sig väl i den nationella konkurrensen. Detta har i sin tur inneburit en ökad medvetenhet inom lärosätena, inom fakulteterna och inom institutionerna om vikten att inom varje sådant organ ha en strategisk handlingsplan för, och en kvalificerad ledning av, både forskning och forskarutbildning.

Innebörden i den forskningspolitik som fördes vid slutet av 90-talet var att sektorsforskningens betydelse borde tona ner, att fakultetsanslagen inte borde öka och att forskningsresurserna borde lokaliseras till det nyinrättade Vetenskapsrådet, sökas i öppen konkurrens och fördelas utifrån forskarsamhällets bedömningar och prioriteringar. Nyfikenhetsbaserad forskning skall stimuleras och tvärvetenskaplig forskning främjas. Den traditionella sek-

torsforskningen har ersatts av en ”rådiflerad” variant. Hela denna förändring i policy ägde rum inom loppet av ett par år och genomfördes mycket konsekvent. (Sandström 2002).

För forskare och forskningen inom det utbildningsvetenskapliga området, för vilka sektorsforskningen under årtionden varit den helt dominerande formen av forskningsfinansiering, får förändringarna av forskningspolitiken stora konsekvenser. Hanteringen av Skolverkets forskningsanslag under 90-talet och den överraskande snabba avvecklingen i början av 2000-talet kan ses som konsekvenser av sådana resonemang.

De nya forskningspolitiska tongångarna väckte dock betydligt mindre uppmärksamhet inom lärarutbildningarna och bland pedagogikföreträdarna än det av LUK förda resonemanget om en utbildningsvetenskaplig fakultetsmedelsliknande resurs för lärarutbildningen och en forskning i nära anknytning till pedagogisk yrkesverksamhet.

## Sammanfattande kommentarer: Ökad konkurrens om forskningsmedel

Mycket av den forskning som haft relevans för lärarutbildningen har tidigare initierats av statliga, regionala eller lokala myndigheter eller av regeringen. Inslaget av uppdragsforskning har varit starkt. Forskningsfrågorna har oftare varit genererade ”uppifrån” än från skolans verksamhet. I denna forskning har pedagogikinstitutionerna varit starkt engagerade.

Pedagogikforskarna vann stora framgångar inom den s k SOU-forskningen, eller kommittéforskningen som den också kallas, under 60-talet 70-talet och erhöUll förhållandevis stora bidrag. De stora genomgripande skolreformerna genererade frågeställningar och behov av beslutsunderlag. Under 90-talet har konkurrensen om rådsforskningsmedlen ökat och de sektorsmedelsförmedlande myndigheternas anslag har minskat. Forskarnas beroende av externa medel har ökat och samtidigt har de tidigare tillförlitliga finansieringskällorna för pedagogikforskare, såsom Skolverket och Socialstyrelsen, kraftigt reducerat forskningsstödande insatser. I denna situation innebär UVKs medel ett betydande resurstillskott – men det skall nu räcka till mer mångfacetterad forskning och till fler forskarkategorier än vad som gällde för tidigare s k utbildnings/skolforskning. Medlen skall i högre grad än tidigare också räcka till finansiering av doktorander.

Bakom LUKs förslag till stöd för utbildningsvetenskaplig forskning finns, som redan nämnts i tidigare kapitel, en uppgörelse med den tidigare FoU-

modellen för skolutveckling och med en myndighetsinitierad sektorsforskning av uppdragsforskningskaraktär. Bl a som en följd av skolornas eget ansvar för skolutveckling har en omsvängning skett i synen på vilket forskning som behövs. I denna omsvängning har, menar både departementets arbetsgrupp och LUK, pedagogikforskarna inte varit lyhörda för de pedagogiskt verksammas egna frågeställningar och öppna för att låta ”praktiker” bli delaktiga i forskningsprocessen.

Rekapituleringen i detta kapitel av förändringar i forskningsfinansieringen visar på en intressant förskjutning av kvalitetsansvaret för forskningen från Skolöverstyrelsens dagar och framåt:

- Skolöverstyrelsen använde stödet för att medveten bygga upp och stärka de pedagogiska institutionernas forskningskompetens
- Skolverket - under början av 90-talet – inrättade forskningsråd och forskningsnämnd, d v s en sektorsforskningsfinansiering av rådslänkande karaktär
- Skolverket - under senare delen av 90-talet - utgick från att kvalitetskontrollen sköttes av institutionerna själva. Verket ”rekvирerade” forskar-kompetens genom att infordra miljöbeskrivningar och lägga ut anbud på forskningsarbeten

Utvecklingen i Sverige från en dominans för myndighetsfinansierad skol- och klassrumsforskning med tydlig sektorsforskningskaraktär till ett större utrymme för en nationellt och långsiktigt administrerad rådsfinansierad, forskarinitierad och nyfikenhetsdriven utbildningsvetenskaplig forskning har motsvarighet även i andra länder. (Lindberg 2004, Lindblad m fl 2004). Det är sådana tankegångar som också den forskningspolitiska propositionen från 2000/01 gjorde sig till tolk för då den markerade ett bredare uppdrag för UVK än det som både LUK och lärarutbildningspropositionen avgivit.

Det har också under senare år kommit tydliga signaler, inte minst från OECD, om behovet av nationella övergripande forskningsstrategier inom utbildningsområdet som kan svara mot policymakares, forskares och praktikers *olika* behov av ökad kunskap om hur utbildningssystemen fungerar.

# OM PEDAGOGIK OCH PEDAGOGISKT ARBETE

Ett centralt tema i hela lärarutbildningsreformen är att lärarutbildningen skall bli en del av högskolan – en hela högskolans angelägenhet – och att den skall få den forskningsöverbyggnad som svarar mot de ökade kvalitetskrav som bl a föreskrifterna om examensarbete signalerar. I denna överbyggnad skall pedagogikens roll inte vara lika självklar som den varit tidigare. Både LUK och propositionen betonade betydelsen av att flera ämnen blir delaktiga i forskningen. Betonandet av både mångvetenskaplighet och praxisorientering innebar att pedagogikämnet så att säga blev ifrågasatt i två avseenden. Det ena rör ämnets hittillsvarande närmast "suveräna" roll inom skolforskningen, en suveränitet som medvetet stöddes av Skolöverstyrelsen redan på 60-talet (se föregående kapitel), det andra rör ämnets relation till olika kategorier av avnämare och brukare av forskningens resultat. Argumenteringen i reformarbetet kan sammanfattas i följande punkter:

- *Pedagogikämnets omfattning och innehåll i lärarutbildningen*  
Ämnets omfattning har varit alltför begränsat i lärarutbildningen, uttryckt i poäng Detta har inneburit att innehållet har snävats in till att ge en bakgrund till de normativa texterna i läroplaner och andra styrdokument. Viktiga inslag i den sk universitetspedagogiken (d v s innehållet i fristående kurser och inslagen i andra professionsutbildningar) som rimligtvis borde vara relevanta för lärare och lärarutbildningen, har därför inte kommit med i lärarutbildningspedagogiken.
- *Pedagogikforskningens avstånd till lärares arbete och skolutveckling*  
Det behövs en starkare knytning mellan forskning och lärares arbete. Den praktikgrundade kunskapen har kommit att underordnas den sk vetenskapliga. Med en praktisknära forskning kan möten mellan forskare och lärare etableras.
- *Lärarutbildningsforskningens organisation*  
Lärarutbildningens forskningsanknytning kan – och bör - inte lösas enbart inom pedagogikforskningens och pedagogikämnets ramar. Andra insatser för en lärarutbildningsanknuten forskning måste mobiliseras, t ex genom en stark nämndorganisation, en vitalisering av den ämnesdidaktiska forskningen och/eller genom att nya forskningsämnen inrättas, t ex pedagogiskt arbete.

Förhållandet mellan akademiska/vetenskapliga kvalitetskriterier och praktiska relevanskriterier har varit en central fråga i pedagogikämnets hela historia, både i Sverige och internationellt (Dale 2005) och skapat osäkerhet både om pedagogikämnets medverkan i lärarutbildningen och pedagogikforskarnas roll i förhållande till uppdragsgivare och avnämare.

## Vad är pedagogik?

Rubrikens fråga är ett ofta behandlat tema i grundutbildningens introduktionskurser, något som pekar på att här kan finnas inbyggda oklarheter om vad det akademiska ämnet pedagogik egentligen innefattar. Diskussionen om den svenska pedagogiska forskningens identitet och disciplinära hemvist har förts i olika sammanhang i många år. I slutet av 90-talet gav Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) utvärdering av svensk pedagogisk forskning<sup>44</sup> bränsle till en debatt som tog sin utgångspunkt i utvärderarnas beskrivning och värdering av den svenska forskningen inom området. Utvärderingen innebar en granskning av pedagogisk forskning vid de då sex universitetens pedagogiska institutioner samt Lärarhögskolan i Stockholm. (I dag är det den nya forskningsresursen för utbildningsvetenskap på Vetenskapsrådet som bidrar med bränslet till diskussionen om pedagogikforskningens roll i utbildnings- och samhällsutveckling och, inte minst, dess relation till lärarutbildningen och praxisfältet).

HSFR inleder sin utvärderingsrapport med "a note on nomenclature" och pekar på svårigheterna för den internationella gruppen av utvärderare att hitta gemensamma betydelser för sådana svenska termer som pedagogik och utbildningsvetenskap och att relatera dessa till termer som pedagogy, educational research och educational sciences.

The term used in Britain and USA for the work we are evaluating is "educational research", not "pedagogy". In these countries the understanding of "pedagogy" is that it describes mainly activities more directly related to teaching, and the term is often used in continental Europe to differentiate departments concerned with teacher training from those with more academic interests in education. To cover the wide range of studies we will be evaluating it would probably be better to use the term "educational research", or even "educational research and scholarship", to make clear that we are not only dealing just with teaching, or even just with publications and activities which involve collecting and analysing empirical data.

<sup>44</sup>I utvärderingen medverkade Frank Achtenhagen, Jens Bjerg, Noel Entwistle, Tom Popkewitz och Lise Vislie. Slutrapporten redigerades av Rosengren, K E och Öhngren B (1997).

In the Nordic countries, the term “pedagogik” or “pedagogisk” is used as pedagogy/ical, as well as in the wider sense as “education/al” – is used in English. With reference to the discipline or the research related to it, terms are used like “pedagogik- disciplinen” and “pedagogisk forskning” in Swedish. On the other hand, “utbildningsforskning”, which is the correct direct translation of “educational research” in Swedish, will refer to educational research, but without any specific connotation of within which discipline the research is being performed” (Rosengren och Öhngren 1997, sid 11. )

HSFRs utvärderare berörde pedagogikämnet och dess ställning inom vetenskapssamhället, både i Sverige och i andra länder.

Pedagogy as a discipline has an uncertain basis in the academic communities in most countries, but there are some interesting variations. For example, it seems to be more firmly established as an autonomous discipline in Germany, the Netherlands, and in the Nordic countries than in other European countries. In some countries it is classified within the humanities (for example, in Denmark), in other countries within the social sciences (Finland, Sweden and Norway). Finally, in some countries (as, for example, in France) it does not seem to have the status of a discipline at all, but is regarded as a practical-professional field with links to educational research as an interdisciplinary endeavour...

Part of the doubts concerning education as a disciplinary entity are obviously due to the fact that the concept of an academic discipline is not very clear, and that views have changed over time. There is, therefore, room for different orientations. (Rosengren och Öhngren 1997, sid 20f).

Urban Dahllöf har gett många värdefulla bidrag till uttolkningen av det svenska pedagogikämnet. (Dahllöf 1984, 1986, 1987). Ämnet har haft förmåga att successivt anpassa sig till nya företeelser och studieobjekt. ”Har det svenska pedagogikämnet någon identitet?” frågar Dahllöf sig och är benägen att hävda

... att det svenska pedagogikämnet äger en identitet, som ... är klarare och mer integrerad än i många andra länder. (Dahllöf 1990, sid 81).

Dahllöf pekar på de väsentligt olika förhållanden som råder mellan Sverige och USA både vad gäller pedagogikforskarnas uppgifter och lärarutbildningens institutionella hemvist.

I de flesta andra länder och inte minst i USA har den organisatoriska uppdelningen på särskilda lärarhögskolor eller ”schools of education” och universitet i övrigt lett till att pedagogisk forskning blivit isolerad från utbildningssociologisk och annan samhällsveten-



skaplig forskning. Den svenska situationen är härvidlag radikalt annorlunda både genom pedagogikforskarnas tidiga medverkan i utredningsforskning på makroplanet och genom 1977 års högskolereform, då också lärarhögskolornas pedagogikinstitutioner integrerades i de samhällsvetenskapliga fakulteterna. (Dahllöf 1990, sid 94).

Det disciplinära fältet har, menar också Sverker Lindblad, speciella nordiska drag. (Lindblad 2000). Det är i de nordiska länderna man finner pedagogik som universitetsämne. Norrmannen Erling Lars Dale finner att de norska försöken att etablera pedagogik som en universitetsdisciplin inte har något stöd i den internationella diskursen. Där står ibland en disciplinbunden utbildningsorienterad forskning som i många fall har sin disciplinära hemvist inom psykologi, etnografi, antropologi, psykologi (educational sciences) i motsatsförhållande till en praktisknära "educational research" (Dale 2005).

Liknande reflektioner gör Owe Lindberg, som haft i uppdrag av UVK att ge en översikt över det internationella forskningsområde som i Sverige kommit att benämnas utbildningsvetenskap. (O Lindberg 2004). Lindberg pekar på svårigheterna att i en internationell jämförelse hantera de båda termerna utbildningsvetenskap och pedagogik och avgränsa dem från varandra. Han talar därför om utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning och identifierar två förhållandevis åtskilda fält inom vilka sådan forskning äger rum: "educational sciences" och "teacher education". Forskningen äger rum inom ramen för olika utbildningspolitiska kontexter och inom ramen för olika utbildningskulturer, något som manar till försiktighet när förhållanden länder emellan skall jämföras. Lindberg noterar att utbildningsvetenskap/pedagogik är ett fält, som söker sin identitet och som tycks vara i behov av nya grundläggande begrepp som kan fungera som förenande länkar eller referenspunkter för den mångfald som präglar fältet. Lindberg ser variationen, diversifieringen och specialiseringen inom fältet som konsekvenser av fältets starka expansion.

Dahllöf ser det svenska pedagogikämnet som en aspektvetenskap, vars styrka ligger i att med ämnets egna teori- och metodarsenaler hantera den vertikala dimensionen (mikro-meso-makro) och den horisontella dimensionen (mål, process, utfall). På alla analysnivåer kan pedagogiken behandla samspelet i de pedagogiska processerna mellan mål och innehåll, personliga och organisatoriska förutsättningar samt resultat i fråga om kunskaper och attityder. Dahllöf frågar sig om pedagogiken kanske sträcker sig över ett alltför vidsträckt territorium (i förhållande till många andra aspektämnen, såsom t ex nationalekonomi och företagsekonomi där det förra är betydligt mer makroorienterat än det senare). Kanske skulle det, frågar Dahllöf sig, för pedagogikens del vara ändamålsenligt att göra en motsvarande uppdelning på en systemorienterad makroanalytisk utbildningsvetenskap på ena

sidan och en individ- och gruppriktad interaktionsanalys av uppfostran och undervisning i hem, kamratkrets och olika skolmiljöer på den andra. Dahllöf svarar själv nekande på sin fråga genom att hävda att en sådan uppdelning i makro- och mikroämnen skulle vara ytterst olycklig ...

... eftersom den skulle ytterligare försvåra sammanknytningen av polerna och därmed underminera möjligheterna till förståelse av centrala pedagogiska fenomen inte minst i samband med utbildnings- och undervisningsreformer. Problemen på den mellanliggande meso-nivån är förvisso svåra att fånga men samtidigt alldeles nödvändiga att få grepp om för att vi i den pedagogiska forskningen skall kunna förstå och förklara varför det så ofta är så svårt att förverkliga – eller ”implementera”!- reformintentioner. (Dahllöf, 2000, sid 112).

Det intressanta här är att Dahllöf diskuterar en uppdelning inom ämnet pedagogik i en makrobetonad utbildningsvetenskap och en mikrobetonad interaktionsanalys ungefär samtidigt som LUK lanserar termen utbildningsvetenskap för en i huvudsak mikro- och processinriktad praktikanknuten lärar- och skolforskning, gärna av mång- och tvärvetenskaplig karaktär för att bryta pedagogikämnets monopol.

## Pedagogikämnets utveckling

Inför HSRs utvärdering skrev Kjell Härnqvist en bakgrundstext i vilken han lyfte fram två teman: Expansionen i infrastrukturen för den svenska pedagogikforskningen och expansionen när det gäller pedagogikforskningens orientering och inriktning. (Härnqvist 1997). Härnqvist menar att utvecklingen inom ämnet har varit ganska harmonisk och utan stora konflikter inom eller mellan institutionerna. (Utvecklingen i Norge, som Lise Vislie redogör för i ett bakgrundsnotat till en senare norsk utvärdering <sup>45</sup>, har varit betydligt mer konfliktfylld)

Även i Högskoleverkets pedagogikutvärdering från 2005 ges en kort historik. Denna utvärdering avsåg grundutbildning och forskarutbildning, däremot ej forskningen inom pedagogikämnesområdet och omfattade därför också betydligt fler institutioner än HSRs utvärdering nästan 10 år tidigare. Två drag lyfts fram som speciellt relevanta för en förståelse av ämnets utveckling i Sverige. Det första är att det en gång var den pedagogiska praktikens

---

<sup>45</sup> Norges Forskningsråd (2002): *Evaluering av norsk pedagogisk forskning. Bakgrundsnotat.*

behov som var en av de främsta motiveringarna till ämnets inrättande. Det andra är ämnets utveckling mot en empirisk vetenskap. Strävan att bli en empiriskt grundad vetenskap bidrog antagligen starkt till att didaktik fick en mindre central roll i Sverige. När pedagogiken frigjort sig från filosofin etablerade den sig inom universiteten med beteende- och senare samhällsvetenskapliga förtecken. I den svenska pedagogiken fanns också tidigt ett sociologiskt perspektiv.

Under 40- och 50-talen grundades den svenska pedagogikforskningen med psykologi och sociologi som hjälpvvetenskaper och producerade kunskap som efterfrågades av politiker, administratörer, specialister och allmänhet i relation till utbildningsreformer och samhällsförändringar. Det handlade dock i mindre utsträckning om den praktiska pedagogiken i det direkta lärarbetet. Empirisk forskning med användande av statistiska metoder kom, under påverkan från anglosaxisk forskning, att dominera. Pedagogik uppfattades som en fråga om påverkansprocesser och inläring. En stor del av forskningen knöt an till reformeringen av den svenska skolan. Här fanns en kombination av pedagogisk psykologi i form av differentialpsykologi och användning av sociologiska kategorier. Forskning om läraregenskaper och om undervisningsmetoder utvecklades också. Under 60-talet skedde en omorientering mot undervisningsteknologi, läroplansteori och undervisningsprocesser och parallellt med detta ett ökat intresse för speciella grupper av elever, t ex elever med behov av särskilt stöd. Under 70-talet ökade intresset för undervisningens innehåll och elevers lärande. Under 80-talet återknöts kontakterna med den didaktiska traditionen.

Den utveckling som Högskoleverkets utvärderare tecknar skedde samtidigt som både forskningen och utbildningen i ämnet expanderade. Lärarutbildningens forskningsanknytning blev, som framgått av kapitel 3, aktuellt i samband med högskolereformen 1977. Grund- och gymnasieskolan byggdes ut, vuxenutbildning, barnomsorg och förskola, högre utbildning, utbildning och lärande i arbetslivet expanderade. Både forskning och grundutbildning med inriktning mot dessa områden etablerades. Allteftersom utbildningssystemet utvecklades och differentierades, såväl vad gäller målsättning, innehåll, arbetsformer som organisation, så skedde en motsvarande differentiering inom den pedagogiska forskningen. Pedagogik i Sverige blev på detta sätt en kollektion av olika forskningsinriktningar, närmast motsvarande "educational sciences" i anglosaxisk tradition.

Med olika förtecken angavs kopplingar till och influenser från angränsande ämnesområden, synliga i konstruktioner som pedagogisk psykologi, pedagogisk historia, pedagogisk filosofi. Med bindestreck (t. ex förskolepedagogik, vuxen-pedagogik, idrotts-pedagogik) eller med uttrycket "med

inriktning mot ....” markerades avgränsningar av specialområden inom pedagogiken. Ofta markerar dessa bindestrecksavgränsningar och inriktningsangivelser forskningsområden som hämtade sina frågeställningar utanför det etablerade skolsystemet och lade nya perspektiv på företeelser som funnits men tidigare inte problematiserats eller blivit föremål för visioner/policyformuleringar. Men trots denna typ av avgränsningar så har i regel examensämnet i forskarutbildningen varit pedagogik och forskningen bedrivits inom de pedagogiska institutionernas ram.

Dahllöf ser den sociologiskt inriktade empirisk forskningstraditionen som starkt bidragande till att stabilisera det svenska pedagogiska ämnesfältet både metodiskt och teoretiskt. (Dahllöf 1990). Därmed lades grunden för att teoretiskt och metodiskt också kunna binda samman olika forskningsområden och teoribildningar både horisontellt och vertikalt.

## Pedagogikens spänningsfält: Mellan skolan och akademien

Pedagogiken har i sin tillkomsthistoria haft en relation till utbildningen av lärare. Till den instrumentella, nyttoinriktade, forskningstraditionen har säkert, enligt Erik Wallin, rekryteringen av forskarstuderande bidragit. (Wallin 1990). Till ämnets forskarutbildning har många praktiker sökt sig med ett praktikerperspektiv. Dessutom kom forskningen inom pedagogikens område att få en instrumentell roll gentemot skolreformsarbetet. Denna senare roll blev, som nämnts tidigare, mycket uttalat under 50- och 60-talen.

Är den pedagogisk forskning vid skiljevägen frågade sig Lindblad i en artikel i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* (Lindblad 2000). Lindblad identifierar två grundläggande förhållanden avseende ämnets tillkomst som skapat spänningar inom ämnet:

- a den omfattande pedagogiska verksamheten som bedrivs vid landets skolor
- b att ämnet förldades till universitetet med de normer och intressen som finns där

Pedagogik skall med andra ord både vara praktiskt användbart och svara mot akademins krav. Relationen till den pedagogiska praktiken är en central fråga för pedagogikämnet. Pedagogik måste, påpekar Lindblad, hantera de problem som uppstår i relation till både vetenskapliga krav och till praktisk pedagogisk verksamhet.

Lindblad refererar till Hofstetter och Schneuwly (1999), som menar att pedagogik som vetenskaplig disciplin <sup>46</sup> har pedagogisk handling som sitt studieobjekt – uppgiften är att analysera, förklara och förstå pedagogiska system och pedagogiska processer. Med Hofstetters och Schneuwlys resonemang <sup>47</sup> som utgångspunkt gör Lindblad en genomgång av två spänningsfält: det disciplinära och det pragmatiska.

Det *disciplinära* spänningsfältet behandlar pedagogikens självständighet och relationer till andra universitetsämnen och institutioner, exempelvis om pedagogiken skall bygga en helt självständig kunskapsbas eller om den skall bygga på andra discipliner som psykologi eller statistik.

Det *pragmatiska* spänningsfältet finns mellan krav på anpassning till de krav som praktisk pedagogisk verksamhet ställer och de krav på distans till denna verksamhet med dess praktiska frågor som akademin ställer (Lindblad 2000, sid 172)

Leif Lindberg (2002) hävdar efter en genomgång av pedagogikämnet utveckling att ämnets relationen till skolans och lärarutbildningens utveckling varit och fortfarande är betydelsefull. Den nya lärarutbildningen markerar en förändrad syn på vad som kan vara kunskapsbasen för lärarutbildningen. Mång- och tvärvetenskap betonas, liksom medverkan från olika discipliner inom humaniora, samhällsvetenskaper och naturvetenskaper. Det tidigare förhållandevis homogena ämnet pedagogik, förankrad i den empirisk-psykologiska forskningstraditionen, luckras därmed upp alltmer.

It is tempting to conclude that Pedagogik during the 1960s and 1970s was a "container" for state interventions in the school sector, especially with respect to research. The transitions of research foci and approaches during the 1990s change these into what can be called a multiparadigmatic state. On the other hand, it seems that there is a disciplinary unity within teaching activities on all levels which indicates that the step into the category science of education has not (yet) been taken. (L Lindberg 2002, sid 79).

Det faktum att Skolöverstyrelsen under så lång tid var det närmast exklusiva finansören av pedagogisk forskning, taget tillsammans med att den moderna svenska pedagogiska forskningen fick sitt genombrott och sitt erkännande i samband med 50- och 60-talets skolreformer har, enligt Wallin

<sup>46</sup>Hofstetter och Schneuwly talar om "educational sciences" som ett disciplinärt fält.

<sup>47</sup>Se också Hofstetter och Schneuwly (2002).

(1990), lett till en instrumentell orientering av forskningen på bekostnad av den begreppsliga och perspektivgivande. Det instrumentella trycket på forskningen har – åtminstone under vissa perioder – varit starkt. Detta instrumentella tryck, eller den pragmatiska spänningen som Lindblad (1990) talar om, kan ses som en begränsning för pedagogiken som ämne. Men samtidigt kan man, som Wallin, fråga sig – och det gäller väl inte bara pedagogik utan det mesta av forskning inom flera vetenskapsfält – vad forskningen har för existensberättigande om den inte alls är relaterad till samhället och de individer som lever i detta.

När det gäller anpassningen till de krav som praktiker och samhälle ställer i stort, är bilden komplicerad. Ett skäl är att (som även Aasen m fl påpekar i sin genomgång av UVK, se kapitel 2) relevansbegreppet är svårt att hantera. Relevant för vem och i vilket avseende? Lindblad skiljer mellan tre typer av avnämare/intressenter av utbildningsforskning:

- a *Systemaktörer*, med utformning och styrning av pedagogiska system som sitt verksamhetsfält.
- b *Processaktörer*, de praktiskt verksamma lärarna av olika slag samt skollärarna.
- c *Allmänheten*, medborgarna, som utnyttjar systemet och som på olika sätt påverkar både systemaktörerna och processaktörerna.

I förhållande till systemaktörerna har den svenska pedagogforskningen varit framgångsrik, kanske framför allt under 60- och 70-talen. Pedagogikforskare har också själva varit systemaktörer genom expertuppdrag i utredningar och i ledningspositioner inom universitet och högskolor och vid centrala myndigheter.

I förhållande till processaktörerna har, menar Lindblad, pedagogikforskarna knappast varit framgångsrika, delvis som följd av att systemaktörernas intressen fått större genomslagskraft (de har också varit viktiga finansörer), delvis på grund av att de relationer som skall etableras mellan processaktörer och forskare är andra än de relationer som forskare och systemaktörer bygger upp. Relationen till processaktörerna har varit problematisk. Det har gjorts flera försök under årens lopp att relatera den pedagogiska forskningen till den pedagogiska praktiken – dock utan de riktigt lyckats. Under 60-talet lanserades undervisningsteknologi som en möjlighet att utveckla kunna individualisera undervisningen. Som ett andra exempel för Lindblad fram didaktik, såväl med fenomenografiska som läroplansteoretiska förtecken. Ett tredje exempel är forskning om lärares tänkande.

Även i våra närmaste grannländer har skolans och lärarutbildningens förväntningar på pedagogikundervisningens och pedagogikforskningens relevans och ”nytta” varierat över tid och avspeglat olika uppfattningar om

läraryrket, lärarkunskap och under vilka villkor skolutveckling kommer till stånd. När den norske allmänläraren i första hand sågs som en kulturbärande och när en stark lärarpersonlighet betonades, ansågs en orientering i pedagogisk teori, historia och filosofi ge en lämplig grund. När en allmänlärare förväntas vara en reflekterande processtekniker med "ändringskompetens" krävs en mer praxisnära pedagogik. (Haug 2003, Oftedal 2006). För den danske blivande läraren anses i dag en forskningsorienterad lärarutbildning vara en viktig förutsättning för att som lärare vara reflekterande i förhållande till sin praktik och för att kunna förhålla sig kritisk till tillfälliga trender och modeströmningar. (Rasmussen 2006). Den finske lärarens yrkesutbildning, som är mer omfattande än i övriga nordiska länder, ges såväl en grundlig orientering inom pedagogisk teori som en kvalificerad förberedelse för att som lärare kunna forska i eget arbete. (Niemi, i press)

## Differentieringen inom ämnet pedagogik

Den svenska pedagogikens framväxt har, som framgått tidigare, gått via flera "inlån" från andra vetenskapers teoretiska modeller och forskningsmetoder. Det underlag som Kjell Härnqvist tog fram för HSFR-utvärderarna, liksom det "hus" Urban Dahllöf ritat (1990), har visat på en variationsrik pedagogikdisciplin som på ett framgångsrikt sätt varit öppen för influenser från andra discipliner (t ex filosofi, psykologi, sociologi), dels anpassat och vidareutvecklat sig i förhållande till nya studieobjekt (t ex genom förskolepedagogik, idrottspedagogik, IKT-pedagogik). Härigenom har pedagogikens kunskapsområden vidareutvecklats, antingen för nya angreppssätt på gamla invanda studieobjekt, eller för att kunna ge sig i kast med nya studieobjekt. (Så kan en originell och kreativ applicering av t ex sociokulturella teorier i nya sammanhang driva fram nya studieobjekt som intressanta även för pedagogikforskare, t ex ungdomars marginalisering, och därmed också nya kunskapsområden, t ex en sociokulturellt inriktad pedagogik.) HSFRs utvärderare noterade tendenser till fragmentering inom forskningsområdet. Likartad forskning bedrivs på flera olika institutioner men utan någon kommunikation mellan forskarna.

Utvärderarna pekade också på att pedagogikforskningens expansion i stor utsträckning bygger på externa anslag, något som gör ämnet känsligt för förändringar i omgivningen. Nyttaspekterna blir därmed framträdande och riskerar att styra forskarnas frågor i alltför hög grad mot sådant som ger möjligheter till finansiering. Utredningen höjde ett varningens finger: Pedagogikforskningen riskerar på grund av externberoende och krav på nyt-

tighet att bli alltför utifrån- och avnämardstyrd. Om den akademiska dialogen inom det pedagogiska forskarsamhället då inte erbjuder en fullgod kvalitetsutveckling och -kontroll, kan forskningens kvalitet försvagas.

Samtidigt framhåller HSFRs utvärderare att pedagogik i internationell jämförelse lyckats etablera sig som ett självständigt ämne, med många dör-rar öppna till andra discipliner, såsom psykologi, statskunskap och lingvis-tik och med en god internationell förankring. Medan den systematiserade kunskapsutvecklingen i form av forskning under merparten av hela 1900-talet inriktades mot att förstå och förutsäga processer och resultat inom den formaliserade påverkans ram, har under senare årtionden skett en vidgning av frågeställningar till att omfatta de grundläggande processerna - ej i första hand de arrangerade, ändamålsinriktade skedena - något som kommit att vidga forskarnas frågeställningar till att omfatta även informella vardagliga skeden och processer. Något enkelt svar på frågan om vad som är relevant och praktiskt tillämpbar pedagogikforskning finns inte, menar utvärderarna.

Norges Forskningsråd<sup>48</sup> genomförde för ett par år sedan en utvärdering av norsk pedagogisk forskning. Utvärderingen omfattade pedagogikinstitu-tioner vid universiteten och några större högskolor. Utvärderarna försökte fånga in pedagogikforskningens "territorium" med hjälp av en matrismod-ell. Se figur 2. På den vertikala axeln finns pedagogämnets olika underav-delningar. På den horisontella axeln finns olika forskningsteman exempli-fierade. Några av dem har redan blivit centrala delar inom den pedagogiska forskningen, t ex läroplansforskning och klassrumsforskning, medan andra representerar kunskapsområden, i vilka pedagogikforskare även möter (och konkurrerar med) forskare från andra kunskapsområden och andra ämnen, t.ex forskning om högre utbildning och om IKT.

Utvärderingen visar på en stark strävan vid de större norska universitets-miljöerna att bibehålla ämnesbredden, d v s spänna över hela den vertikala dimensionen, samtidigt som man av strategiska skäl också vill hålla sig framme när det gäller medel till den tematiserade forskningen. Man söker alltså aktivt att både bibehålla den disciplinära interna differentieringen inom ämnet och utveckla forskningsstrategier för att kunna hantera nya studieobjekt som visar sig angelägna att beforska på ett mer tematiskt, ofta tvärvetenskapligt, sätt. Vid de mindre forskningsmiljöerna (framför allt högskolorna med begränsade fasta forskningsresurser) representerar enskil-da forskare en eller annan del av ämnesbredden, samtidigt som forskarna i dessa miljöer försöker bli engagerade i något eller några av de nationella mer tematiskt organiserade programmen.

<sup>48</sup>Norges Forskningsråd (2004) *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler*. Utvärderingen genomförs av Berit Askling, Sverige (ordf); Niels Egelund, Danmark, Tomas Englund, Sverige, Gunilla Halldén, Sverige, Sven-Eric Hansén, Finland.



Utvärderarna tolkar detta som att pedagogikforskarna försöker att anpassa sig till ett växande utbildningsvetenskapligt forskningsterritorium som sträcker sig längre än det traditionella elev-, skol- och lärarforskningen. Hur framgångsrika pedagogikforskarna blir i denna expansion är, enligt utvärderarna, avhängigt forskarnas kreativitet och originalitet när det gäller val av teorier och metoder, men också hur väl man utvecklar rutiner för akademisk kvalitetskontroll inom dessa nya kunskapsområden.

Ser man pedagogikkfaget langs disse to dimensjonene, er det åpenbart at et lite land som Norge med mange små forskningsmiljøer spredt ut over landet står overfor et problem når det gjelder å holde høy kvalitet på den forskningen som bedrives i alle miljøene. (Norges forskningsråd 2004, sid 128)

| Disciplin \ Tema             | Didaktikk/<br>Klasseroms-<br>forskning | Læreplans<br>forskning | Høyere<br>utdanning | Voksen-<br>pedagogikk | Arbeidslivs-<br>pedagogik | IKT/media | Osv. |
|------------------------------|--|------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------|------|
| Pedagogisk<br>psykologi      |  |                        |                     |                       |                           |           |      |
| Pedagogisk<br>historie       |  |                        |                     |                       |                           |           |      |
| Pedagogisk<br>filosofi       |  |                        |                     |                       |                           |           |      |
| Spesial-<br>pedagogikk       |  |                        |                     |                       |                           |           |      |
| Utdannings-<br>sosiologi     |  |                        |                     |                       |                           |           |      |
| Sosiokulturell<br>pedagogikk |  |                        |                     |                       |                           |           |      |
| Osv.                         |  |                        |                     |                       |                           |           |      |

Figur 2 Pedagogikforskningens ämnesmässiga och tematiska struktur.

Balansgången mellan matrisens två dimensioner kommenterar utvärderarna på följande sätt i sin sammanfattande värdering:

I et fags utvikling er det et sentralt spørsmål hva som utgjør referansepunkter for kvalitet og hvordan kvalitetskontrollen skal utføres. I underdisiplinene, matrisens rader, finns det en del vedtatte oppfatninger om god kvalitet og hvordan kvalitetsmessig godt forskningsarbeid skal utføres. I matrisens kolonner, den tematiske representasjonen av ulike kunn-

skapsområder som pedagogikkfaget kan medvirke i, finns ikke de samme veletablerte interne kriterier for forskningsmessig kvalitet. Her virker det som om relevanskriteriene blir mer fremtredende og spennvidden i forskningstilnærmingen kan være svært stor. De videre konsekvensene av en uklar håndtering av dette dilemma er at vitenskapelig stringens fremtrer som motsetning til territoriell relevans, d v s nytteverdi innenfor utdanningssystemet og for utdanningspolitikken.

Det er på denne bakgrunn komiteens oppfatning at det i norsk pedagogisk forskning i dag finns et dobbelt sett av kvalitetskriterier: Ett sett av vitenskapelige kriterier for god forskning, og ett sett som omhandler relevansen i forskningen for ulike typer oppdragsgivere og brukere, for eksempel politikere, lærere, foreldre, allmennheten. Dette doble settet av kriterier har påvirket forskerne i deres utvalg av faglig produksjon som er sendt inn til evalueringskomiteen for vurdering. (Norges Forskningsråd 2004, sid 129)

NFRs utvärderare konstaterar också att om det skall vara möjligt att hålla god kvalitet i forskning och forskarutbildning så kan inte valet av forskningsproblem och avhandlingsämne enbart vara en angelägenhet för den enskilda forskare och den enskilda doktoranden. Det krävs en tydlig *ledning* av de samlade forskningsaktiviteterna inom institutionerna, men också på fakultets- och rektorsnivå. Bland sina "anbefallningar" skriver utvärderarna följande om behovet av forskningsledning:

Miljöbesökene har tydlig vist komiteen at forskningsledelse er underprioritert. I mange miljøer er dette en administrativ funksjon, og dette fører til svak eller ingen reell ledelse av intern miljøutvikling, intern og ekstern kvalitetskontroll, seminarvirksomhet og strategiske prioriteringer.

Det anbefales at forskningsledelsen er tydelig og har høy faglighet på alle nivåer i organisasjonen. Komiteen foreslår at miljøene utvikler strategiske planer som involverer hele det vitenskaplige personal, at ledelsefunksjonen tydeliggjøres og knyttes til høy akademisk kompetanse, og at det blir meritterende å ha slik ledelsefunksjon. I planene bør det også inngå klare bestemmelser for hvordan seminarvirksomheten skal utvikles og organiseres. (Norges Forskningsråd 2004, sid 134).

Utvärderarna har också synpunkter på det rika bruket av nätverk, som ett medel att kompensera för alltför små och geografiskt spridda forskningsmiljöer – en åtgärd som ju även förespråkats i den utbildningsvetenskapliga satsningen i Sverige. Utvärderingen pekar på att sådana nätverk kan vara stimulerande och erbjuda en större "kritisk massa" av forskare med likartade forskningsproblem – men att det också finns en baksida som måste beaktas.

Samarbeid og nettverksdannelser er et gode innen forskningen når dette fungerer som et supplement til den lokale akademiske kulturen. Kravene som følger med finansieringsmulighetene i de nasjonale forskningsprogrammene bidrar imidlertid til at samarbeid og nettverk kan skape en sentrifugalkraft i miljøerne. Dermed kan nettverksdannelsene i forbindelse med eksterne finansieringskilder fungere som erstatning for manglende intern akademisk kultur, noe som i sin tur kan virke utarmende på miljøerne lokalt. (Norges Forskningsråd 2004, sid 134).

I en åtgärdsinriktad oppfølging av utvärderingens slutsatser och förslag till åtgärder presenterar Norges forskningsråd "En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning" (Norges forskningsråd 2006). Ett tungt inslag i den föreslagna strategin är satsning på forskningsledning, såväl på nationell nivå som inom varje lärosäte. Intressant, ur ett svenskt perspektiv, är förslaget till ett nationellt forskningsråd.

Et nasjonalt utvalg eller råd bør vurderes opprettet. Dette skal blant annet styrke underprioriterte områder i faget. Det bør også ha et koordinerende ansvar for å ivareta bredden i faget nasjonalt, samt sørge for relevante nasjonale møteplasser. (Norges forskningsråd 2006, sid 20)

Ett konkret inslag i den nationella strategin är utlysningen av medel till institutionsförankrade strategiska projekt i pedagogik. Dessa projekt kan omfatta olika insatser som bidrar till utvecklingen av forskningsverksamheten vid institutionen. En aktuell åtgärd kan vara att starta forskarskolor, gärna i samverkan mellan universitet och mellan universitet och högskolor. Men det kan också vara andra insatser som på olika sätt stöder det strategiska arbetet vid institutionen. Stor vikt skall läggas på internationellt forskarsamverkan. Denna utlysning vänder sig till institutionerna och ej till enskilda forskare.

## Pedagogiskt arbete – ett nytt examensämne

Pedagogiskt arbete är ett relativt nytt ämne och har lanserats som ett komplement till pedagogik. Det omnämndes i LUK som exempel på nytt forskningsområde och forskarutbildningsämne.

Utöver redan etablerade forskningsområden i anslutning till pedagogikämnet kan till exempel en forskningsöverbyggnad med tvärvetenskaplig orientering utgöra en inriktning. Forskning kan också bedrivas med utgångspunkt i skolämnen och/eller universitetsäm-

nen. Vidare kan t ex pedagogiskt arbete, specialpedagogik, kunskapsbildning och lärande utgöra egna kunskaps- och forskningsområden. (SOU 1999:63, sid 267)

Genom regeringens inrättande av nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete år 2000 blev ämnet befäst som ett "riktigt" forskarutbildningsämne. (Erixon och Kallós 2005). Framväxten av pedagogiskt arbete kan ses som ett försök att finna en forskningsöverbyggnad och en forskningsanknytning till en professionsutbildning, som i många år haft svårt att finna en fungerande sådan. Ämnet skall stärka det praktiktäna kunskapsinnehållets betydelse. Programförklaring <sup>49</sup> för den Nationella forskarskolan i Umeå:

Forskning och forskarutbildning i pedagogiskt arbete skall bidra till utvecklingen av vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers utveckling och hur dessa processer är relaterade till och utformade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del. (sid 3).

Här finns både mikro- och makroperspektiv. Vad som betonas är närheten till den pedagogiska yrkespraktiken och att forskningen skall vara praktiknära. Erixon och Kallós poängterar att forskarskolan

... representerar en strävan att bredda och förnya forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet dels innehållsligt genom att svara upp mot kravet att samtliga institutioner som medverkar i grundutbildningen också skall bedriva forskning och forskarutbildning i anslutning till grundutbildningsuppdraget. (Erixon och Kallós, 2005, sid 9).

En genomgång av avhandlingsämnena vid forskarskolan visat på, menar Erixon och Kallós, att den praktiktäna forskningen fått ett rejält genomslag inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete. Utmärkande för pedagogiskt arbete är att vad som fokuseras studeras i nära anslutning till praktiken. Sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet understryks på detta sätt. Samtliga doktorander har en stark anknytning till läraryrket.

Lisbeth Lundahl ser en tydlig koppling mellan tillkomsten av det nya forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete och det professionella ansvar som lärare och skolledare fick 1990 genom beslutet om decentralisering och avreglering.

---

<sup>49</sup>Umeå universitet (2001): *Program för Nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete*. Reviderad programförklaring. 2001-11-10. Dnr 506-532-01. Fakultetsnämnden för lärarutbildningen.

Tanken med den nya disciplinen är att utveckla teorier och forskningsmetoder som kan användas av de verksamma inom förskolan, skolan samt i lärarutbildningen för att studera och analysera sin egen verksamhet. (Lundahl 2003, sid 26).

Inger Erixon Arreman resonerar i en tidskriftsartikel kring ämnets uppkomst och funktion och hur det skall avgränsas mot pedagogik under rubriken "Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion". Det har, menar Arreman, förelegat en viss alienerad relation mellan pedagogisk forskning och lärarutbildning

Hur skall PEDAGOGISKT ARBETE avgränsa sig mot ämnet pedagogik? På vilka sätt kan Pedagogiskt arbete ta itu med frågor av pedagogisk art, som inte den akademiska disciplinen pedagogik förmått göra? Vilka förutsättningar har ett nytt ämne att gripa sig an den mångfasetterade verkligheten där skola och utbildning verkar? (Erixon, Arreman 2002, sid 39).

Pedagogikforskningen har pekat ut lärarna som syndabockar för skolans alla misslyckanden och inte heller utvecklat en helhetssyn på lärares arbete. Pedagogikforskarna har objektifierat lärarna och deras arbete. Den förenklade synen på lärare har lett till att lärares förtroende för pedagogiken urholkats. Arreman – Erixon menar att ämnet pedagogik inte motsvarat de krav som bl a ställts av företrädare för lärarutbildningen. Inte heller har lärare fått tillträde till forskarutbildning i pedagogik.

Umeås forskarskola har krav på två års yrkesverksamhet som lärare – detta har inte forskarskolan i Linköping. I LiU kan man ha grundexamen i skilda discipliner. Glenn Hultman och Bengt-Göran Martinsson placerar in pedagogiskt arbete som ett nytt forskningsfält inom det utbildningsvetenskapliga området. (Hultman och Martinsson 2005). Ur ett lärarutbildningsperspektiv markerar begreppet ett yrkesperspektiv (engelskans "pedagogical work"). Med ett vidare perspektiv än enbart lärarutbildning och skola kan man se på pedagogiskt arbete som "pedagogic practices". När Hultman och Martinsson diskuterar tillkomsten av Pedagogiskt arbete är det några aktuella förhållanden som lyfts fram:

- kravet på forskningsanknytning av lärarutbildningen
- pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält
- behovet av praktikhäna eller praxisnära forskning och utbildning
- den pågående diskussionen inom Linköpings universitetet i samband med lärarutbildningsreformen

Pedagogiskt arbete som forskningsfält befinner sig, enligt Hultman och Martinsson, i ett begreppsligt rum där praktisk relevans och inomvetenskaplig relevans utgör två axlar. Hur kan man i detta rum hantera förhållandet mellan lärares arbete, lärarutbildning och forskning? Hultman och Martinsson förordnar en generös avgränsning av området i ett inledningskede – på sikt bör området finna sin form. Området erbjuder olika fokus (lärare, elever och ämnen och hela den omgivande kontexten), olika discipliner och olika metodiska ansatser. Beteendevetenskap, samhällsvetenskap och humaniora kan alla medverka. Hultman och Martinsson är emellertid noga med att påpeka att en definition av pedagogiskt arbete måste utgå från ”vad som behövs” och inte utifrån en bestämning av vad som kan plockas in av gamla ämnen. Det nya ämnet bör utgå från lärarpraktiken med dess komplexa innehåll, och de krav denna praktik ställer på den blivande läraren.

Vi har således med utgångspunkt i en syn på forskningsanknytning, som i centrum sätter förmågan att i undervisning förmedla kritiskt tänkande och beredskap för att formulera vetenskapliga problem, pläderat för ett ämne i lärarutbildningen som tar ett särskilt ansvar för att förena praktiska moment med relevanta vetenskapliga fokuseringar såväl i grundläggande utbildning som i forskning. (Hultman och Martinsson 2005, sid 25.)

Högskoleverkets pedagogikutvärderare ifrågasatte behovet av ämnet pedagogiskt arbete – det finns ju så stora möjligheter till individualiserad utbildning inom pedagogikämnet att kraven på praktikanknytning borde gå att tillgodose inom pedagogikämnets ram. Vad är den innehållsliga skillnaden mellan t ex pedagogik och pedagogiskt arbete inom institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet, frågar sig bedömargruppen i sin lärosättesbedömning. Samma frågeställningar tycks kunna studeras inom båda ämnena, även om en tydligare anknytning till praktik påtalas för pedagogiskt arbete. Är det enbart förkunskapskraven som skiljer, så förefaller, enligt bedömargruppen, uppdelningen att vara konstruerad. Samma frågeställning återkommer efter besöket vid Luleå Tekniska Högskola och dess båda examensämnen pedagogik respektive lärande inom samma fakultet och samma institution (institutionen för utbildningsvetenskap). Finns det någon skillnad utöver olika förkunskapskrav? De forskarstuderande menar att de inte kan se någon skillnad på avhandlingarna i pedagogik och lärande. Även bedömargruppen diskuterar skillnaderna mellan examensämnena pedagogik, pedagogiskt arbete och didaktik och menar att det knappast finns någon principiell skillnad mellan pedagogiskt arbete och pedagogik. Inte heller ser gruppen någon principiell skillnad mellan pedagogiskt arbete och didaktik. Bedömargruppens konklusion blir att

... de olika benämningar och begrepp som används när det gäller att ange undervisningsämnen klagas i relation till varandra. De underlag bedömggruppen tagit del av för bedömning ger inte grund för någon tydlig beskrivning av vad de olika beteckningarna står för. (Högskoleverket 2005b, sid 39)

Lindblad menar att ett sätt för pedagogiskt arbete att hantera akademins krav på vetenskaplighet kan vara att isolera sig från akademien och ha den professionella expertisen som sitt unika kriterium på skicklighet, t ex vid inrättandet av tjänster. (Lindblad 2000). Risken, enligt Lindblad, kan bli att man blandar samman vetenskaplig skicklighet och professionell expertis. Ett annat sätt är att man närmar sig pedagogiken – och då förefaller en uppdelning i två ämnen vara ganska onödig. Englund kommenterar tendensen att avsondra olika delar inom pedagogiken som ”benämningens politik som pedagogikens problem”. Att markera didaktiken som ett eget område – med nära anknytning till pedagogiken – ställer sig Englund positiv till, men är i övrigt mer reserverad till den utveckling som kan skönjas.

För övriga så kallade nya beteckningar som lärande, pedagogiskt arbete etcetera som i stor utsträckning bedrivs av (tidigare) pedagoger ställer jag mig tvivlande vad gäller värdet och ser det i stor utsträckning som en fråga om hävdande av revir. Dessutom uppstår onödiga och ofrånkomliga sammanblandningar av exempelvis pedagogiskt arbete och didaktik. Möjligen kan ekonomiska skäl, i takt med utbildningsvetenskapens formering som rådsliknande instans, vara tungt vägande. Det förefaller dock riskfyllt ur kvalitetssynpunkt att starta nya ämnen om ambitionen skulle vara att skilja sig från och ta avstånd från pedagogiken som vetenskap som utgör grundstenen i den kritiska massa som är erforderlig för ett vetenskapligt offentligt samtal om pedagogiska frågor. (Englund 2004, sid 45).

## Några glimtar av dagens förhållanden

För denna rapport har underlaget till Högskoleverkets båda utvärderingar kompletterats och uppdaterats av fil dr Eva Lindgren, Umeå universitet och redovisas i en bilaga till denna rapport. (Det bör påpekas att det för närvarande sker stora förändringar i den institutionella indelningen och i den interna organisationen av lärarutbildningen, varför nedanstående uppgifter kan vara inaktuella).

Den bild som träder fram i Eva Lindgrens kartläggning vittnar om en intensiv pågående utvecklings- och förändringsprocess inom pedagogikämnesområdet. Implementeringen av den nya lärarutbildningen har genererat omfattande nyordningar inom den utbildningsvetenskapliga landskapet och skapat utrymme för nya aktörer att öva inflytande och fatta beslut. Det

tidigare förhållandevis överskådliga och överblickbara pedagogiska landskapet har utvidgats och differentierats.

## Den institutionella organisationen

Forskning och utbildning inom pedagogik ges i dag vid högskoleenheter med vitt skilda förhållanden. Lärosätets och ämnets historia varierar, liksom kompetensprofilerna hos ämnets företrädare. Detsamma gäller studentrekryteringen, regionala behov och förväntningar. Ämnets inplacering i lärosätets institutionella och fakultetsmässiga organisation varierar, liksom dess närhet till andra ämnen och till olika typer av professionsutbildningar, inte minst till lärarutbildningen. Diskussioner om ämnets identitet, liksom argumenteringen för ämnets akademiska status och legitimitet och ämnets "nytta" i förhållande till professioner och verksamheter förs med olika intensitet och med olika "tonlägen" på lärosätena. Bilagan visar att lärosätena valt olika grad av "comprehensiveness" när det gäller lärarutbildningens plats i organisationen och när det gäller pedagogikämnets lärarutbildnings- och allmänpedagogiska delar.

Vad som ligger i de olika ämnesbenämningarna tycks inte vara klart. Benämningarna varierar mellan lärosätena. Så uppfattas t ex pedagogik och didaktik ibland vara tydligt åtskilda, men det finns också exempel på motsatsen, som t ex examensämnet pedagogik med didaktisk inriktning.

Det tycks finnas en strävan att markera en tydlig skillnad mellan pedagogik som ett akademiskt ämne och med relationer till även andra professionsutbildningar än lärarutbildningen å ena sidan och en lärarutbildningsanknuten forskningsanknytning under benämningen pedagogiskt arbete å andra sidan. Denna skillnad har inom flera lärosäten förstärkts av både fördelning av nämndansvaret för forskarutbildningen och i den institutionella organisationen. En uppdelning på lärarutbildningspedagogik och "akademisk" pedagogik kan markeras genom olika fakultetstillhörigheter eller institutionstillhörigheter – och kan då kanske ge upphov till revirbevakande och vakthållande vid fördelning av resurser. En uppdelning kan också göras på ett mer informellt sätt genom en intern specialisering av arbetsuppgifter inom en sammanhållen institution

## Nämndorganisationen

De särskilda organen för lärarutbildningen, med ett samlat ansvar för att lärarutbildningen blir en sammanhållen utbildning av hög kvalitet, har på många håll haft svårt att finna sina uppgifter och att få genomslag för sina beslut. Nämnderna har, helt naturligt, initialt varit fullt upptagna med att planera och genomföra det nya lärarutbildningsprogrammet och därför haft



grundutbildningsfrågorna högt på agendan. De särskilda organen är inte bärare av några forskningstraditioner på samma sätt som de etablerade fakultetsnämnderna. Genom föreskrifterna om sammansättning har nämnderna också en relativt sett svagare representation av forskare än vad som gäller för fakultetsnämnderna.

På flera lärosäten, huvudsakligen universiteten, tillhör pedagogikområdet redan en samhällsvetenskaplig eller utbildningsvetenskaplig fakultetsnämnd och har inom dessa nämnders ansvarsområde forskarutbildning i pedagogik och närliggande examensämnen. Se bilagans tabell 1. De särskilda organen har i flera fall etablerat egna forskarutbildningsämnen, som dessa nämnder finansierar. Som sammanställningarna och jämförelserna i bilagan visar så bedrivs snarliga forskarutbildningar parallellt inom ett och samma lärosäte i olika nämnders och institutioners regi och med olika antagningsvillkor.

Nämndernas omfattande satsningar på forskarutbildning (ofta kompetensutveckling av adjunkter) utan motsvarande satsning på tid för seniora forskare att få tid för forskning skapar visserligen fler disputerade lärarutbildare (och höjer därmed ett nyckeltal för lärarutbildningens grad av forskningsanknytning) men skapar därmed inte självklart en starkare forskningsmiljö. Sett ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv – och med den breda definition som används i denna rapport – så kan de särskilda nämnderna för lärarutbildning faktiskt bidra till en försvagning av den forskningsmässiga stringensen inom vetenskapsområdet, genom att forskningsresurserna sprids ut för ibland ganska likartade insatser genomförda parallellt på olika institutioner. En sådan uppdelning inom lärosätena av ansvaret för utbildningsvetenskap i å ena sidan en lärarutbildningsnära och praktikorienterad forskning och å andra sidan en mer samhällsvetenskapligt teoretiskt orienterad forskning (jmf Idegrans och Broadys resonemang i kapitel 1) är också i sig ett starkt argument för behovet av ett nationellt forskningsråd för utbildningsvetenskap med ansvar för hela områdets allsidiga utveckling.

## Forskarutbildningen

Det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet är svårt att avgränsa. I bilagan redovisas en sammanställning av alla de examensämnen som finns inom ämnesområdet. Huvudintrycket är en mångfald examensämnen och stor variation i nomenklatur (se bilagans tabell 1) och även i tillträdesvillkor (se bilagans tabell 2).

Rekryteringen till ämnesområdet har betydelse för hur ämnet utvecklas. Högskoleverket hade redan i mitten av 90-talet markerat vikten av att adjunkter verksamma i lärarutbildningen ges möjlighet att genomgå forskarutbildning. Detta medförde en stor tillströmning till forskarutbildningarna

i pedagogik m m av finansierade doktorander, s k mobila doktorander. Inslaget av sådana doktorander som bedriver sin forskarutbildning som kompetensutveckling, finansierad av arbetsgivaren, är betydande, se tabell 4 i bilagan. En grov uppskattning är att cirka hälften av dagens doktorander inom pedagogik- och lärarutbildningsområdena är finansierade av annan högskola, kommun eller annan arbetsgivare. Man kan anta att det bland dessa finns många s k mobila doktorander.

De mobila forskarstudenterna eller, med ett annat uttryck, nomaddoktoranderna, har sina anställningar vid ett lärosäte och är antagna som doktorander vid ett annat. De kan ha sin huvudhandledare på det lärosäte där de är antagna som doktorander och de kan ha en eller flera bihandledare på sin egen högskola. Dessa olika handledare kan ibland ha god kontakt med varandra, men i andra fall kan kontakterna och samråden vara ytterst sporadiska. De dubbla miljöerna kan vara stimulerande – men kan också skapa svårigheter. Även Stening, som på regeringens uppdrag utrett möjligheterna till försöksverksamhet med ändrad organisation inom högskolan, har pekat på att dessa doktorander kan komma att hänga i luften utan klar anknytning till den fakultetsnämnd som han/hon tillhör och utan att något klart fastställt ansvar för deras *akademiska* progression är fastställt. (Se Stening 2005). Att doktoranderna har sin finansiering under forskarutbildningen tryggad genom intyg från en prefekt innebär ju inte att denne prefekt gjort en bedömning av förmågan att framgångsrikt klara av forskarutbildningen. En sådan bedömning åvilar den nämnd och den institution som ger forskarutbildningen. Att den sökande har finansieringsfrågan löst är tilltalande för institutionen som ger forskarutbildningen men kan inte ersätta en bedömning av prognosen för framgång i forskarutbildningen.

Det stora antalet forskarstuderande innebär ett rejält personmässigt tillskott till forskningsområdet och kommer att påverka hur området utvecklas vidare. Men, med en stor andel redan yrkesverksamma högskoleadjunkter bland de forskarstuderande, som efter avlagd examen sprids ut till de olika högskolemiljöerna där de kommer att vara ganska ensamma om att ha disputerat, så kan det komma att ta tid innan starka forskningsmiljöer etableras.

## Sammanfattande kommentarer: Ett ämnesområde i utveckling

Pedagogik har sedan början av 1900-talet funnits som undervisnings- och forskningsämne inom universitetssystemet, men där ofta känt problem

med sina dubbla kontaktytor till övriga discipliner och till praktikfältet. Pedagogikforskarna har nog aldrig inom sina lärosäten upplevt sig så oberoende och självständiga som Bleiklie-citatet i kapitel 2 om "collective and individual autonomy of academics" – ger uttryck för. Det normativa föreskrivande inslaget i pedagogikforskningen – ibland ideologiargumenterande och ideologibekräftande – har också varit starkt. Samtidigt har, som HSFRs utvärdering visat, den svenska pedagogikforskningen framstått som både teorigenererande och metodutvecklande vid internationell jämförelse.

Pedagogikforskningen, liksom samhällsvetenskaplig forskning i övrigt, befinner sig i ett spänningsförhållande mellan praktikens krav på nyttigheter och akademins krav på att utveckla teorier och begrepp för att finna generella samband. Det finns ett uppenbart balansproblem mellan strävan att göra forskningen praktikrelevant och att göra den akademiskt legitimerad. Den nya lärarutbildningen har uppenbarligen skärpt denna problematik – och de lösningar som valts har fått mer eller mindre djupgående organisatoriska konsekvenser för respektive lärosäte.

Efter snart 100 år av intern specialisering och differentiering för att möta nya forskningsuppgifter och svara mot nya behov av fördjupad kunskap, tycks det nu blivit dags att bryta ut vissa delar av pedagogikämnet och etablera nya forskarutbildningsämnen (t ex pedagogiskt arbete, didaktik) – ämnen som söker tillgodose två behov:

- a processaktörer skall inte bara vara konsumenter utan också producenter av forskning
- b de yrkesverksammas egna perspektiv och kunskapsbehov (utifrån djup förtrogenhet med studieobjekten) skall ha ett utrymme i den akademiska kunskapsproduktionen

Dessa strävanden har också manifesterats i nya institutionsbildningar och i nya inträdeskrav till nya forskarutbildningar.

På vissa lärosäten tycks en institutionsuppdelning i "akademisk pedagogik" och "lärarutbildningspedagogik" äga rum, på andra lärosäten tycks flera olika inriktningar och examensämnen kunna samsas inom en storinstitutions ram. Nya aktörer har trätt in i landskapet som beslutsfattare i nya beslutsorgan och fattat beslut om nya forskarutbildningsämnen. Många olika ämnesbenämningar är i bruk, ibland för vitt skilda företeelser, ibland för närmast identiska företeelser. Invanda kommunikationsvägar är uppbrutna och nya håller på att etableras. Det formella akademiska ansvaret för forskarutbildningens och forskningens kvalitet ligger i dag hos olika typer av nämndorgan med olika sammansättning av ledamöter och med delvis olika referenspunkter för bedömning av forskningens och forskarutbildningens relevans och akademisk kvalitet.

Frågan är om de svenska pedagogikforskarna varit så ointresserade av de lärarutbildnings- och lärarkunskapsfrågorna, som kritiken låtit påskina. Många svenska pedagogikforskare har, som framhölls i kapitel 3, tagit aktiv del i den internationella forskningen inom lärar- och lärarutbildningsområdet. Här kan man fundera på om det faktum att den svenska lärarutbildningen är en del av den högre ”comprehensive” utbildningsorganisationen kan ha bidragit till detta engagemang för lärar- och lärarutbildningsrelevanta frågor bland de svenska pedagogikforskarna.

Kanske är det snarare så att vad som framför allt saknats och fortfarande saknas – utöver en god tilldelning av fasta resurser för forskning och en god balans mellan disputerade och odisputerade lärarutbildare inom lärarutbildningsområdet – är tydliga organisatoriska broar mellan forskare med intresse för praktisknära forskningsfrågor och skolväsendet samt en efterfrågan av forskning och forskningskompetens från skolans nuvarande huvudmän, d v s kommunerna. Eva Lindgrens kartläggning visar att i det sistnämnda avseendet tycks en ändring vara på gång. Flera kommuner är finansierare av forskarutbildning, vilket innebär att kommunerna aktivt satsar på att höja den egna lärarpersonalens kompetens för FoU-arbete.

Den nya lärarutbildningens skärpta krav på forskningsanknytning och på utveckling av en mer yrkesrelevant forskning har alltså, som framgått ovan och i bilagan, fått ett starkt gensvar inom pedagogikområdet. Det pedagogiska området inom det utbildningsvetenskapliga forskningslandskapet är stätt i snabb förändring. (Hur det ser ut inom andra ämnesområden i landskapet återstår att studera). I detta skede av utveckling och förändring finns behov av en långsiktig nationell forskningsstrategi för hela det utbildningsvetenskapliga området men också av tydliga noder för pedagogiken och dess olika ”avknoppningar”. Även i detta avseende kan ett nationellt rådsorgan ha en funktion att fylla, i stil med den som Norges forskningsråd tagit på sig.

# IMPLEMENTERINGEN AV DET NYA FORSKNINGSTÖDET

I detta arbete är det framför allt två olika typer av material som använts som underlag. Den ena typen av utgörs av de olika officiella dokument, som på ett eller annat sätt har presenterat förslag till eller som föreskrivit och reglerat finansiering av forskning inom det utbildningsvetenskapliga området. Här finns betänkanden, propositioner, riksdagsbeslut och kommittéarbeten av olika slag. Den andra typen av material utgörs av olika uppföljningar och utvärderingar som – utan att specifikt ha haft just forskningsfinansieringsfrågan i fokus – gett glimtar från hur fakultetsnämnder och institutioner, forskare och forskarstudenter förhållit sig till de förändringar som signalerats och vilka förändringar som de genomfört.

De rapporterade iakttagelserna från universiteten och högskolorna har gällt *faktiska företeelser*, bl a

- förändringar i den institutionella organisationen och användning av termen "utbildningsvetenskap" som benämning på fakultet, lärarutbildningsnämnd eller på institution
- inrättandet av nya examensämnen i forskarutbildningen, bl a pedagogiskt arbete
- en omfattande antagning till forskarutbildningen
- ett stort inslag i forskarutbildningen av högskoleadjunkter, verksamma inom lärarutbildningen, från de högskolor som saknar examensrätt
- etablering av forskarskolor, såväl nationella som lokala (de senare ofta med samverkan mellan några lärosäten)

Men iakttagelserna har också gällt olika mer eller mindre tydligt framförda *reaktioner*, bl a

- osäkerhet om det utbildningsvetenskapliga "territoriets" utsträckning
- en osäkerhet bland många forskare om för vilka UVK- resursen var avsedd och besvikelse och irritation från sökande som ej beviljats medel
- oklarheter om relationen mellan utbildningsvetenskap och pedagogik
- oklarheter om innebörden i begreppet tvärvetenskaplighet
- oklarheter om andra discipliners "rätt" till utbildningsvetenskapligt forskarstöd

Tagna tillsammans indikerar dessa iakttagelser mer eller mindre djupgående förändringsprocesser inom de institutioner som är engagerade i lärarutbild-

ningen och/eller i forskning och forskarutbildning inom pedagogikområdet. (Vad som saknas är material som kan ge några bilder av hur det introducerade utbildningsvetenskapliga forskningsstödet eventuellt påverkat forskare verksamma inom andra institutioner än pedagogikområdets och i vilken utsträckning det inom deras institutioner eller fakulteter skett förändringar som kan härledas till tillkomsten av UVK och de bedömda utsikterna att kunna få medel därifrån).

I det följande skall några centrala inslag i förändringsprocesserna belysas

- a valet av forskningsobjekt
- b forskarens relation till sitt forskningsobjekt
- c den akademiska organiseringen av kunskapsproduktionen och
- d relationen mellan forskningens intresser och konsumenter

## Studieobjekt och kunskapsobjekt

Fransson och Lundgren pekar på de komplicerade förhållandena mellan lärarutbildningen, lärarutbildningarnas forskningsanknytning och vetenskapliga grund samt pedagogik som vetenskap och använder sig av begreppsparet studieobjekt – kunskapsobjekt för att klargöra förhållandena. (Fransson och Lundgren 2003). Medan pedagogik hanterat utbildning som kunskapsobjekt, så hanteras lärares arbete och lärarutbildningen i många andra sammanhang ofta som studieobjekt. Inom utbildningsvetenskap som ett mångvetenskapligt forskningsområde möts discipliner med olika förhållningssätt till utbildningsfenomen och därmed också olika sätt att betrakta studieobjekten och därmed också konstruera kunskapsobjekten.

Vad menas då med studieobjekt och kunskapsobjekt?

*Studieobjekten* kan vara sådana grundläggande processer som lärande, utveckling, socialisation samt förutsättningarna för och resultaten och effekterna av dessa processer i olika sammanhang (både formella och informella). Studieobjekten kan också vara alla de verksamheter som med olika institutionell och organisatorisk utformning etablerats för att realisera de grundläggande processerna, såsom utbildningssystem, skola, undervisning, skolreformer, klassrumsaktiviteter, lärarutbildning och lärarprofession.

*Kunskapsobjekten* är de företeelser som görs till föremål för forskning utifrån forskarens förförståelse, tidigare kunskap, teoretiska medvetenhet

m m. Kunskapsobjekten formas utifrån olika forskningstraditioner, disciplinär hemvist m m. Forskarnas observationer av verkligheten förs, enligt Brante i en analys av forskning i det nya vetenskapliga fältet socialt arbete, med olika typer av systematiska och noggrant förberedda tekniker, bevisföringsregler och instrumentbaserade metoder. (Brante 2003). Den grundläggande målsättningen för de flesta vetenskaper är att förklara fenomen som kan iaktas i den del av verkligheten som studeras, d v s forskaren förklarar sina observationer med hjälp av begrepp eller teorier.

Kunskapsobjekt är, med Brantes uttryck, en teoretiskt definierad storhet som är placerad mellan teori och verklighet eller – uttryckt på ett annat sätt – mellan teori och observation. Begreppet används också, enligt Brante, ibland som synonymt med vad Lakatos kallar en forskningstraditions kärna; det som är grunden för en viss skolbildning eller ett ämne och kring vilket forskningen cirklar. Ett enklare sätt, enligt Brante, att uttrycka betydelsen är att använda uttrycket ”föreställningar om ämnesområde”. En sociolog ser sitt studieobjekt på ett annat sätt än en pedagog, en statsvetare på annat sätt än en ekonom, trots att samtliga kan ha ett och samma skeende i klassrummet som studieobjekt. De har olika kartor för sin utforskning. Att etablera ett nytt forskningsämne, som pedagogiskt arbete, syftar alltså till att definiera sådana kunskapsobjekt som forskarna inom området hittills inte insett betydelsen av eller helt enkelt valt att negligera.

Inom utbildningsområdet har en hel rad intressenter uttryckt behov av att få sin speciella del av verkligheten studerad, värderad och förstådd med hjälp av forskning. Det kan vara politiska beslutsfattare (både på nationell och lokal nivå), myndigheter, lärarutbildare och lärare och skolledare. Det kan vara fackliga företrädare, det kan vara föräldrar och eleverna själva. De är alla intressenter och har alla sina uppfattningar om vad som är relevant. De har också sina egna föreställningar, begrepp, och uttolkningar av den verksamhet eller den yrkespraktik som de bör ha djupare kunskap om – ibland är dessa föreställningar hämtade från tidigare forskning men ofta från egna erfarenheter. I förhållande till forskarnas uppfattningar kan intressenternas uppfattningar vara mer naiva, ibland kanske mer fördomsfulla – men de kan också vara mer insiktsfulla, om än svåra att verbalisera. Att bredda rekryteringen till forskarbanan, som sker i det nya examensämnet pedagogiskt arbete, och att låta forskare och praktiker samverka (som t ex i de professional development schools, PDS, som omnämndes i kapitel 3) är uttryck för betydelsen av att olika erfarenheter och olika perspektiv på studieobjekten bör få generera forskningens frågor och bidra till att bygga upp nya kunskapsobjekt.

Med utnyttjande av begreppsparet studieobjekt – kunskapsobjekt kan man säga att kritiken mot pedagogikforskarna haft sin grund i att dessa forskare – trots att många av dem hade egen lärarbakgrund – valde frågeställningar för sin forskning som inte tog sin utgångspunkt i de egna lärarerfarenheterna. I stället ställde de sig till förfogande för andras – ofta politiska beslutsfattares – frågeställningar och behov av beslutsunderlag. Uttryckt på ett annat sätt kan deras val av studieobjekt sägas vara betingat av vilka intressenter som var intresserad av att betala för att utveckla ny kunskap.

I LUK, i lärarutbildningsproposition och i riksdagsbeslutet om lärarutbildningen betonades vikten av att de som har stor förtroget med studieobjekten inom lärarutbildningens och skolans värld också skall kunna ha en aktiv roll i arbetet med kunskapsobjekten. De skall inte bara vara konsumenter utan även medproducenter av för dem själva relevant forskning. I forskningspropositionen senare samma år uttrycktes ett mer generellt samhällsintresse av att lärande och kunskapsbildningsprocesser blir föremål för forskning enligt de spelregler som gäller för forskning - och utan att utvecklingen av kunskapsobjekten enbart eller i första hand skall anförtros forskare som har egna erfarenheter av studieobjekten. Att utveckla och fördjupa kunskapen inom ett för hela samhället så viktigt område som utbildning och lärande stod i förgrunden – utan att någon enskild kategori av intressenter särskilt lyftes fram.

I pedagogikforskarnas diskussion om ämnet pedagogik, som refererats till i kapitel 6, finns en spänning mellan att kunna visa att forskningen har relevans/praktisk nytta (som de flesta avnämare och intressenter ser som direkt kopplad till studieobjekten) och att den har akademisk kvalitet och stringens (som inom forskarsamhället är grundat på hur kunskapsobjekten hanteras).

Uppdelningen i studieobjekt och kunskapsobjekt kan underlätta en förståelse av skillnaden mellan olika intressenters behov av att efterfråga praktisk relevans respektive akademisk kvalitet och olika aktörers ansvar att utveckla former för att kontrollera relevans och kvalitet.

## Den akademiska ”produktionsapparaten” för forskning

Den akademiska organiseringen av kompetenser och verksamheter för att möjliggöra ett vetenskapligt godtagbart utforskande av ett kunskapsområde har av tradition skett i discipliner/ämnen. Här har, som vi sett i kapitel 4, skett stora förändringar i den akademiska organiseringen av kompetenser



och ansvar för kunskapsområdena. Från att tidigare ha haft ett enkelt linjärt samband mellan ämnesföreträdarskap – lärostolsinnehav – disciplinansvar så har det i många länder (och Sverige utgör härvidlag inget undantag) skett kraftiga organisatoriska ommöbleringar inom universitet och högskolor. Grupperingar i storinstitutioner har blivit vanliga, fakulteter har grupperats samman i vetenskapsområden och samtidigt delats upp i sektioner, centrum-bildningar knyter ihop företrädare för olika fakulteter och ämnen i nya konstellationer. Man kan med Nowotny<sup>50</sup> fråga hur den akademiska kvalitetskontrollen över forskningen utformas i en sådan institutionell struktur.

With increasing diffusion of sites of knowledge production inevitably comes a sense of loss of control. (Nowotny 1993, sid 147)

Inte minst utvecklingen mot mång- och tvärvetenskapliga konstellationer av forskningsfrågor och forskare blir utmanande för kvalitetskontrollen.

The question of quality assurance taken on yet another form when judged in a transdisciplinary context, into which many of the most advanced and exiting, but also policy-driven research topics moving: who and on what grounds of scientific authority is to pronounce what good research means in such a context? And what are the overall priorities to be set in the forefront domain of research? (Nowotny 1993, sid 149)

Förskjutningen från basfinansierad forskning genom fakultetsanslag till externfinansierad forskning via forskningsråd eller privata finansiärer (företag m m) har också inneburit en förskjutning i riktning mot externt formulerade kriterier där känslan för relevans och nyttovärde vägs in. För att skapa ekonomiska förutsättningar för sin egen forskning måste forskaren rikta sin uppmärksamhet mot externa problem och externa värderingar av nytta och relevans. Att etablera nya konstellationer av forskarsamarbete, att etablera forskarmiljöer som spänner över ämnesgränser, i många fall dessutom över fakultetsgränser, är numera högt skattat. (Jmf med matrisen från den norska utvärderingen av pedagogisk forskning i kapitel 6). Detta bryter mot vad som hittills betraktats som den autonoma forskningens ideal – respekten för de interna, inomdisciplinära kriterierna. Samtidigt kan man, som påpekats i kapitel 5, också se en motsatt tendens: med allt större beroende av internationella forskningsmedel och anlåtande av internationella granskare för fördelning av svenska medel (Vetenskapsrådets Linnéstöd är ett aktuellt exempel), så tenderar en mer teoretiskt inriktad forskning att premieras.

---

<sup>50</sup>Nowotny H 1993.

Forskningen kan alltså bedrivas i olika former och i olika organisatoriska hemvister. Forskningsmedlen kan också vara lokaliserade på flera olika sätt. Vid sidan om de fasta "rören" mellan staten och forskarna i form av fakultetsanslag, så finns i allt större omfattning nu nationella och internationella finansieringskällor som forskarna skall försöka nå av egen kraft. Detta har lett till samverkan mellan olika forskare och forskargrupper i syfte att öka den "kritiska massan" av goda forskare och kreativa forskningsidéer och därmed kunna formulera slagkraftiga ansökningar.

För kunskapsområden som på olika sätt och med olika begrepp eller teoribildningar har som mål att öka insikten om hur verkligheten fungerar, varför den fungerar som den gör och hur den "bör" fungera (t ex forskning om inläring och begreppsbildning, om socialisation och utveckling, forskning om högre utbildning, klassrumsforskning, IKT-forskning osv) kan "utbildningsvetenskap" fungera som en samlande term även om termen, som Englund påpekar (2003), kan leda tanken till att det bara är fenomenet utbildning som skall vara kunskapsobjektet och ej de olika grundläggande processer som ingår.

Petter Aasen med medarbetare (2005) gör i uppföljningen av Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete en jämförelse mellan utbildningsvetenskap och pedagogik. Med hänvisning till den norska pedagogikutvärderingen och den beskrivning av pedagogikämnets utveckling och förändring som ges där menar Aasen att det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet inte är ett fixt och färdigt område. Liksom pedagogiken har förändrats, så kommer detta mång- och tvärvetenskapliga forskningsområde också att förändras. Aasen menar att just när förändringar sker i de tematiska, teoretiska och metodiska gränserna som de kanske viktigaste och utvecklade diskussionerna om kvalitet, inflytande och kontroll kommer att ta plats.

Nye kunnskapsbehov skaper nye forskningsoppgaver for pedagogikkfaget, og både en utvidelse av studieobjektet og differensiering av kunnskapsområdene er processer som bidrar til at pedagogikkfaget tilpasser seg et større, utdanningsvitenskapelig territorium. (Aasen m fl 2005, sid 108).

Stefan Thorpenberg ser utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde och vill se detta område som ett nytt transeparatistiskt område. (Thorpenberg 2005). Thorpenbergs sätt att relatera utbildningsvetenskap till pedagogik illustrerar samtidigt den oklarhet som på sina håll råder om denna relation. Thorpenberg talar om *omvandlingen av pedagogiken* till ett utbildningsvetenskapligt område och om en *breddning av pedagogik* till en alltmer allmän utbildningsvetenskap. Man kan med Thorpenbergs terminologi säga

att LUK pläderade för ett slags transepistemisk forskningsarena inom ramen för den interna universitetsorganisationens sedvanliga indelningsgrund.

Ett problem med en transepistemisk arena är, enligt Thorpenberg, att det blir ett forskningsområde i vilket olika kvalitets- och relevanskriterier möts. Sådana möten mellan olika kriterier har, som framgått tidigare, flera pedagogikforskare vittnat om: disciplinens krav har inte alltid beaktat avnämares relevanskrav och vice versa. Man kan säga att LUK löste denna spänning genom att för lärarutbildningen och de praktiska yrkesverksamma avskilja ett nytt, mångvetenskapligt vetenskapsområde, utbildningsvetenskap, och att samtidigt lansera ett nytt ämne som komplement till pedagogikämnet, nämligen pedagogiskt arbete.

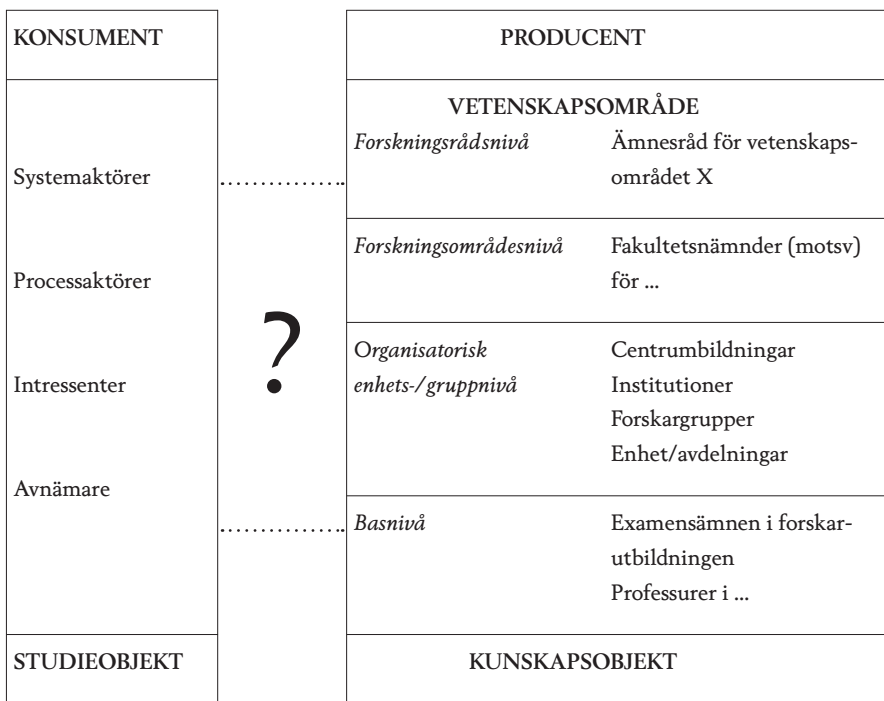
## Relationen mellan konsumenter och producenter av forskning

Med användande av OECDs uppdelning i ett konsument- och producentperspektiv (se kapitel 5) kan skillnaden mellan studieobjekt och kunskapsobjekt och dessas relation till begreppet vetenskapsområde illustreras med följande schematiska uppställning. Det bör observeras att i denna skiss är vetenskapsområde inte synonymt med benämningen på de ekonomiska styrinstrumenten för fasta forskningsresurser. Vetenskapsområde är i figuren snarare synonymt med de vetenskapliga områden som de olika ämnesråden inom Vetenskapsrådet ansvarar för. Som exempel: Ämnesrådet Medicin stöder forskning inom det vetenskapliga område som inrymmer kunskapsproduktion inom medicinska, teknisk-naturvetenskapliga, vårdvetenskapliga och dessutom – fast i betydligt mindre utsträckning – samhällsvetenskapliga och humanistiska fakultetsområden och institutioner. UVK stöder, som framgått av kapitel 2, forskning inom de samhällsvetenskapliga – och humanistiska fakultetsområdena och i begränsad omfattning forskning inom de övriga fakultetsområdena.

I figuren behandlar den vänstra kolumnen studieobjekten och den högra kunskapsobjekten. Med en tillämpning av figuren för det utbildningsvetenskapliga området återfinns i den vänstra kolumnen de olika intressenter och aktörer som rör sig inom skolans värld (se kapitel 6) men också – och i ökad omfattning – även aktörer och intressenter utanför det formella utbildningssystemets ram. De kan vara systemaktörer och processaktörer inom utbildningssystemet och i arbetslivet eller de kan vara konsumenter av kunskap om utbildning och dess processer, t ex genom att vara studerande, elever, föräldrar, arbetsgivare m m. De kan också vara företrädare för

allmänhetens allmänintresse för utbildningsfrågor. De kan alla ses som potentiella konsumenter av forskning.

Den högra kolumnen beskriver i sin vertikala dimension olika nivåer inom det akademiska "produktionssystemet" av forskning inom det utbildningsvetenskapliga området. I den högra kolumnen finns också – fast dessa ej är markerade i figuren och ej heller behandlade i denna rapport – en stor bredd i den horisontella dimensionen när det gäller fakultetsområden, institutioner, examensämnen m m som kan vara engagerade i det utbildningsvetenskapliga områdets utveckling och förvaltning.



Figur 3. Konsumenter och producenter inom utbildningsvetenskap. Frågetecknet symboliserar att de inte finns självklara kommunikationsvägar/mötesplatser dem emellan.

Nivåerna i den högra kolumnen rör olika instanser inom forskarsamhället där den akademiska kvalitetskontrollen utövas, t ex vid antagning till forskarutbildningen, vid disputationer, sakkunnigförfarande vid tillsättning av tjänster, vid granskning av artiklar och vid ansökan om forskningsmedel.

Medan de lägre nivåerna i figuren ligger inom lärosätena, så svarar den översta nivån ungefär mot de forskningsområden som Vetenskapsrådets ämnesråd får medel för att stödja. Inom forskningsområdet är kunskapsområdena vida och går delvis i varandra. De erbjuder flera olika ingångar:

mikro- och makro perspektiv; individer eller strukturer eller system som kan vara förgrund eller bakgrund, kunskapsområdena kan vara mono- disciplinära eller mång- och tvärvetenskapliga.

Regeringens forskningspolitik kan, med utnyttjande av nivåerna, ses som en medveten förskjutning från att tidigare ha riktat finansieringen direkt till de lägre nivåerna (som ligger inom universiteten och högskolorna) till att i allt större omfattning rikta finansieringen till den översta nivån, som hanteras av akademins företrädare, men vars spelregler (medlens storlek, eventuella förbehåll och randvillkor osv) i stor utsträckning sätts upp av regeringen. Härmed åstadkommes en nationell kvalitetskontroll av forskningsmiljöernas sätt att planera forskning och att genomföra forskning. Ämnesråden etablerar nationella arenor för kontroll av forskningens kvalitet – och kan också genom sin överblick ta fram nationella strategier för forskning inom området. Av detta följer, som också berördes i kap 6 (med referens till den norska NFRs utvärdering), att man på de lägre nivåerna måste dra upp egna riktlinjer för hur man bäst skall kunna hävda sig i konkurrensen genom en mer aktivt forskningsledning än vad som behövts när finansieringen huvudsakligen skett genom fasta fakultetsanslag.

I denna rapport är det huvudsakligen agerandet på makro- och mesonivåerna som behandlats. Som framgick av kapitel 4 så har de senaste årtiondena inneburit genomgripande förändringar på dessa nivåer, som fått konsekvensändringar på mikronivån. En spännande forskningsuppgift skulle vara att söka ta del av de överväganden som gjorts på i mikro- nivåerna inför valet av institutionell organisation och valet av benämningar, alltså hur man inom institutionerna "läst av" de systemförändringar som skett. Även argumentering och överväganden bakom senare års inrättande av nya forskarutbildningsämnen och rekryteringen av doktorander är värd att studera.

Relationen mellan den vänstra och den högra kolumnen rör relevansproblematiken. Med inrättandet av pedagogiskt arbete och andra regler för antagning till forskarutbildningen (t ex krav på minst två års yrkesverksamhet som lärare el dyl) så kan rekryteringen från konsumentensidan till producentensidan stimuleras. Därmed kan också andra utgångspunkter för kunskapsproduktionen tillföras producentensidan.

Det är också i detta mellanrum mellan konsument och producent som många av de olika försök till samverkan mellan forskare och lärare, som redovisades i kapitel 3, utspelas. Den arbetsgrupp, som gjorde förarbetet till LUK, diskuterade behovet av regionala utvecklingscentra och deras överbryggande funktion. Samma skedde i det s k Miljonprojektets slutrapport. (Asklings m fl 1997). De PDS-försök och nätverksförsök som redovisades i kapitel 3 kan alla ses som försök att hitta organisatoriska former för att

slå broar mellan universiteten/lärarytbildningarna och skolväsendet. Högskoleverkets utvärdering av lärarytbildningen visar att det är stora skillnader mellan olika regioner och högskolor när det gäller både förekomst och funktion av regionala utvecklingscentra och dess relation till universiteten/högskolorna och lärarytbildningarna.

Det kan vara värt att påminna om Håkan Törneboms ord, formulerade 1986 i en antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap:

En nödvändig förutsättning för, att ett praxisorienterat fält skall kunna utöva gynnsamma effekter på ett praxisfält, är att forskarnas och praktikernas paradig innehåller intressen, kompetenser, verklighets- och verksamhetsuppfattningar som står i samklang med varandra. (Törnebom 1986, sid 134).

Törnebom ställer sig frågan om "utbildningsforskning" kan jämföras med "vårdforskning" och därmed också betraktas som ett praxisorienterat forskningsfält. Hans svar är nekande och påminner i sin argumentation om Håkolas inställning till utbildningsvetenskap (se kapitel 2) och även Dahllöfs inställning till pedagogik (se kapitel 6).

Ett forskningsfält, som inmutat hela utbildningssektorn som territorium, bör inte vara praxisorienterat. Det bör i stället vara en basvetenskap för en rad praxisorienterade fält som vänder sig mot utbildningsyrkena. En sådan vetenskap kan ha till funktion att förse forskare inom praxisorienterade fält liksom också yrkesutövare inom utbildningsområdet med insiktsskapande översikter. (Törnebom, 1986, sid 138).

## Praktikinriktade ämnen – ett sätt att minska gapet mellan producent och konsument

Framväxten av pedagogiskt arbete kan ses som ett försök att finna en bättre fungerande forskningsöverbyggnad och forskningsanknytning till lärarytbildningen än den som pedagogikämnet hittills gett. I förarbetet drogs, som framgått av kapitel 2, paralleller till lanseringen av vårdforskning som den vetenskapliga grunden för sjuksköterskeutbildningens kärnämne omvårdnad, liksom till etableringen av socialt arbete som disciplin med egna professorer i början av 1970-talet. I båda fallen eftersträvades en mer praktikorienterad forskningsansats som svarar mot yrkesverksamheternas behov av forskningsöverbyggnad, dvs – med användande av begreppsapparaten i föregående avsnitt – en närmare relation mellan konsument och producent av forskning.

I samband med reformeringen av de medellånga vårdutbildningarna i slutet av 70-talet skärptes, som framgått av kapitel 3, kraven på forskningsanknytning av bl a sjuksköterskeutbildningen och bestämningen av utbildningens kärnämne, omvårdnad. Forskningsanknytningen för vårdutbildningarna gav upphov till utveckling av ett nytt vetenskapsområde med forskning inom omvårdnad, så småningom med egna professurer, egna examensämnen och egna institutioner. För sjuksköterskornas och barnmorskornas del var det fråga om att inom verksamhetsfältet hälso- och sjukvård med en väl utvecklad team - organiserad verksamhet vinna respekt för en ny syn på vetenskap och ett nytt sätt att definiera kunskap.

Jan Bärmark, Aant Elzinga och Göran Wallén diskuterar i en liten skrift från 1983 vilka skäl som kan ha legat bakom utvecklingen av omvårdnadsforskningen. (Wallén 1983). De finner bl a att:

- det är praktiskt att ha ett forskningsområde som rent organisatoriskt ansluter nära till yrkeskrav och utbildningskrav, inte minst för olika påbyggnadsutbildningar
- det är viktigt att ta tillvara praktikernas erfarenheter – en nära koppling mellan forskning och praktik kan underlätta en inriktning av forskningen mot praktikens problem
- det finns ett speciellt kunskapsintresse som svarar mot vård och omvårdnad och som inte kan tillvaratas inom ramen för den traditionella medicinska forskningen och inte heller inom socialmedicinen
- det finns en förhoppning om att kunna utveckla idealmodeller för omvårdnad
- omvårdnadsforskningen kan bidra till att sjuksköterskorna kan få en ifrån lärarna mer självständig roll i vårdprocessen. (Wallén 1983, sid 5)

Studiet av omvårdnadsforskningen kan, som Broady och Heyman framhåller,

... lära oss något om villkoren även för andra områden – såsom socialt arbete eller didaktik – där man stöper om en tidigare praktisk verksamhet för att göra anspråk på hemortsrätt i den akademiska och vetenskapliga världen. Dessa villkor skiljer sig radikalt från situationen för de ämnen som avspjälkats inifrån det vetenskapliga fältet självt, som när t ex psykologiämnet växte fram inom pedagogikämnet. (Broady och Heyman 1996, sid 195)

Broady och Heyman menar att omvårdnadsforskningen i hög grad varit sjuksköterskornas angelägenhet. I den kvinnovärld som sjuksköterskornas arbetsplats utgör har omvårdnadsforskningen bidragit till en ny förståelse av yrkets mening och även erbjudit statushöjning och akademiskt erkännande. Från medicinforskningens sida var hållningen till en början skeptisk men samtidigt allmänt välvillig. Broady och Heyman tolkar detta som en inklusionsstrategi, som syftar till att inlemma en stor del av den nya ve-

tenskapen och de nya forskarna i den medicinska vetenskapen. Broady och Heyman pekar på en intressant spänning inom den spirande omvårdnadsforskningen.

Å ena sidan präglas området av arvet från den medicinska vetenskapen, å andra sidan finns ambitionen att skapa något nytt. (Broady och Heyman 1996, sid 206).

Omvårdnadsforskningen är i dag så beroende av utanförliggande krafter att den, enligt Broady och Heyman, knappast kan utvecklas till ett eget vetenskapligt fält. Men de öppnar också för ett tänkbart annorlunda scenario:

Kanske kommer trots allt omvårdnadsforskningen så småningom att formas till ett samlat vetenskapligt fält som inrymmer många av de disparata inslag vilka återfunnits i sjuksköterskornas avhandlingar till dags dato, jämte åtskilliga nyheter som vi inte känner till i dag. Ett fält, eller ett område som utvecklas i riktning mot ett fält, är stätt i ständig förändring. Gränserna förskjuts, relationerna till andra fält och områden skiftar, och nya deltagare ger sig in i spelet med något nytt i bagaget som förändrar styrkeförhållandena. Liksom frihet och makt är vetenskaplig autonomi inget som uppnås eller går förlorat en gång för alla. Autonomi måste oupphörligen erövrats på nytt, underhållas och befästas. (Broady och Heyman 1996, sid 209).

Även inom detta område har terminologiska och definitionsmässiga frågor präglat områdets utveckling. Vetenskapsrådet skriver i rapporten "Vårdvetenskap i tiden" (Vetenskapsrådet 2006). Medicinska forskningsrådet föreslog 1988 vårdforskning och vårdvetenskap i stället för omvårdnad/vårdvetenskap. Omvårdnad blev den vanligaste termen på sjuksköterskeutbildningens skärningslinje. I rapporten konstateras att det går att skönja en förändring i det övergripande sättet att definiera och avgränsa vårdvetenskap: från en definition som markerade en yrkestillhörighet till en som har sitt ursprung i de problem inom vård och omsorg som skall utforskas. Den yrkesmässiga definitionen av vårdvetenskap var vanlig under forskningsområdets tidiga utvecklingsfas då området i första hand associerades till utbildningen av sjuksköterskor och andra vårdyrkesgrupper. I praktiken blev då vårdvetenskap synonymt med forskning som bedrivs av personer med medellång vårdutbildning. (Här anas Aasens "ägarprincip"). I dag är i stället en problemorienterad – och icke-yrkespecifik – definition dominerande. Forskningsproblemet och den vetenskapliga frågeställningen är avgränsande gentemot andra forskningsområden. Vårdvetenskap betraktas nu som ett samlingsbegrepp för forskning inom eller över flera närbesläktade ämnen (omvårdnad, arbetsterapi, sjukgymnastik m m), dvs ämnen som omfattar teorier, metoder och tekniker för studier av problem och åt-



gärder relaterade till människors hälsa, ohälsa och vård samt vårdandet i olika sammanhang/miljöer. Mycket av forskningen är praxisnära – men här ryms också frågeställningar som behandlar förhållandet mellan samhället och sjuka och funktionshindrade personer, aktiviteter i det dagliga livet m m. Men även internationellt finns en viss osäkerhet: ”nursing science” och ”caring science” är uttryck som används mer eller mindre överlappande.

*Socialt arbete* är ett exempel på ett praxisorienterat ämne som avknoppats från ett moderämne (sociologi) för att med egna professorer och eget examensämne skapa en egen praxisorienterad forskning. Ämnet och dess utveckling fick en grundlig genomlysning i samband med Högskoleverkets utvärdering 2003 i samverkan med Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS).

Socialt arbete kan ses som en avknoppning från sociologin när det inrättades som ett forskarutbildningsämne. Det ämne som socialt arbete frigjorde sig från var sociologi, ett ämne som etablerats drygt 20 år tidigare som ett

... verktyg för den samhällsplanering och den sociala ingenjörskonst som man talade om i slutet av fyrtiotalet, i skuggan av andra världskrigets sociala katastrofer. Utvecklingen inom vårdvetenskap och pedagogiskt arbete har i högre grad präglats av att vara lokala omdisponeringar av medel för att ge utrymme åt en alternativ forskningsrekrytering och forskarutbildning. Sociologerna skulle självklart arbeta med kvantitativa metoder, som var något relativt nytt, och idealet var att efterlikna naturvetenskapen. Man avskärmade sig starkt från traditionell humanistisk forskning liksom från den filosofiska och idéhistoriska miljö som ämnet kom från. .... Sociologin skulle bli vetenskapen om det moderna samhället. (Högskoleverket 2004, sid 29)

Socialt arbete etablerades som självständigt akademiskt ämne i slutet av 70-talet med egna av regeringen utnämnda professorer i ämnet. Dess tillkomst-historia skiljer sig därmed från både pedagogiskt arbete och vårdvetenskap/omvårdnad, som i hög grad etablerats genom lokalt agerande och med lokala medel. Socialt arbete fick genom sina professorer, d v s egna lärostolar, en formell placering och öronmärkta resurser inom de samhällsvetenskapliga fakulteterna.

## Om reformer och politikområden

Förändringar i utbildnings- och undervisningssammanhang introduceras och implementeras ofta som rationella, instrumentella specifika åtgärder (reformer), men berör nästan alltid, som bland annat illustrerats i denna

rapport, värdeladdade företeelser och komplexa relationer som inte kan ses isolerade från varandra när de skall genomföras. Vad som med Kogans ord kan anser vara "organic growth" och vad som är att betrakta som "radical change" är inte givet. Inte heller att bestämma var en viss förändring börjar och var den slutar går att bestämma. (Kogan m fl 2000).

De båda klassiska implementationsmodellerna, top-down och bottom-up, betonar båda två de påverkanskrafter som verkar i vertikal riktning i hierarkiska processer och tenderar därmed att bortse från eller åtminstone underskatta styrkan och kraften i de interaktiva, tids- och rumsligt definierade, processerna som äger rum inom organisationerna och som där kan ske i både horisontell och vertikal riktning.

En reform kan ses som *upphovet* till en förändring (det är gärna så reformpolitiker själva vill se på reformer – under förutsättning att den uppnådda förändringen ligger i linje med reformens intentioner). Det här är ett rationellt sätt att se på reformer – reformer är medvetna offensiva målinriktade åtgärder. Men en reform kan i sig vara en *del av* en större förändring. En reform med ett specifikt syfte skall ofta genomföras i ett sammanhang, där även andra förändringar håller på att genomföras.

En reform behöver inte vara offensiv, den kan i stället vara en defensiv åtgärd (även om den utåt helst beskrivs som offensiv och rationell). Satsningen på utbildningsvetenskap kan ur ett perspektiv ses som en offensiv satsning för att – äntligen – stärka lärarutbildningens forskningsanknytning och möjliggöra det examensarbete som introducerats och som kräver forskarutbildade handledare. Den kan också ses som en närmast defensiv satsning – som en senkommen politisk konsekvens av den sedan 10 år tillbaka genomförda avregleringen av skolan och det ökade ansvarstagandet hos de professionella i skolan, som denna avreglering förutsatte – men som dessa knappast själva var så delaktiga i.

I arbetet med att reformera lärarutbildningen stod, helt naturligt, de lärar- och skolutvecklingsinriktade argumenten för en satsning på forskning inom utbildningsvetenskap i fokus. Med öronmärkta medel och egen fakultetstillhörighet skulle, enligt LUK, lärarutbildningen kunna garanteras den medelförstärkning för sådan relevant forskning som LUK argumenterat för. LUK drog också en parallell till Vetenskapsrådets ämnesråd, framför allt medicin, och framhöll detta forskningsråds betydelse för att stärka vårdprofessionernas status. Men när formen för forskningsstödet skulle bestämmas kom, som framgick av kapitel 2, aktuella generella forskningspolitiska och högskolepolitiska överväganden in i bilden. Ett av syftena med reformen var ju att göra lärarutbildningen till hela högskolans angelägenhet. Det gällde då att inte alltför mycket skapa särlösningar just för lärarutbildningen. Inom ramen för det samtidiga arbete med forskningspropositionen och den

nya forskningsorganisationen aktualiserades dessutom på ett mer generellt plan kunskaps- och informationssamhällets behov av forskning och nationell forskningsfinansiering.

Här går det att se paralleller till den forskningspolicy för utbildningsområdet som OECD diskuterar och som omnämndes i kapitel 5. Med användande av begreppsparat processaktörer och systemaktörer (se kapitel 6) kan man säga att LUK såg till processaktörernas behov av statushöjning genom delaktighet i kunskapsproduktionen, medan Organisationskommittén (se kapitel 2) även såg till systemaktörernas och allmänhetens behov. Som Högskoleverkets utvärderare av den nya lärarutbildningen påtalat, så var LUKs plädering för processaktörernas delaktighet i kunskapsproduktionen så stark att man knappast alls behandlade frågan om processaktörernas roll som konsumenter, d v s mottagare, av andras kunskapsproduktion.

Mats Brenner (2003) konstaterar att politikområden ofta utvecklas ryckigt över tid: vid några enstaka tillfällen drar alla krafter åt samma håll, med en gemensam uppfattning om problem, problemlösningar och strategier. I andra, och enligt Brenner, kanske normalfallen, står olika uppfattningar, med olika sociala och politiska konstellationer, mot varandra. Särskilt vanliga tycks kontroverserna, enligt Brenner, bli när policyområdena har en central roll i samhällsutvecklingen och när stora ekonomiska resurser är inblandade. Då bryts, menar Brenner, centrala ideologiskt betingade föreställningar mot varandra.

Ett politikområde utmärks också av variationer i samspelet med andra policyfält. Ibland kan områdena utvecklas relativt fristående från varandra, medan de emellanåt av olika skäl vävs samman. Utvecklingen inom ett område är sällan unik utan oftast knuten till mer övergripande politiska och samhälleliga processer. (Brenner 2003, sid 209).

Vad genomgången i denna rapport visat är att en reform som skall avhjälpa ett viss problem och värna om vissa intressen kan vara inplacerad i ett sammanhang där ett bredare perspektiv anläggs, därför att även andra problem skall beaktas och andra intressen tillgodoses.

I satsningen på utbildningsvetenskap bryts flera olika politikområden och flera olika intressenters tolkningar och uppfattningar. Lärarutbildningen har flera kontaktytor: till skolan, till akademien och till allmänheten. Inom akademien har det akademiska kvalitetskravet varit starkt, till skolan och allmänheten har relevanskravet dominerat. Eftersom det samtidigt sker förändringar inom vart och ett av dessa politikområden så är det ett komplext mönster av åsikter, antaganden och värderingar, som reformintentionerna skall silas genom innan de blir "omvandlade" till administrativa och organisatoriska åtgärder inom de olika lärosätenas fakulteter och institutioner och forskargrupper.

När det gäller satsningen på en forskningsresurs för utbildningsvetenskap så är det tydligt att lärarutbildningens forskningsanknytning hänger intimt samman med decentraliseringen av ansvaret i skolan till ”professionella” lärare och alltså snarare ett skolpolitiskt mål än ett högskolepolitiskt mål – och i ännu mindre grad ett forskningspolitiskt mål. Lärarutbildningen är en del av högskolan men påverkas i hög grad av sin ”service-funktion” gentemot skolan och sin instrumentella roll i statens styrning av skolan.

För pedagogikforskarna var frågeställningen närmast om denna satsning gällde alla pedagogikforskare eller om den enbart gällde dem som i sin egen forskning varit mest inriktade på att ta processaktörernas perspektiv. Här handlade debatten snarare om det klassiska samhällsvetenskapliga teori – praktik dilemmat och studieobjekt – kunskapsobjekt- spänningen än om högskole- eller forskningspolitiska överväganden.

## Sammanfattande kommentarer: En komplex förändringsprocess på många plan med många intressenter och aktörer

Ett huvudintryck från genomgången av iakttagelser kring förarbete, beslut och genomförandet av den utbildningsvetenskapliga satsningen är komplexiteten i förändringsprocessen. För att förstå beslut, verkställande och olika typer av åtgärder så måste tänkbara orsakstrådar följas långt bakåt i tiden, på olika nivåer inom det högre utbildningssystemet och inom olika politikområden.

Vad som vid en viss tidpunkt kan se ut som en offensiv åtgärd, kan med historisk distans till företeelsen i stället närmast vara en defensiv åtgärd. Vad som kan se ut som ett radikalt beslut om inrättandet av ett nytt ämne, kan i stället vara resultatet av en långvarig mognadsprocess, där ett redan etablerat ämne tänjt ut sig till bristningsgränsen. Att satsa på ren lärar- och skolnära forskning kan ses som ett sätt att försöka stärka lärarnas professionalism och lärarutbildningens kvalitet och dessutom höja lärarkårens och lärarutbildningens status, och kan då ses som en långt om länge realiserad konsekvens att ett 15 år gammalt skolpolitiskt reformbeslut av mycket stor dignitet. Det kan också ses som en kodifiering av en internationell forskningstrend inom pedagogikområdet i vilken många svenska pedagogikforskare varit aktiva och som redan har cirka 20 år på nacken. Här finns inga enkla sekvenser av förberedelser – beslut – genomförande – effekter. Här

finns inga enkla top-down eller bottom-up processer. Här finns ingen enkel relation mellan beroende och oberoende variabler.

Det förlopp som behandlats i denna rapport ger upphov till flera frågor: Vad är det för processer inom en institution som leder fram till att en del av en institution bryter sig ut och etablerar en ny institution kring ett nytt examensämne? Vad är det som sker när man inom ett lärosäte får den kollektiva uppfattningen att utbildningsvetenskap är en underavdelning till pedagogik och närmast berör den s k lärarutbildningspedagogiken – och därför bara intressant för de forskare/lärare som är engagerade i lärarutbildningen? Hur utvecklas olika kunskapsregimer (med Dales terminologi) inom ett ämne? Vad är det som bidrar till att det inom det ändock relativt enhetliga svenska högskolesystemet finns så stora lokala variationer? Vad är det som skapar en institutions och ett lärosätes "organisational identity" och hur förhåller sig den faktiska organiseringen inom ett lärosäte och inom en institution till lärosätets och institutionens formella organisation, för att anknyta till Czarniawskas resonemang (Czarniawska 1997, 1998, 2005)? Komplexiteten är hög, t o m inom ett så pass begränsat område inom hela högskolesystemet som pedagogik och utbildningsvetenskap. Här finns om möjligt ännu fler utforskade processer och samspel att försöka kartlägga och förstå.

Vad som blir intressant att följa vidare är utvecklingen av utbildningsvetenskap som ett mångdisciplinärt vetenskapsområde, pedagogik som ett grund- och forskarutbildningsämne både i och utanför lärarutbildningen och pedagogiskt arbete som ett praktiskt inriktat forskarutbildningsämne och dessa företeelsers relation till och eventuella beroende av nationella och lokala strukturer och organisationsformer.

# ETT FORSKLINGSLANDSKAP I FÖRÄNDRING

Forskningen söker svar på frågor och utvecklar samtidigt nya frågor. Vad som sker inom ett visst forskningsområde är beroende av vad som sker inom det territorium som genererar studieobjekten, vem som ges möjlighet att formulera frågor kring dessa studieobjekt, hur frågorna formuleras och på vilket sätt kunskapsobjekten formar och förvaltas och, slutligen, vem som är villig att bekosta att frågorna ställs och kunskapsobjekten bearbetas.

För ett tillräckligt stort forskningsområde kan metaforen forskningslandskap vara användbar för att inbjuda till reflektion över balansen mellan stabila och föränderliga element i landskapet och över samspelet mellan de strukturer som finns och de aktörer som verkar i landskapet och vilka handlingsnätverk som utvecklas. Ulf Sandström liknar forskningen vid ett landskap i förändring.

Forskning är ett landskap i förändring. Teorier och metoder ger svar på kniviga spörsmål och föder samtidigt nya problemställningar. Frågorna ingår i ett kretslopp och återkommer ibland i oväntade och nya varianter. (Sandström, 2002, sid 7)

Vad som sker inom ett bestämt forskningsområde är beroende av olika yttre förutsättningar och betingelser för att de frågor som formuleras skall kunna besvaras. Begreppet forskningslandskap syftar, menar Sandström, på de strukturer som utgör förutsättningarna för forskning. Hit hör organisationer och stabila institutionella ordningar, t ex forskningsråd. Dessa kan, enligt Sandström, ses som noder i landskapet. Kring dessa noder uppstår kommunikationskanaler och organisatoriska arrangemang. I ett forskningslandskap kan arbetsvillkor och karriärvägar vara utformade på olika sätt, men kan också tolkas och värderas helt olika. Vem som blir forskare och vad vederbörande väljer att forska på kan se olika ut vid olika tidpunkter och i olika delar av landskapet.

Ett landskap kan vårdas eller vanvårdas – det behövs långsiktighet i planeringen men också vaksamhet och reaktionssnabbhet. Uppfattningar om vad som är god akademisk kvalitet varierar över tid och spänningen inom samhällsvetenskaperna mellan praktisk nytta och akademisk legitimitet är en del av samhällsvetenskapernas kännetecken. I det akademiska forskningslandskapet skall det finnas utrymme för ifrågasättande och nytänkande. Det är en del av landskapets karaktärsdrag. De som är verksamma i landskapet

behöver både god överblick över hela landskapet och inträngande kunskap om sitt eget område för att landskapet skall utvecklas.

Det finns tydliga överensstämmelser med utvecklingen inom motsvarande forskningsområden i andra länder, t ex den kraftiga expansionen inom hela utbildningsområdet som skapar många nya intressenter vilka genererar nya studieobjekt och inspirerar till formandet av nya kunskapsobjekt. I andra avseenden finns tydliga skillnader, t ex när det gäller kontextuella förhållanden, t ex relationen mellan stat, utbildningsinstitutioner och lärare. Terminologin kan spela ett spratt: pedagogik översätts ofta med educational science(s) och ibland med educational research. Detsamma gäller för utbildningsvetenskap. Men i många sammanhang står educational science(s) och educational research för mer uttalat mångdisciplinära verksamheter än i Sverige. Å andra sidan saknas i många länder de integrerade teoretiska modeller för makro-, meso- och mikronivåerna som utvecklats inom de svenska pedagogikinstitutionerna.

Utbildningsforskning, framför allt i form av pedagogisk forskning, har funnits länge i Sverige. Andra forskningsämnen, t ex pedagogiskt arbete, har en kort historia. En del noder i landskapet, t ex de statliga myndigheterna som forskningsfinansiärer, har försvunnit medan andra tillkommit, t ex UVK. Principerna för finansieringen av forskning har förändrats: andelen fasta forskningsresurser har minskat medan medel att söka i nationell konkurrens har ökad och i denna konkurrens gäller det både för lärosätena och enskilda forskare att hävda sig. Rekryteringen till forskarbanan har förändrats. Forskarutbildningen genomförs i dag även i andra former än tidigare (forskarskolor, mobila doktorander m m).

Det finns en dynamik i dagens decentraliserade svenska högskoleorganisation, som genererar lokala kraftfält mot vilka statligt förberedda och beslutade reformer, som t ex lärarutbildningsreformens lansering av Utbildningsvetenskap som begrepp för "en nationell forskningsstrategi för att stärka den vetenskapliga basen för både lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet", har att spela mot. I detta spel blir på varje lärosäte utgången präglad av de förutsättningar som lokala strukturer och organisationer ger, liksom de lokala aktörernas handlande. När det samtidigt råder oklarheter om innebörder och avgränsningar av så centrala företeelser som begreppet utbildningsvetenskap och dess relation till ämnet/ämnesområdet pedagogik blir spelrummet för olika ställningstaganden i de lokala forskarmiljöerna betydande – men kanske också osäkerheten om vilka spelregler som gäller vid bedömningen av forskningens kvalitet och relevans.

Ett alltmer ökat beroende av externa forskningsmedel, en utveckling från sektorsforskning mot rådsfinansierad forskning, ökad betoning på tvärvetenskaplig forskning, ökad tilltro till de starka forskningsmiljöernas och de

starka forskningsledarnas betydelse för framgångsrik forskning och därför som viktiga mottagare av statliga forskningsmedel och ökad internationisering av forskningen är exempel på aktuella forskningspolitiska strömningar som helt vid sidan om lärarutbildningsreformen och inrättandet av UVK i hög grad påverkar lärosätenas, fakultetsnämndernas och institutioners agerande när det gäller val av institutionsindelning (utvecklingen går mot allt större – icke längre disciplinbaserade - institutioner) och utformning av forskningsprojekt (stora forskningsprogram för stora forskargrupper, gärna i nätverkssamverkan med andra forskargrupper och med tydlig tvär- eller mångvetenskaplig ansats). Den genomgång av området, som gjorts i denna rapport har visat på en turbulent tid med många missuppfattningar och många oklarheter inom pedagogik och utbildningsvetenskap med forsknings- och forskarutbildningsaktiviteter spridda på många olika lärosäten och i varierande organisatoriska former. I dagens högskolesystem ställs det stora krav på lokala forskningsstrategier och lokalt ledarskap för forskningen inom olika områden.

Översikten har visat på att det tidigare (på Skolöverstyrelsens tid och under Skolverkets första period) fanns en ambition att forma nationella program och ett slags rådsfunktion när det gällde kvaliteten i den forskning som finansierades. I dag skall sektorsmyndigheten inte ha en sådan funktion. Mot den bakgrunden, och med ett expanderande fält av angelägna studieobjekt och angelägna intressenter och en alltmer lokalt styrd och alltmer differentierad produktionsapparat, blir en nationell koordinerande forskningsrådsfunktion ännu viktigare.

I denna rapport har några grunddrag i det svenska utbildningsvetenskapliga forskningslandskapet belysts. I vissa avseenden är det ett välbekant landskap, i andra avseenden är det ett landskap i snabb omvandling. Pedagogikämnet hade tidigare närmast "monopol" på utbildningsforskning och dominerade forskningslandskapet tack vare lyhörddhet och flexibilitet i att uppfatta nya studieobjekt och att utveckla nya kunskapsobjekt – och åtnjöt ett stort förtroende hos utbildningspolitiker. Pedagogikforskarna svarar fortfarande för en stor andel av den utbildningsvetenskapliga forskningen (både vad gäller stödet från UVK och i fasta forskningsresurser) men ser nu även andra ämnesföreträdare göra sig hemmastadda i forskningslandskapet. I denna rapport har utvecklingen inom pedagogik och pedagogiskt arbete berörts. Vad som är värt sina egna studier är hur statsvetare, nationalekonomer och – inte minst – ämnesdidaktiker av olika slag bidrar till att forma det utbildningsvetenskapliga landskapet.

Under de närmast kommande åren har Utbildningsvetenskapliga kommittén all anledning att vidareutveckla sin uttolkning av utbildningsvetenskap som ett mång- och tvärvetenskapligt forskningsområde och att också



bearbeta sådana frågor som "ägarskap" och inflytande över beredningsprocessen, urvals- och prioriteringsbeslut m m, d v s både forskningsområdet som ett forskningsfinansiellt territorium med kriterier för vad som är kvalitet och relevans i forskningen inom området och produktionsapparaten ämnesmässiga strukturer och förutsättningar för att producera god forskning.

Det har redan framförts många goda argument för en permanentning av detta forskningsområde i form av ett nationellt forskningsråd. OECD har – generellt – efterlyst nationella strategier för forskningen inom utbildningsområdet, Petter Aasen och Lars Haikola har båda argumenterat för en permanentning av UVKs funktioner och bildandet av ett forskningsråd.

Det behövs, enligt min mening, en nationell överblick över hela landskapet med möjlighet att utveckla en koordinerande nationell forskningsstrategi – och en nationell beredskap att hålla frågan om forskningens kvalitet och relevans levande. Ett realiserande av den svenska forskningspolitik (som nu tycks vara en del av den internationella forskningspolitiken) kommer att kräva en strategisk ledning av forskningen inom utbildningsområdet både nationellt och lokalt. De tendenser till differentiering – ja, kanske rent av uppsplittring – som är märkbara inom pedagogikområdet, ibland manifesterade genom en institutionsuppdelning och genom uppdelning i lärarutbildningsanknuten respektive akademisk pedagogik, kan vara konstruktiva för både producenter och konsumenter om de utspelas inom ett gemensamt vetenskapsområde men destruktiva om de innebär revirbevakning och intern kamp om begränsade resurser.

Ett vetenskapsråd för utbildningsvetenskap kan bli en viktig nod i det utbildningsvetenskapliga forskningslandskapet. Ett sådant råd kan stimulera utvecklingen av en solid vetenskaplig bas för det utbildningsvetenskapliga området. Det kan dessutom spela en viktig upplysande, koordinerande och pådrivande roll för forskningsanknytningen av grundutbildningen och för universitetets och högskolornas möjligheter att vara en resurs för skolutvecklingsarbete.

# REFERENSER

- Aasen, P. (1992) Forskning som utbildningspolitik. Skolöverstyrelsens forskningsbevilgning 1980–1990. Skolverket: *Fördjupad anslagsframställning: Forskning*. Bilaga 1.
- Aasen, P. (2000) Statens skolverk som kunnskapsorganisation: *Skolverkets forskningsstrategi 1993–99. Pedagogisk forskning i Sverige* vol. 5, nr 2, s. 81–102.
- Aasen, P. & Pröitz, T. (2004) *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning. Skolmyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. NIFU skriftserie 10/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Aasen P, Pröitz, T. & Spord Borgen, J. (2005) Utdanningsvitenskap som forskningsområde. En studie av Vetenskapsrådets stötte till utbildningsvetenskaplig forskning. Rapport nr 5. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Altbach, P. (ed) (2000) *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Boston: Center for International Higher Education. School of Education, Boston College.
- Asking, B. (2001) In Search of New Models of Institutional Governance: Some Swedish Experiences. *Tertiary Education and Management*. Vol. 7, p 197–210.
- Asking, B., Almén, E., & Zetterholm Ankarstrand, I. (1997): *Strategier för skolutveckling. Samverkan mellan skola och universitet*. Slutrapport från Miljonprojektet. Linköping: Skapade vetande.
- Asking, B. & Henkel, M. (2000) Higher Education Institutions. I Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. & Henkel, M. (eds.) (2000) *Transforming Higher Education. A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Asking, B., Christiansson, U. & Foss- Fridlitzius, R. (2001) *Livslångt lärande som idé och praktik i den högre utbildningen*. HSV rapport nr 1 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Bauer, M., Asking, B., Marton, S. & Marton, F. (1999) *Transforming Universities. Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Becher, T. & Kogan, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*. 2nd ed. London: Routledge.
- Begg, R. (ed) (2003) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Bennich-Björkman, L. (2004) Överlever den akademiska friheten? – en intervjustudie av svenska forskares villkor i universitetens brytningstid. HSV rapport nr 1. Stockholm: Högskoleverket.
- Bergendal, G. (ed) (1983) *Knowledge and Higher Education*. National Board of Universities and Colleges.
- Bergendal, G. (red) (1990) *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund. Studentlitteratur.
- Björklund, S. (1989) "Att bygga på vetenskaplig grund" *Universitet och samhälle. Festschrift tillägnad Martin H:son Holmdahl*, s. 35–47. Uppsala: Uppsala University Press.

- Björklund, S. (1990) *The Research Connection*. Studies in Higher Education and Research, 1990:1. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Bleiklie, I. (1996) *Kunnskap og makt Norsk høiere utdanning i endring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bleiklie, I. (2005) Academic Leadership and Emerging Knowledge Regimes. I Bleiklie, I. & Henkel, M. (eds.). *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dortsrecht: Springer.
- Bleiklie, I. & Henkel, M. (eds.) (2005a) *Governing Knowledge. A Study of Contiuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dortrecht: Springer.
- Bleiklie, I. & Henkel, M. (eds.) (2005b) Introduction. I Bleiklie, I. & Henkel, M. (eds.). *Governing Knowledge. A Study of Contiuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dortrecht: Springer
- Brante, T. (2003) Konsolideringen av nya vetenskapliga fält – exemplet forskning i socialt arbete. Högskoleverket: *Socialt arbete. En nationell genomlysning av ämnet*. Rapport nr 16. Stockholm: Högskoleverket.
- Brenner, M. (2003) *Kontrovers och konsensus. Vetenskap och politik i svenskt 1990-tal*. Nora: Nya Doxa.
- Broady, D. & Heyman, I. (1996) Omvårdnadsforskning. Ett vetenskapligt fält i vardande? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 1, nr 4, s. 193–209.
- Carlgren, I. (1990) Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen. I Bergendal, G (red). *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1996a) Lärarutbildningen som yrkesutbildning, bilaga 1 i DsU 1996:16 *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Carlgren, I. (1996b) Skolans utveckling och forskningen, bilaga 2b i DsU 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Clark, B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon.
- Clark, B. (2004) *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. London: Open University Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1990) Research on Teaching and Teacher Research: The issue that divide. *Educational Researcher*, Vol. 19, nr 2, pp 2–11.
- Czarniawska, B. (1997) *Narrating the Organisation. Dramas of Institutional Identity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (red) (1998) *Organisationsteori på svenska*. Lund: Liber
- Czarniawska, B. (2005) *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. (1984) *Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden för doktorerna fram till slutet av 1940-talet*. Arbetsrapport från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Nr 94.
- Dahllöf, U. (1986) *Problem i den pedagogiska forskningens utveckling i Sverige efter 1040*. Arbetsrapport från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Nr 123.
- Dahllöf, U. (1987) Nyckelproblem i den svenska pedagogikens forskningsutveckling. *Forskning om utbildning*, Vol. 14, nr 1, s. 4–19.

- Dahllöf, U. (1990) Det svenska pedagogikämnets identitet. I Fridjonsdottir, K. (red) (1990) *Svenska samhällsvetenskaper*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Dahllöf, U. (2000) Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 5, nr 2, s. 107–130.
- Dale, E. L. (2005) *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvetenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dill, D. & Sporn, B. (red) (1995) *Emerging Patterns of Social Demands and University Reform: Through a Glass Darkly*. Trowbridge: IAU Press and Pergamon.
- Ds 1996:16 *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2005:16 *Att fånga kunskandet om lärande och undervisning. Om villkoren för skollärare och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Edqvist, O. (2002) Den svenska forskningspolitikens tre världar. Sandström, U. (red): *Det nya forskningslandskapet. Perspektiv på vetenskap och politik*. Stockholm: Sister.
- Elzinga, A. (1989) *Kunskapsanalys och klassanalys – med fokus på omvårdnadsforskning*. I Selander, S. (red) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Elzinga, A. (1993) Universities, Research and the Transformation of the State in Sweden. Rothblatt, S. & Wittrock, B. (red) *The European and American University Since 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enders, J. (red) (2001) *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. London: Greenwood Press.
- Englund, T. (2003) Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Vol. 8, nr 3, s. 184–202.
- Englund, T. (2004) Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 9, nr 1, s. 37–49.
- Erixon Arreman, I. (2002) Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 1–2, s. 39–56.
- Erixon, P.-O. & Kallós, D. (2005) Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) I Erixon, P.-O. *Forskningsarbete pågår. Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPF)*. Umeå: Umeå universitet.
- Farnham, D. (red) (1999) *Managing Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*. London: Open University Press.
- Fransson, K. & Lundgren, U. (2003) *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Rapport nr 1, Stockholm: Vetenskapsrådet
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *What's Worth Fighting for in our Schools?* Buckingham: Open University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. och Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Griffin, C. (1999) Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 18, nr 6, pp 431–452.

- Haikola, L. (2000) *Att dirigera solister. Om ledning och ledarskap vid Lunds universitet*. Rapport nr 208. Utvärderingsenheten. Lund: Lunds universitet.
- Hamilton, D. (1992) *Steering the Future: Rationality and Efficiency in Policy-related Educational Research and Development*. Skolverket: *Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94-1994/95*. Bilaga 2. Stockholm: Skolverket
- Hargreaves, A. (1994) Lärares röster och skolreformers mångfaldiga verklighet. *Didactica Minima*. Nr 30, s. 27-37.
- Hargreaves, A. (1996a) Revisiting Voice. *Educational Researcher*, Vol. 25, nr 1, pp 12-19.
- Hargreaves, A. (1996b) Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 18, nr 2, pp 105-122.
- Haug, P. (2003) Om forsknings- og utviklingsarbeid i lærarutdanninga. I Karlsen, G. & Kvalbein, A. (red) *Norsk lærarutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henkel, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hoffstetter, R. & Schneuwly, B. (1999) Sciences of Education Between Disciplinary and Professional Fields: An Analysis of Tensions and Pitfalls of the Process of Disciplinarisation. *European Educational Researcher*. Vol. 5, nr 3, pp 19-25.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002) Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*. Vol. 1, nr 1, pp 3-26.
- The Holmes Group (1986) *Tomorrow's Teachers*. A report from the Holmes Group, East Lansing, Michigan.
- The Holmes Group (1990) *Tomorrow's Schools*. A report from the Holmes Group, East Lansing, Michigan.
- Huberman, M. (1990) Linkage Between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study. *American Educational Research Journal*. Vol. 27, nr 2, pp 363-391.
- Hultman, G. & Martinsson, B-G. (red) (2005) *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet*. Linköping: Skapande Vetande. Linköpings universitet.
- Hultman, G. & Martinsson, B-G. (2005) Pedagogiskt arbete – ett nytt forskningsfält vid Linköpings universitet inom det utbildningsvetenskapliga området. I Hultman, G. & Martinsson B-G (red) *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet*. Linköping: Skapande Vetande. Linköpings universitet.
- Husén, T. (1987) Utbildningsforskning i Sverige – ett 30-årigt perspektiv. *Forskning om utbildning*, Vol.14, nr 1, s. 39-48.
- Härnqvist, K. (1997) Educational Research in Sweden: Infrastructure and Orientation. I Rosengren, K. E. & Öhngren, B. *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet
- Högskoleverket (1996b) *Vårdutbildningar i högskolan: en utvärdering*. HSV rapport nr 7R Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2001) *Ribban på rätt nivå. Sju inlägg om högskolemässighet*. HSV rapport. Stockholm: Högskoleverket.

- Högskoleverket (2003) *Socialt arbete. En nationell genomlysning av ämnet*. HSV rapport nr 16. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2004) *Utvärdering av grundutbildning och forskarutbildning i sociologi, kriminologi och rättssociologi samt grundutbildning i socialpsykologi vid svenska universitet och högskolor*. HSV rapport nr 3R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005a) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. HSV rapport nr 17R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005b) *Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor*, Del 1. Allmänna avsnitt. HSV rapport nr 19R. Stockholm: Högskoleverket.
- Kallós, D. (2002) Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 1-2, s. 131-145.
- Kim, L. (2002) *Lika olika. En jämförande studie av högre utbildning och forskning i de nordiska länderna*. HSV rapport nr 40. Stockholm: Högskoleverket.
- Kim, L. & Mårtens, P. (red) (2003) *Den vildväxande högskolan. Studier av reformer, miljöer och kunskapsvägar*. SISTER Skrift nr 8. Stockholm: Nya Doxa.
- Kim, L. & Ohlstedt, E. (2003) *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Rapport nr 14. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Kim, L. & Ohlstedt, E. (2005) *Utbildningsvetenskapliga kommittén – en ny aktör i forskningslandskapet*. Arbetsrapport 33. Stockholm: SISTER.
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. & Henkel, M. (eds.) (2000) *Transforming Higher Education. A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kyvik, S. (red) (1999) *Evaluering av högskolereformen*. Slutrapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- Lidegran, I. & Broady, D. (2003) *Forskning och forskarutbildning av utbildningsvetenskaplig relevans vid Uppsala universitet. Inventering våren 2003 på uppdrag av Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden*. Rapport nr 2. Uppsala: Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden.
- Liedman, S. (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier.
- Lindberg, L. (2002) Is "Pedagogik" as an Academic Discipline in Sweden Just a Phenomenon for the Twentieth Century? The Effects of Recent Education Reform. *European Educational Research Journal*. Vol. 1, nr 1, pp 65-81.
- Lindberg, O. (2004) *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag*. Rapport nr 1. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindblad, S. (2000) Pedagogisk forskning vid skiljevägen – en fråga om disciplinering? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 5, nr 2, s. 170-180.
- Lindblad, S. & Mulder, M. (red) (1999) Changing Conditions and Governance of Educational Research in Europe. *European Educational Researcher*, Vol. 5, nr 3, pp 5-21.
- Lindblad, S., Kyndel, D. & Larson, L. (2004) *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper – om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organ*. Rapport nr 5. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Linköpings universitet (2004) *Forskarskolan Pedagogiskt arbete*. (forskarskolans broschyr).

- Little, L. (1993) Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 15, nr 2, pp 129–152.
- Lundahl, L. (2003) Makten över det pedagogiska arbetet. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 2, s. 19–27.
- Murray, M. (1996) *Lärarutbildningen och forskningen i högskolan*. I DsU 1996:16.
- Neumann, A., Pallas, A. M. & Peterson, P. (1999) Preparing Education Practitioners to Practice Education Research. I Lagemann, E. C. & Shulman, L. S. (eds.) *Issues in Education Research. Problems and Possibilities*. San Francisco: Jossey Bass.
- Niemi, H. (in press) Den finska forskningsorienterade lärarutbildningen – utvecklingens riktlinjer från 1970-talet till Bologna-processen. *Uniped. Tidskrift för universitets – och höyskolepedagogikk*. (kommande nummer)
- Norges Forskningsråd (2002) *Evaluering av norsk pedagogisk forskning. Bakgrunnsnotat*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Norges Forskningsråd (2004) *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Norges Forskningsråd (2006) *En nasjonal stratei for norsk pedagogisk forskning. Oppføljingsutvalgets anbefalinger etter Forskningsrådets evaluering 2004*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Nowotny, H. (1993) Knowledge Production and Quality Assurance. I The Bank of Sweden Tercentenary Foundation (1993) *Research Funding and Quality Assurance. A symposium in honour of Nils-Eric Svensson*. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001) *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in the Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD (1992) *Review of Educational Policy in Sweden: Examiners' Report and Questions*. OECD Restricted document 1992-07-24. Paris: OECD.
- OECD (1994) *Quality in Teaching*. Paris: OECD.
- OECD/CERI (2000) *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD/CERI.
- OECD/CERI (2002) *Educational Research and Development in England. Examiners' report*. OECD/CERI, 2002:10.
- OECD/CERI (2003) *New Challenges for Educational Research*. Paris: OECD/CERI.
- OECD (2004) *National Review on Educational R&D: Examiners' Report on Denmark*. EDU/CERI/CD, 2004:10.
- Oftedal Telhaug, A., (2006) Norsk allmennlärarutdanning i historisk perspektiv. *Uniped. Tidskrift för universitets – och höyskolepedagogikk*. Vol. 29, nr 2, s. 4–15.
- Oftedal Telhaug, A., Mediås, O. & Aasen, P. (2006) The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, nr 3, pp 245–282.
- Organisationskommittén för Ny myndighetsorganisation för forskningsfinansiering (2000) *Forskningsfinansiering i samverkan. Budgetförslag, inriktning och organisation av de nya myndigheterna för forskningsfinansiering*. Delrapport.
- Polanyi, M., (1969) *Knowing and Being*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Proposition 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1994/95: 100. Stockholm: Regeringskansliet.
- Proposition 1996/97: 5 *Forskning och samhälle*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1999/2000: 81 *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2000/2001:3 *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2004/05: 80 *Forskning för ett bättre liv*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rasmussen, J. (2006) Läraruddannelse i Danmark - aktuelle reformer. *Uniped. Tidskrift för universitets – og höyskolepedagogikk*. Vol. 29, nr 2, s. 28–40.
- Richardson, V. (1990) Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, Vol. 19, nr 7, pp 10–18.
- Richardson, V., (1994) Conducting Research on Practice. *Educational Researcher*, Vol. 23, nr 5, pp 5–10.
- Rolf, B. (1991): *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rolf, B., Ekstedt, E. & Barnett, R. (1993) *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (red) (1997) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Sandström, U. (2002) Forskningslandskapets paradoxer. Sandström, U. (red) *Det nya forskningslandskapet. Perspektiv på vetenskap och politik*. Stockholm: Nya Doxa.
- Sandström, U. (2005) *Tvärvetenskap – en analys*. Rapport nr 10. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Scott, P. (1995) *The meanings of Mass Higher Education*. London: Open University Press.
- Sejerstedt, F. (2004) *Socialdemokratiens tidsålder. Sverige och Norge under 1900-talet*. Nora: Nya Doxa.
- Selander, S. (red) (1986) *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (red) (1989) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1992) *Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94–1995/96*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003) *Uppdrag att utarbeta en kunskapsstrategi*. Dnr 01-2003:1720. Stockholm: Skolverket
- SOU 1974:53 *Skolans inre arbete*. Betänkande från utredningen om skolans inre arbete. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1978:86 *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1980:2 *Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av Skolforskningskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



- SOU 1998:128 *Forskningspolitik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. SOU 2005:31 *Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning*. Betänkande av Utredningen om utbildningsvetenskaplig forskning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sporn, B. (2003) Management in Higher Education: Current Trends and Future Perspectives in European Colleges and Universities. I Begg, R. (ed) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Stening, A. (2005) *Försöksverksamhet med ändrad organisation inom högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strömholm, S. (1994) *Den svenska högskolan*. Stockholm: Ratio.
- Stukåt, K-G. (1997) Svensk skolforskning. Stöd från råd och stiftelser 1980–95. *Pedagogisk forskning i Sverige* Årgång 2, 1, s. 54–62.
- Sörlin, S. (1996) *Universiteten som drivkrafter. Globalisering, kunskapspolitik och den nya intellektuella geografin*. Stockholm: SNS förlag.
- Sörlin, S. (red)(2005) *"I den absoluta frontlinjen". En bok om forskningsstiftelserna, konkurrenskraften och politikens möjligheter*. Nora: Nya Doxa.
- Teichler, U. (1988). *Changing Patterns of the Higher Education System*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. (2002) Diversification of Higher Education and the Profile of the Individual Institution. *Higher Education and Management*. Vol. 14, nr 3, pp 177–188.
- Teichler, U. (2005) New Patterns of Diversity in Higher Education: Towards a Convergent Knowledge. I Bleiklie, I. & Henkel, M. (eds.) *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer
- Thorpenberg, S. (2005) Kvalitetsuppfattningar om utbildningsvetenskap – En intervjustudie. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 9, nr 4, s. 263–286.
- Törnebohm, H. (1986) Funderingar över utvecklingen av nya flervetenskapliga praxisorienterade forskningsfält. I Selander, S. (red) *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Umeå universitet (2001) *Program för Nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete*. Reviderad programförklaring. 2001-11-10. Dnr 506-532-01. Fakultetsnämnden för lärarutbildningen.
- Universitets- och högskoleämbetet (1992) *En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan*. UHÄ-rapport nr 21. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Universitets- och högskoleämbetet (1996) *Grundskollärarutbildningen 1995*. UHÄ-rapport nr 1. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Vabö, A. (1996) Instituttsammanslagning som styrningsredskap. I Bleiklie, I. (red.) *Kunnskap og makt. Norsk høyere utdanning i endring*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Wallén, G. (red) (1983) *Omvårdnad som vetenskap och ideologi*. Rapport nr 140. Institutionen för Vetenskapsteori. Göteborgs universitet.
- Wallin, E. (2003) Pedagogisk forskning och lärarutbildning: Kan det vara fråga om en avprofesionalisering? *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Vol. 8, nr 3, s. 186–192.

- Westling, H., Carlsson, M., Falk-Nilsson, E., Holmberg, J. och Näslund, H. (1999) 1989 års högskoleutredning – vad blev det av den? Rådet för högskoleutbildning. *Börjar grundbulten rosta?* Stockholm: Högskoleverket.
- Vetenskapsrådet (2003a) *Medicinsk forskning för hälsa, god sjukvård och ekonomisk tillväxt*. Underlag till forskningspropositionen 2005–2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2003b) *Utbildningsvetenskap – ett forskningsområde under uppbyggnad*. Underlag till forskningspropositionen 2005–2008 från Utbildningsvetenskapliga kommittén. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2005a) *Utbildningsvetenskapliga kommittén: Verksamhetsberättelse 2004*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2006) *Vårdvetenskap i tiden. En kartläggning av Vetenskapsrådets satsning under åren 2001-2004*. Rapport nr 3. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wikhäll, M. (2002) Forskningsanknytning med knappa resurser. I Sandström, U. (red) *Det nya forskningslandskapet. Perspektiv på vetenskap och politik*. Stockholm: SISTER.
- Wittrock, B. & Elzinga, A. (eds.) (1985) *The University Research System. The Public Policies of the Home of Scientists*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Zeichner, K. (1992) Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*. Vol. 43, nr 4, pp 301–312.
- Zeichner, K. (1995) Beyond the Divine of Teacher Research and Academic Research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 1, nr 2, pp 153–172.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001) Practitioner Research. I Richardson, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.

# BILAGA: FORSKARUTBILDNING I DET UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA LAND- SKAPET – EN KARTLÄGGNING

Eva Lindgren\*

I den här bilagan studeras forskarutbildningen inom det växande men svårdefinierade området utbildningsvetenskap. Forskarutbildningar inom områden såsom pedagogik, pedagogiskt arbete och ämnesdidaktik jämförs avseende olika aspekter såsom motiv, innehåll, organisation och finansiering. Dessa aspekter belyses bland annat utifrån studieplaner för forskarutbildningen, hemsidor och programförklaringar från forskarskolor med fokus på de forskarstuderande. Två intervjuer med doktorander belyser ytterligare de forskarstuderandes situation i ett forskningsområde där många är antagna till forskarutbildning vid ett lärosäte men anställda vid ett annat och ibland även knutna till någon forskarskola. Resultaten åskådliggör ett forskningsfält som trots brister i transparens visar en positiv utveckling och stort engagemang.

## 1 Inledning

Forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga fältet visar på en stor bredd både ur innehållsligt och organisatoriskt perspektiv. Det utbildningsvetenskapliga fältet sammanfattas här av de tre stora forskningsområdena lärarutbildning, pedagogik och ämnesdidaktik. Områdena är till stor del överlappande och innefattar en mängd olika inriktningar<sup>51</sup>.

Läraryrkesreformen 2001 innebar stora förändringar för forskarutbildningen inom fältet. De särskilda organen för lärarutbildning och institutioner med anknytning till lärarutbildningen ska numera även ansvara för forskarutbildning med anknytning till området. En effekt av reformen blev således att forskarutbildningen inom fältet kunde organiseras på fler sätt än tidigare.

---

\* Författaren är forskningssekreterare vid fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Kontakt: eva.lindgren@educ.umu.se

<sup>51</sup> Det utbildningsvetenskapliga fältet är ett område i förändring. Inom universitet och högskolor utvecklas idag exempelvis högskolepedagogik starkt som ett eget forskningsområde, denna är inte specifikt med i kartläggningen. Ämnesdidaktik syftar främst på skolämnesdidaktik, men kan i vissa fall även inrymma universitetsämnes didaktik.

Stora delar av forskarutbildningen bedrivs i direkt anslutning till lärarutbildningen och sorterar direkt under, alternativt på delegation av, de särskilda organen för lärarutbildning (SO). Andra delar av forskarutbildningen bedrivs av institutioner vid fakultetsnämnder såsom pedagogiska institutioner och andra ämnesinstitutioner. Forskarutbildningen drivs även i form av forskarskolor, vilka utgörs av universitet med examensrätt för forskarutbildning ibland i samverkan med högskolor utan egna vetenskapsområden. Vidare finns forskarutbildning i samverkan mellan enskilda universitet och högskolor.

Inom fältet har också flera nya examensämnen vuxit fram under senare år. De olika examensämnena inom fältet finns representerade vid flera olika organisatoriska enheter inom universiteten. Exempelvis kan man av det särskilda organet för lärarutbildning vid Umeå universitet (fakultetsnämnden för lärarutbildning) bli antagen till forskarutbildning i pedagogiskt arbete, pedagogik och ämnesdidaktik i ett tiotal ämnen. Majoriteten av de forskarstuderande i pedagogik antas dock av den pedagogiska institutionen på delegation av den samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden. Vid Göteborgs universitet är det inte SO utan den utbildningsvetenskapliga fakulteten som antar forskarstuderande i pedagogiskt arbete, ämnesdidaktik och pedagogik. Däremot driver SO vid Göteborgs universitet forskarskolan Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL), till vilken olika forskarutbildningsämnen knyts. Vid Växjö universitet är det ämnesinstitutionerna som antar forskarstuderande till ämnesdidaktik, även om det är det särskilda organet (lärarutbildningsnämnden) som har fastställt studieplanerna. Vid Växjö universitet bedrivs vidare forskarutbildning i pedagogik vid den pedagogiska institutionen, vilken hör till Fakultetsnämnden för humaniora och samhällsvetenskap. En betydande del av forskarutbildningen inom fältet bedrivs dessutom inom ramen för nationella forskarskolor. Dessa exempel belyser den stora spridningen av hur forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga fältet är organiserad.

Denna spridning av forskarutbildningsämnena inom det utbildningsvetenskapliga fältet och deras olika organisatoriska hemvister gör området svåröverblickat. Syftet med denna kartläggning är att försöka belysa vilka forskarutbildningsämnen som finns representerade inom fältet, var man organisatoriskt kan hitta ämnena samt hur detta kan påverka situationen för de forskarstuderande.

Kartläggningen grundar sig framförallt på Högskoleverkets utvärderingar av lärarutbildningen (HSV 2005:17R) och av pedagogikämnet (HSV 2005:19R)<sup>52</sup>. Vidare har information hämtats från studieplaner för forskar-

<sup>52</sup> Materialet har vissa begränsningar. Utvärderingen av lärarutbildningen fokuserar på grundutbildningen men innehåller en kartläggning av forskarutbildning i de särskilda organens regi. Den innefattar inte forskarutbildning som andra fakultetsnämnder ansvarar för. Utvärderingen av ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete utgår från ämnesområdena, vilka återfinns inom olika enheter vid lärosätena. Den fångar inte övriga forskarutbildningar inom exempelvis ämnesdidaktik som också finns inom det utbildningsvetenskapliga fältet.

utbildningar, hemsidor och programförklaringar<sup>53</sup>. I referenslistan finns en fullständig förteckning över det empiriska underlaget.

## 2 Forskarutbildningens motiv och funktioner

Forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga forskningslandskapet fyller flera olika funktioner. Den ska inte bara förnya forskarkåren inom det traditionella ämnet pedagogik utan även utveckla forskningen inom specifika delar av pedagogiken, såsom vårdpedagogik eller musikpedagogik. Det kanske viktigaste syftet med forskarutbildningen är dock att tillgodose det allt växande behovet av att bredda forskningskompetensen såväl vid landets lärarutbildningar som vid grund- och gymnasieskolor och vuxenutbildningar. I propositionen *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135), vilken låg till grund för riksdagsbeslutet om den förnyade lärarutbildningen, sägs att

Lärarutbildningen skall förbereda för en pedagogisk yrkesverksamhet där de yrkesverkssamma deltar aktivt i en kontinuerlig utveckling av förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning. För att uppnå detta fordras en bred vetenskaplig bas för lärarutbildningen, en utbyggd forskning och forskarutbildning samt ett eget vetenskapsområde. Forskning och forskarutbildning skall svara mot behov inom såväl yrkeslivet som lärarutbildningen. (s. 33)

Vid de allra flesta lärosätena i landet är lärarutbildningen hela lärosätets angelägenhet. Det innebär att många institutioner vid olika fakulteter är delaktiga i lärarutbildningen. I propositionen poängterades också vikten av att stärka lärarutbildningens vetenskapliga bas generellt. Det betyder att samtliga institutioner som deltar i lärarutbildningen även bör bedriva forskning och forskarutbildning som anknyter till grundutbildningsuppdraget inom lärarutbildningen.

Ämnesinstitutioner med undervisning inom lärarutbildningen bör i betydligt högre utsträckning beakta behovet av ämnesdidaktisk forskning som ställer frågor om hur det kunskapsstoff och de teorier som utvecklas inom de akademiska disciplinerna kan förmedlas och studeras i olika pedagogiska miljöer och som problematiserar relationen mellan akademisk disciplin och skolämne. Vidare är det angeläget att forskning som bedrivs inom pedagogik, psykologi, sociologi, etnologi, statsvetenskap, ekonomi, filosofi med flera ämnen, och som har relevans för lärarutbildning och skola, verkligen knyts till lärarutbildningarna. (Proposition 1999/2000:135, s. 4)

<sup>53</sup> Vissa delar av detta material kan vara inaktuellt, om hemsidor inte uppdaterats nyligen.

För lärarutbildningens del innebar den förnyade lärarutbildningen med ansvar för forskning och forskarutbildning stora förändringar, både i organisation och innehåll. Varje lärosäte skall ha ett särskilt organ med det totala ansvaret för grundutbildning, forskning och forskarutbildning.

Universitet och högskolor där lärarexamen får avläggas skall [...] alltid ha ett särskilt organ med ansvar för grundläggande lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning. Vid universitet och högskolor där det finns vetenskapsområde skall det särskilda organet ha ansvar också för sådan forskarutbildning som knyter an till lärarutbildningen (Högskolelagen 2 kap 5a §).

Dessa nya och omfattande krav på forskningsanknytning av lärarutbildningen innefattar forskningsöverbyggnad av såväl det allmänna utbildningsområdet som de olika inriktningar och specialiseringar som erbjuds lärarstudenterna. Samtliga delar av lärarutbildningen bör alltså omfattas av forskarutbildning. Detta ställer stora krav på en bred forskning och forskarutbildning och således också på de särskilda organen som ansvarar för forskarutbildningen vid respektive lärosäte.

Förutom behovet av kompetensförsörjning och forskningsutveckling vid universitet och högskolor finns ett behov hos kommuner och skolor av resursförstärkning i form av forskarutbildade lärare för utvecklingsarbete. Under senare år har det blivit allt vanligare att kommuner finansierar forskarutbildning för anställda lärare. Inom ramen för den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete fanns redan från starten 2001 forskarstuderande som delfinansierades av kommuner.

Man kan observera en ökande tendens till organiserad samverkan mellan kommuner och särskilda organ för lärarutbildning i syfte att koppla forskning om pedagogisk praktik och den pedagogiska praktiken närmare varandra. Ett exempel på detta är Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet, där tolv av de totalt 27 forskarstuderande under 2005 var kommunala lärare vars forskarutbildning finansieras av respektive hemkommun. Ett annat exempel är de lär- och forskningscentra som håller på att byggas upp i samverkan mellan Umeå kommun och Umeå universitet. Syftet är att stärka banden mellan skolforskning och praktik och tre kommunala lärare har antagits till forskarutbildning i pedagogiskt arbete.

Motiven för forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga fältet är således många. Några exempel som tagits upp här är behoven av att förnya forskarkåren, att kompetenshöja lärare inom lärarutbildning och skola samt att stärka lärarutbildningens vetenskapliga bas. Dessa olika motiv och funktioner har gett avtryck i hur forskarutbildningen har utvecklats, vilka forskarutbildningsämnen som inrättats, hur forskarutbildningen är organiserad, vilka behörighetskrav den har, dess ämnen och inriktningar,

kvalitet och progression, finansiering samt vilka som söker till forskarutbildning inom det utbildningsvetenskapliga fältet och hur de upplever sin forskarutbildning. Dessa aspekter behandlas vidare nedan.

### 3 Översikt och avgränsningar

De forskarutbildningsämnen som idag finns inom det utbildningsvetenskapliga fältet är många. I Högskoleverkets utvärdering av pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete definierades totalt tretton forskarutbildningar: pedagogik, barn- och ungdomsvetenskap, didaktik, lärande, musikpedagogik, musikvetenskap med inriktning mot musikpedagogik, pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning, pedagogiskt arbete, specialpedagogik, vuxnas lärande, vårdpedagogik och ämnesdidaktik (HSV 2005:19R, del 1, s.8). Dessa utbildningar kan vidare rymma en mängd olika inriktningar.

I Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen beskrivs den forskarutbildning som de särskilda organen för lärarutbildning ansvarade för år 2003. Denna forskarutbildning bedrevs huvudsakligen inom fem områden: pedagogik, pedagogiskt arbete, didaktik och lärande, ämnesdidaktik och övriga ämnen. Det ämnesdidaktiska området innefattade framförallt ämnena svenska, naturvetenskap och teknik samt matematik. Flera av dessa forskarutbildningar bedrevs i samverkan mellan lärosäten och nationella forskarskolor med speciella inriktningar, såsom Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA), Nationella forskarskolan i naturvetenskapens och teknikens didaktik (FontD), Nationella forskarskolan i matematik med didaktisk inriktning och Forskarskolan estetiska lärprocesser (se nedan för en beskrivning av forskarskolor inom det utbildningsvetenskapliga området). Mer begränsad forskarutbildning bedrevs också med didaktisk inriktning i musik, moderna språk, idrott, data, historia, miljö och samhällsvetenskap (HSV 2005:17R, del 3, s. 133).

Studieplaner för forskarutbildning kan ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv delas in i fyra grupper:

- 1 inget i studieplanen anger utbildningsvetenskapligt fokus
- 2 viss orientering mot utbildningsvetenskap anges i form av exempelvis kurser
- 3 en särskild inriktning i studieplanen leder till doktorsexamen i ämnet med utbildningsvetenskaplig inriktning
- 4 studieplanen är i sin helhet utbildningsvetenskaplig såsom pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete

I den här kartläggningen har studieplaner framförallt från kategori 3-4 använts. Endast i begränsad omfattning har studieplaner från kategori 2

använts, då dessa kräver noggrann genomläsning och således är mycket tidskrävande att hitta.

Tabell 1 visar en sammanställning av de forskarutbildningsämnen som finns representerade vid lärosätena i landet. Underlag för Tabell 1 är Högskoleverkets utvärderingar av den nya lärarutbildningen (HSV 2005:17R) och av pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete (HSV 2005:19R) samt studieplaner för forskarutbildningen från de lärosäten som har examinationsrätt för forskarutbildning.

Tabell 1. Forskarutbildningsämnen inom det utbildningsvetenskapliga fältet, lärosäten där de finns representerade samt organisatorisk hemvist. Källor: HSV 2005:17R och HSV 2005:19R samt studieplaner för forskarutbildning.

Sammanställningen gör inte anspråk på att vara komplett i alla delar. Data-

| FORSKAR<br>UTBILDNINGSSÄMNE     | INRIKTNINGAR<br>Med relevans för<br>utbildnings-<br>vetenskap | ORGANISATION<br>Ansvarig för forskarutbildningen |                      |                      |   |
|---------------------------------|---|--|----------------------|----------------------|---|
|                                 |   | Särskilda<br>organ                               | Annan fakultetsnämnd |                      | Forskarskola<br>n.b. alltid knuten<br>till SO/fakultets-<br>nämnd |
|                                 |   |  | Pedagogik            | Annan<br>institution |   |
| Barn- och ungdoms-<br>vetenskap |   | LHS/SU<br>(3 inst)                               |                      |                      |   |
| Didaktik                        |   | UU, LHS/<br>SU (3 inst)                          |                      |                      |   |
| Idrott                          | Pedagogik   |  |                      | ÖU                   |   |
| Lärande                         |   | LTU (Ut-<br>bildningsvet)                        |                      |                      | Arena lärande   |
| Lärande och<br>kommunikation    | Didaktik  | HIJ/HLK/HU                                       |                      |                      | Lärande och<br>kommunikation                                      |
|                                 | Lärande   | Som ovan   |                      |                      | Som ovan  |
|                                 | Medie- och<br>kommunikations-<br>vetenskap                    | Som ovan   |                      |                      | Som ovan  |
|                                 | Pedagogik   | Som ovan   |                      |                      | Som ovan  |
|                                 | Pedagogiskt arbete  | Som ovan   |                      |                      | Som ovan  |
|                                 | Specialpedagogik  | Som ovan   |                      |                      | Som ovan  |
| Matematik och lärande           |   | LTU  |                      |                      |   |



|                    |                             |  |   |                                  |  |
|--------------------|-----------------------------|--|---|----------------------------------|--|
| Musikpedagogik     |                             |  |   | GU, KMS,<br>LTU, LU              | Estetiska<br>lärprocesser?                       |
| Musikvetenskap     | Musikpedagogik              |  |   | ÖU                               |  |
| Naturvetenskap     | Utbildningsvet.             |  |   | HIK                              |  |
| Pedagogik          | Pedagogik                   | UMU, KAU,<br>LHS/SU (3<br>inst), MAH,<br>LTU (Utbild-<br>ningsvet) | GU, LU, SU, UMU,<br>UU, VXU, LIU<br>(Beteendevet) | KAU<br>(estet-filos<br>fakultet) |  |
|                    | Demokrati                   |  | ÖU  |                                  |  |
|                    | Didaktik                    |  | ÖU  |                                  |  |
|                    | Internationell<br>pedagogik |  |   | SU                               |  |
|                    | Specialpedagogik            |  | ÖU  |                                  |  |
|                    | Värde, vård<br>och omsorg   |  | ÖU  |                                  |  |
|                    | Ämnesdidaktik               |  | LIU (Beteendevet)                                 |                                  |  |
| Pedagogiskt arbete |                             | UMU, LIU,<br>KAU   | GU  | KAU<br>(estet-filos)             | NAPA, Pedagogiskt<br>arbete vid LIU<br>fakultet) |
| Specialpedagogik   |                             | LHS/SU<br>(3 inst)   |   |                                  |  |
| Vuxnas lärande     |                             |  |   |                                  | Vuxnas lärande                                   |
| Vårdpedagogik      |                             |  |   | GU                               |  |
| Ämnesdidaktik**    | Allmän<br>Datavetenskap     |  | GU  | UU                               |  |
|                    | Svenska                     | VXU, MAH   |   | UMU, VXU                         | Svenska med didak-<br>tisk inriktning            |
|                    | Engelska                    | UMU  |   | KAU, UMU,<br>VXU                 |  |
|                    | Franska                     | UMU  |   | UMU, VXU                         |  |
|                    | Tyska                       | UMU  |   | UMU, VXU                         |  |
|                    | Historia                    | MAH, UMU   |   | MAH, UMU                         | Historia   |
|                    | Biologi                     | KAU, UMU   |   | KAU, UMU,<br>VXU                 | FontD  |
|                    | Fysik                       | KAU, UMU   |   | KAU, UMU,<br>UU                  | FontD  |
|                    | Kemi                        | KAU, UMU   |   | KAU, UMU                         | FontD  |
|                    | Matematik                   | UMU  |   | UMU, VXU,<br>UU                  | Matematikdidaktik                                |
|                    | Naturvetenskap              |  |   | FontD                            |  |
|                    | Teknik                      |  |   |                                  | FontD  |

\*Förklaring till forskarskolornas organisation samt medverkande lärosäten se avsnitt 4.2.

\*\*Lärosäten med forskarutbildning utöver forskarskolornas redovisas, studieplanerna kan ha olika beteckningar se vidare 6.12 och 7.2.

insamlingen har varit komplicerad då forskarutbildningsämnen har olika beteckningar vid olika lärosäten samt är spridda inom flera olika organisatoriska enheter inom och mellan lärosätena. Vid Uppsala universitet, till exempel, definieras utbildningsvetenskapliga forskarutbildningar på den utbildningsvetenskapliga fakultetens hemsida som <sup>54</sup>

en bred samlingsbenämning för den forskning inom en rad olika ämnen vid universitetet som ägnas åt bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande. Utbildningsvetenskap har därmed en plats vid universitetets alla vetenskapsområden, fakulteter och institutioner. Utbildningsvetenskap är på samma gång djupt engagerad i det praktiska utanför universitetet.

På hemsidan kan man även läsa att tyngdpunkten i forskarutbildningen ligger på utbildningsvetenskap vid flera av lärosätets institutioner såsom vid Institutionen för idé- och lärdomshistoria, Litteraturvetenskapliga institutionen, Historiska institutionen, Företagsekonomiska institutionen, Pedagogiska institutionen, Institutionen för psykologi, Institutionen för lingvistik, Institutionen för nordiska språk, Institutionen för informationsteknologi och Institutionen för lärarutbildning.

Denna vida beskrivning gör att i princip alla forskarutbildningar vid Uppsala universitet skulle kunna tas med i sammanställningen. Studieplanerna för forskarutbildningarna ger dock inte samma tydliga bild av ett utbildningsvetenskapligt fokus. I studieplanen för lingvistik, till exempel, framgår perspektivet endast tydligt i ett exempel på en valfri fempoängskurs i "språk teori ur psykologisk, sociologisk, pedagogisk, litteraturvetenskaplig, datalogisk eller biologisk synvinkel". I studieplanen för forskarutbildning i nordiska språk kan man "även läsa den ämnesdidaktiska kursen Att undervisa i nordiska språk" som en av de valfria kurserna, i övrigt framgår det inte av studieplanen huruvida det är möjligt att gå forskarutbildning i nordiska språk med didaktisk inriktning.

Vidare har det varit svårt att hitta jämförbara uppgifter angående olika inriktningar inom respektive forskarutbildningsämne då detaljeringsgraden i studieplanerna varierar. Vissa lärosäten anger samtliga inriktningar i studieplanen medan andra studieplaner innehåller mer allmänna skrivningar. I realiteten kan det dock vara så att motsvarande inriktningar förekommer trots att detta inte framgår ur studieplanen. Ett exempel på detta är idrottspedagogik. Doktorandprojekt i pedagogik med inriktning mot idrottspedagogik bedrivs vid exempelvis Göteborgs universitet, Umeå universitet, Idrottshögskolan i samverkan med Lärarhögskolan i Stockholm och Stockholms universitet. Ingen av dessa studieplaner anger dock idrottspedagogik som en särskild inriktning i studieplanerna.

<sup>54</sup> <http://www.utbildningsvetenskap.uu.se/researchindex.html>, o60518

Den varierande detaljnivån i studieplanerna visar på hur olika enheter har valt att reglera och presentera sin forskarutbildning. Ju mer reglerad studieplanen är desto större blir transparensen utåt och det blir tydligt för sökande till forskarutbildningen och andra vilka inriktningar på forskarutbildning som enheten erbjuder. Samtidigt ställs dock stora krav på kontinuitet i såväl handledarkompetens som i kursutbud för att undvika alltför frekvent revidering av studieplanen. Väljer man en mer allmän skrivning i studieplanen blir man mer flexibel men också mindre transparent. Ett exempel på en sådan vid skrivning finns i studieplanen för forskarutbildning i pedagogik vid Stockholms universitet: "Tematiskt orienterade kurser erbjuds i anslutning till aktuella forskningsprogram inom institutionen, syftande till fördjupning inom special- och tillämpningsområden."

Vidare kan detaljnivån antyda hur man vid institutionen definierar sitt ämne och hur man väljer att kommunicera det. Om man exempelvis ser pedagogik som det övergripande ämnet inom vilket olika fenomen kan studeras blir det logiskt att ha en övergripande studieplan i pedagogik. Om man däremot finner anledning att tydligare definiera eller kommunicera en speciell inriktning utåt finns anledning att inrätta separata studieplaner för olika inriktningar alternativt ange dessa specifikt i studieplanen.

På grund av dessa komplikationer i datainsamlingen redovisas i Tabell 1 endast forskarutbildningsämnen med inriktningar som är explicit angivna i respektive studieplan, se kategori 3 och 4 ovan. Det har varit omöjligt att via hemsidor och andra källor hitta någon annan jämförbar information. Studieplanerna valdes då de utgör det styrande dokumentet för forskarutbildningen.

I Tabell 1 kan man förutom ämnen och inriktningar även avläsa inom vilken/vilka organisatoriska enheter forskarutbildningen i respektive ämne/inriktning bedrivs. De enheter som anges är pedagogiska institutioner eller motsvarande (Beteendevetenskapliga institutionen vid Linköpings universitet), de särskilda organen för lärarutbildning, andra institutioner (t ex engelska, biologi, musikhögskolorna och Institutionen för vårdvetenskap och hälsa vid Göteborgs universitet) samt inom ramen för forskarskolor.

## 4 Forskarutbildningens organisation

Forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga fältet bedrivs vid flera olika organisatoriska enheter inom och mellan lärosätena. Högskoleförordningen anger dock att det yttersta ansvaret för all forskarutbildning åvilar respektive fakultetsnämnd

Fakultetsnämnden skall ha det övergripande ansvaret för forskarutbildningens kvalitet, effektivitet, uppläggning, studieplaner och handledning samt för samordning av kurser och utbildning av handledare. Fakultetsnämnden skall också ha allmän tillsyn över forskarutbildningen. (HF 8 kap. 5§)

Fakultetsnämnden har dock möjlighet att delegera delar av ansvaret för forskarutbildningen till enskilda institutioner (HF 8 kap. 26§).

## 4.1 Institutioner och Särskilda organ

Den vanliga ordningen för forskarutbildning generellt är att den bedrivs vid enskilda institutioner. Dessa har då, på delegation av fakultetsnämnden, helt eller delvis det fulla operativa ansvaret för forskarutbildningen såsom ansvar för antagning, handledning uppföljning av de individuella studieplanerna och examination. Inom det utbildningsvetenskapliga fältet är det framförallt forskarutbildningsämnena pedagogik, specialpedagogik, didaktik, musikpedagogik, musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning, naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning, vårdpedagogik och ämnesdidaktik som bedrivs i regi av enskilda institutioner.

Sedan lärarutbildningsreformen 2001 finns även ett krav på de särskilda organen för lärarutbildning att ansvara för forskarutbildning som anknyter till lärarutbildningen.

Vid universitet och högskolor där det finns vetenskapsområde skall det särskilda organet ha ansvar också för sådan forskarutbildning som knyter an till lärarutbildningen. (Högskolelagen 2 kap. 5a §)

I de studieplaner som studerats här är det forskarutbildningar i *lärande, pedagogik* (i begränsad omfattning), *pedagogiskt arbete* och *ämnesdidaktik* som sorterar under särskilda organ för lärarutbildning (SO).

Samtidigt som SO har ett uttryckligt ansvar för forskarutbildning finns även ett ökat krav på samtliga institutioner som deltar i lärarutbildningen att också bedriva forskning och forskarutbildning i anslutning till grundutbildningen. Detta har varit ett viktigt led i att öka lärarutbildningens forskningsanknytning, men organisationen och ansvarsfördelningen mellan SO och ämnesinstitutioner som deltar i grundutbildning är inte alltid helt klar. Ett exempel på detta är forskarutbildningen i *ämnesdidaktik*.

Beroende på hur SO är organiserat inom lärosätet har ansvaret för forskarutbildning i *ämnesdidaktik* realiserats på olika sätt. I vissa fall har SO tagit ansvar för all forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen och *ämnesdidaktiken* sorterar då direkt under SO, med eventuell delegation till ämnesinstitutioner. I andra fall har ämnesinstitutionerna själva tagit ansvar för att bygga upp forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen. Det formella ansvaret för forskarutbildningen vilar då på den berörda fakultetsnämnden.

I de fall det särskilda organet är en fakultetsnämnd blir effekten en forskarutbildning i samverkan mellan fakultetsnämnder inom lärosätet. Detta är inte alltid en komplikationsfri organisation, då rutiner och resursfördelningssystem inom lärosäten ofta bygger på en linjär struktur. Tydlig kommunikation och ansvarsfördelning mellan antagande fakultetsnämnd och operativt ansvarig institution vid annan fakultetsnämnd blir mycket viktig för att undvika att de forskarstuderande hamnar i kläm.

En liknande situation finns mellan lärosäten med och utan vetenskapsområde. Inom i stort sett alla forskarutbildningsämnen i Tabell 1 finns forskarstuderande som är antagna vid ett lärosäte men fysiskt placerade och anställda vid ett annat. Detta är ett sätt för lärosäten utan egen forskarutbildning att bygga upp sin forskningskompetens och erbjuda sina anställda kvalificerad kompetensutveckling. Det är dock mycket viktigt att klara strukturer har utarbetats mellan lärosätena för att forskarutbildningen ska fungera på ett tillfredsställande sätt. Se avsnittet *De forskarstuderande* nedan för vidare diskussion. Inom forskarskolor inom det utbildningsvetenskapliga fältet tillhör många av de forskarstuderande flera olika organisatoriska enheter.

## 4.2 Forskarskolor

Ett antal forskarskolor har etablerats inom det utbildningsvetenskapliga fältet framförallt för att stödja framväxten av forskningsmiljöer inom ett tidigare eftersatt forskningsfält. Ett ytterligare viktigt syfte för forskarskolorna är att ge lärosäten utan egen forskarutbildning möjlighet att delta i forskarutbildning och på så sätt utveckla forskningsanknytningen av sin verksamhet.

Forskarskolorna bygger på samverkan mellan lärosäten. Genom att samla resurser i form av handledare och doktorander kan en gemensam kunskapsbas inom forskarskolan område utvecklas mer effektivt än om detta ansvar åvilade enskilda lärosäten. Högskoleverket pekar på några faktorer som viktiga kännetecken för en forskarskola: en tydlig organisation för forskarutbildning, förstärkt handledning, samverkan mellan ämnen och/eller lärosäten om kurser och seminarier, mångvetenskap samt nätverk (HSV 2001:12R). Det finns idag flera olika typer av forskarskolor vilka här beskrivs som *nationella forskarskolor*, *forskarskolor i samverkan* och *lokala forskarskolor*.

### 4.2.1 Nationella forskarskolor

På förslag av regeringen i den forskningspolitiska propositionen (2000/01:3) inrättades totalt sexton nationella forskarskolor inom olika inriktningar. Två av dessa, *Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)* och *Natio-*

*nella forskarskolan i naturvetenskapens och teknikens didaktik (FontD)* inrättades med huvudsyftet att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning. *Genusforskarskolan* och *Forskarsholan i historia* inrättades samtidigt men är inte specifikt knutna till området utbildningsvetenskap. Däremot finns forskarstuderande som inom ramen för dessa forskarskolor driver projekt som innehållsmässigt hör till det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet.

*Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)* gjorde sina första antagningar 2001 och har för närvarande (2006) 23 doktorander. Pedagogiskt arbete är forskarskolans inriktning, vilket innebär att doktoranderna kan komma från olika forskarutbildningsämnen, såsom pedagogik och pedagogiskt arbete. NaPA syftar till att bygga upp forskning och forskarutbildning direkt knuten till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet är värd för forskarskolan och har sålunda det samlade ansvaret. Partnerhögskolorna är Karlstad universitet, Örebro universitet, Malmö högskola, Högskolan Dalarna, Lärarhögskolan i Stockholm, Linköpings universitet och Högskolan Kristianstad. Forskarskolan finansieras av regeringen tillsammans med de medverkande lärosätena. Antagning och examination görs av värdhögskolan eller av partnerhögskola med examinationsrätt inom forskarutbildningen. Ledning, undervisning, handledning och administration sker däremot i samverkan mellan samtliga medverkande lärosäten. För att bli antagen till NaPA krävs lärarexamen samt två års pedagogisk yrkesverksamhet.

*Nationella forskarskolan i naturvetenskapens och teknikens didaktik (FontD)* antog sina första doktorander 2002. I dag (2006) har FontD ett fyrtiotal antagna forskarstuderande samt ytterligare ett femtontal doktorander som är knutna till forskarskolan genom att de följer FontDs kursplan. Liksom NaPA är FontD en inriktning och doktoranderna kan komma från olika ämnen. FontD har som målsättning att bidra till uppbyggnaden av didaktiska miljöer vid de medverkande lärosätena och att fungera som en nationell arena för didaktisk forskning och forskarutbildning inom områdena naturvetenskap och teknik. Institutionen för tematisk utbildning och forskning vid Linköpings universitet är värd och huvudansvarig för forskarskolan. Övriga medverkande lärosäten är Malmö högskola, Högskolan Kristianstad, Högskolan i Kalmar, Karlstads universitet, Mälardalens högskola, Lärarhögskolan i Stockholm och Umeå universitet. Vidare är Högskolan i Gävle, Mittuniversitetet och Högskolan i Halmstad associerade till forskarskolan. Behörighetskraven för FontD är förutom grundläggande behörighet godkända kurser motsvarande minst 60 poäng av direkt relevans för forskarutbildningen samt ett examensarbete eller motsvarande (10 poäng) på lägst C-nivå. Vid urvalet bland de sökande kan även yrkeserfarenhet med relevans för området beaktas.

Andra nationella forskarskolor inom det utbildningsvetenskapliga området har tillkommit efter beslut i forskningsråden Riksbankens Jubileumsfond och Vetenskapsrådet. *Nationella forskarskolan i matematik med ämnesdidaktisk inriktning* startade år 2001 på initiativ av Riksbankens Jubileumsfond. Forskarskolan har tjugo doktorander och leds av en styrgrupp. Den långsiktiga målsättningen för forskarskolan är att bidra till att förbättra matematikämnets ställning i skolan och högskolan. De medverkande lärosätena är Göteborgs universitet, Luleå tekniska universitet, Linköpings universitet, Umeå universitet, Uppsala universitet, Växjö universitet, Högskolan i Kristianstad, KTH, Mälardalens högskola och Stockholms universitet. Forskarskolans koordinator och administration finns vid Luleå tekniska universitet. Enskilda institutioner bidrar tillsammans med utbildningsvetenskapliga kommittén till finansieringen av forskarskolan. Behörighetskraven för forskarskolan är lärarexamen och minst 60 poäng i matematik eller tillämpad matematik.

*Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning* startade 2002 och har för närvarande (2006) sex doktorander och två licentiander. Forskarskolans huvudsyften är att utveckla och befästa forskningsområdet svenska med didaktisk inriktning samt att bidra till att fylla ungdomsskolornas och lärarutbildningarnas behov av forskarutbildad personal. Växjö universitet är värd för forskarskolan som leds av en styrelse. Medverkande lärosäten är Umeå universitet, Högskolan i Gävle, Uppsala universitet, Stockholms universitet, Örebro universitet, Linköpings universitet, Göteborgs universitet, Högskolan i Kalmar, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Kristianstad, Lunds universitet och Malmö högskola. Forskarskolan finansieras av Vetenskapsrådet och de antagande lärosätena. Behörighetskraven till forskarutbildningen varierar mellan lärosätena.

*Forskarskolan estetiska lärprocesser* är ett fyraårigt projekt som startade 2002 med finansierat från Vetenskapsrådet. Forskarskolan har åtta doktorander och leds av en styrgrupp. Lärarhögskolan i Stockholm är samordnande lärosäte. Övriga medverkande är Stockholms universitet, Interaktiva Institutet, Danshögskolan, Dramatiska Institutet, Idrottshögskolan, Konstfack och Kungliga Musikhögskolan. Syftet med forskarskolan är att belysa estetiska aspekter i kunskapsprocessen med speciell betoning på kopplingen mellan pedagogiskt arbete och ämnesdisciplinernas kunskapsområden och traditioner.

#### 4.2.2 Forskarskolor i samverkan

Några forskarskolor har kommit till på initiativ av enskilda lärosäten som genom samverkan runt områden skapat en mötesplats för forskning och forskarutbildning. Vissa av dessa kallas forskarskolor, andra centrumbildningar men samtliga uppfyller Högskoleverkets definition av en forskarskola (se ovan). Forskarskolan *Vuxnas lärande* vid Linköpings universitet startade 2002 och

är ett samarbete mellan Linköpings universitet, Göteborgs universitet och Mälardalens högskola. Forskarskolan har tolv doktorander och finansieras främst via anslag från Vetenskapsrådet. *Vuxnas lärande* syftar till att öka kunskapen om vuxnas lärande i olika sammanhang såsom utbildningssituationer, arbetsliv och vardagsliv.

*Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL)* vid Göteborgs universitet är en samverkan mellan flera fakulteter vid Göteborgs universitet. Styrelsen är sammansatt av representanter från de fakultetsnämnder som deltar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet, från Högskolan i Borås, Skövde högskola, Högskolan väst, kommunförbund, lärarförbund samt studenter. Huvudsyften för CUL är att stimulera forskning inom lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet samt att utveckla forskningsanknytning av lärarutbildningen. CUL har 27 antagna doktorander (2006).

Forskarskolan *Lärande och kommunikation* vid Högskolan i Jönköping är ett samverkansprojekt mellan Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) vid Högskolan i Jönköping och Helsingfors universitet. Forskarskolan startade 2003 och finansieras av HLK. De forskarstuderande antas och examineras vid Helsingfors universitet. Forskarskolan har ett tjugotal doktorander från universitet inom disciplinerna pedagogik, didaktik, specialpedagogik, pedagogiskt arbete, lärande samt medie- och kommunikationsvetenskap. Samtliga antagna vid Helsingfors universitet har magisterexamen. Sedan 2006 har HKL även egen antagning till forskarutbildningen till vilken femton doktorander har antagits. Forskarutbildningen har ett brett tvär- och mångvetenskapligt fokus till vilket behörighetskraven har anpassats. Exempel på behörighetskrav är

- a lärarexamen tillsammans med en tiopoängsuppsats på C-nivå och
- b annan högskoleutbildning inom det beteendevetenskapliga fältet, en tiopoängsuppsats på C-nivå och med relevant yrkeserfarenhet.

Doktoranderna kan således komma från lärarutbildning, från annan universitetsutbildning eller från pedagogisk eller medial yrkespraktik.

#### 4.2.3 Lokala forskarskolor

En rad lokala forskarskolor har vuxit fram inom lärosäten. Huvudskälet har varit att samla och stärka forskning och forskarutbildning inom något specifikt område vid lärosätet. I vissa fall är forskarskolan direkt relaterad till det utbildningsvetenskapliga området såsom *Pedagogiskt arbete* vid Linköpings universitet och *Interna forskarskolan för forskarutbildning inom lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet* vid Umeå universitet. I andra fall ingår utbildningsvetenskapliga perspektiv som en del i forskarskolan. Exempel på detta är de lokala forskarskolorna *Demokratins villkor* och *Värde, vård och*



omsorg vid Örebro universitet och *Forskarskola för humaniora/samhällsvetenskap* vid Karlstads universitet.

## 5 Särskild behörighet till forskarutbildningen

Flera av forskarutbildningsämnena inom fältet är nya. Exempel på ett sådant är pedagogiskt arbete. Bedömargruppen för utvärderingen av pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete ser positivt på dessa nytillskott till forskningen men poängterar också vikten av att de forskarstuderande har tillräckliga förkunskaper.

Vissa nyinrättade forskarutbildningsämnen syftar också till att öppna upp forskarutbildningen för andra studenter än de med C- och D-behörighet i traditionell pedagogik. Detta kommer att tillföra forskningen inom fältet värdefulla nytillskott, förutsatt att de forskarstuderande har tillräckliga förkunskaper. Det är därför viktigt att berörda forskarutbildningsansvariga diskuterar vilka behörighetskrav som ska ställas. (HSV 2005:19R, del 1, s. 66)

Behörighetskraven för forskarutbildningarna varierar i dagsläget mycket både inom och mellan forskarutbildningsämnena. För antagning till *pedagogik* krävs emellertid generellt, förutom grundläggande behörighet<sup>55</sup>, 60 poäng i pedagogik. Dessa behörighetskrav är i stort sett samstämmiga vid lärosäten i landet där forskarutbildning i pedagogik bedrivs. Vid Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet<sup>56</sup> har man dock ett speciellt krav på förkunskaper i engelska motsvarande två års gymnasiestudier.

För antagning till *pedagogiskt arbete* är bilden annorlunda och variationen större. Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, Umeå universitet och Karlstads universitet kräver lärarutbildning inklusive examensarbete eller motsvarande om 10 poäng samt två års pedagogisk yrkeserfarenhet för behörighet till forskarutbildningen. Dessa forskarutbildningar anger också en specifik inriktning mot skola och lärarutbildning. Vid Linköpings universitet och vid Göteborgs universitet har man en vidare definition av ämnet och sålunda också andra behörighetskrav. Här krävs varken lärarutbildning eller pedagogisks yrkeserfarenhet för antagning till forskarutbildning i *pedagogiskt arbete*. Däremot kräver man grundutbildning med inriktning mot pedagogisk yrkesverksamhet eller fördjupning inom ett för pedagogiskt arbete relevant ämnesområde.

<sup>55</sup> Grundläggande behörighet innebär genomgången högskoleutbildning om minst 120 poäng (HF 9 kap 4§). Lärarutbildning ger för vissa forskarutbildningsämnena både grundläggande och särskild behörighet. Yrkesprofessionen som helhet ligger då till grund för en forskningsöverbyggnad.

<sup>56</sup> Sedan 2006/0701 har Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden vid Stockholms universitet tills vidare det formella ansvaret för forskarutbildning i barn- och ungdomsvetenskap, didaktik, pedagogik och specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm.

I forskarutbildning i *ämnesdidaktik* är variationen än mer omfattande. För forskarutbildning i engelska med didaktisk inriktning krävs 60-80 poäng i engelska beroende på antagande lärosäte. Vissa lärosäten kräver lärarutbildning, andra förkunskaper i pedagogik eller ämnesdidaktik medan ett av lärosätena endast kräver ämneskunskaper för antagning till forskarutbildningen.

Variationen i behörighetskrav kan även vara stor inom samma lärosäte. Vid Umeå universitet varierar behörighetskraven för forskarutbildning i ämnesdidaktik mellan olika ämnen. För antagning krävs 60-80 poäng i aktuellt ämne, för vissa ämnen även lärarutbildning och för ytterligare några dessutom två års pedagogiks yrkeserfarenhet.

De stora variationerna i behörighetskraven beror till stor del på hur forskarutbildningen är organiserad och hur dessa organisatoriska enheter definierar syftet med utbildningen. Om en forskarutbildning organiseras av SO i syfte att stärka lärarutbildningens vetenskapliga grund och utveckla praktisknära forskning blir förkunskaper inom de områdena nödvändiga. Om forskarutbildningen är organiserad vid en pedagogisk institution med syfte att utveckla forskningen inom området pedagogik i stort blir krav på lärarutbildning mindre väsentliga. Inom det ämnesdidaktiska fältet reflekterar behörighetskraven en varierande tyngdpunkt på ämneskunskaper kontra didaktiska förkunskaper, vilket i sin tur kan ha sin förklaring i olika ämnesstraditioner och syn på de pedagogiska aspekterna av ämnet.

## 6 Ämnen och inriktningar

Det ökade kravet på forskningsanknytning av lärarutbildningen, kompetenshöjning av lärarutbildare, kommuners behov av resursförstärkning för utvecklingsarbete har alltså ställt nya och stora krav på universiteten att erbjuda för dessa ändamål adekvat forskarutbildning. Under senare år har ett flertal nya forskarutbildningsämnen vuxit fram som ett sätt att möta dessa nya krav (Se också kapitel 6 i denna rapport för en utförlig diskussion och historiebereskrivning).

I Tabell 1 redovisas totalt femton forskarutbildningsämnen och trettio inriktningar. Nedan följer korta beskrivningar av ämnena framförallt hämtad ur studieplaner för forskarutbildningen och från forskarskolornas programförklaringar. Vissa ämnen är innehållsmässigt lika och diskuteras då under samma rubrik. Då ämnesbeskrivningar har saknats i studieplanerna har övriga källor såsom lärosätenas hemsidor använts. Fullständiga referenser till hemsidorna och studieplanerna återfinns i referenslistan sorterade under respektive lärosäte.

## 6.1 Barn- och ungdomsvetenskap

Forskarutbildning i barn- och ungdomsvetenskap inrättades år 2004 vid Lärarhögskolan i Stockholm (LHS)/Stockholms universitet. På LHS hemsida kan man läsa att "Barn- och ungdomsvetenskap omfattar tvärvetenskapliga studier av barn och ungdomar i dagens och gårdagens samhälle." (Lärarhögskolan i Stockholm 2006a). Under 2005 fanns elva doktorandprojekt, vilka behandlade exempelvis förskollärarens syn på lek, barns etik och scouting som en arena för lärande (Brodin 2006). Vid institutionen för individ, omvärld och lärande finns även forskargrupper med fokus på funktionshinder samt lek och socialisation. I verksamhetsberättelsen diskuterar Brodin den utmaning många nya forskarutbildningsämnen inom området har mött vad gäller att definiera och avgränsa ämnet

Ämnet är tvär- och flervetenskapligt vilket i sig innebär att gränsdragningsproblem ofta uppstår mellan andra discipliner. En ständigt pågående diskussion är hur vi ska definiera ämnet så att det blir tillräckligt tydligt. Det handlar å ena sidan om att se vad som är kärnan i ämnet och det andra är hur vi ska avgränsa oss mot andra discipliner även om det handlar om att ge ämnet bredd. (s. 1)

## 6.2 Didaktik

Didaktik finns som specifikt forskarutbildningsämne vid Uppsala universitet samt vid Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet. Vid Uppsala universitet är det Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden som ansvarar för forskarutbildningen som bedrivs vid Institutionen för lärarutbildning. Vid Lärarhögskolan i Stockholms antas de forskarstuderande av Nämnden för grundutbildning, forskning och forskarutbildning och placeras vid någon av högskolans tre institutioner. Båda lärosätena beskriver ämnet *didaktik* på liknande sätt. I studieplanen för forskarutbildning i *didaktik* i Uppsala enligt följande:

Didaktik som forskningsfält och kunskapsområde behandlar frågor om utbildnings- och undervisningsinnehåll. Didaktiken omfattar alla de frågor som finns i skärningspunkten mellan ett specifikt kunskapsområde och lärandet av, och undervisningen om, detta kunskapsområde. Kunskapsobjektet för didaktisk forskning är förändringsprocesser av kognitiv, etisk och estetisk karaktär. Ämnet kännetecknas av att de problemställningar som behandlas är väl förankrade i pedagogiskt yrkesverksammas arbete.

Vid Lärarhögskolan i Stockholm har man en liknande definition <sup>57</sup>

<sup>57</sup> [http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page\\_243.aspx,060518](http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_243.aspx,060518)

Termen didaktik används för att beteckna ett specifikt forsknings- och undervisningsområde: läran om undervisning; undervisningslära; undervisningens och lärandets teori och praktik [...]. Didaktiken omfattar alla frågor som finns i skärningspunkten mellan ett specifikt kunskapsområde och lärande inom detta kunskapsområde. Didaktikens frågor: Vad, Hur och Varför rör undervisningens innehåll och lärandets villkor: Vad ska vi undervisa om? samt Hur ska vi undervisa? Den analytiska frågan om resultatet av undervisningen: Varför detta innehåll och denna form? Och för vem?

## 6.3 Lärande och Matematik och lärande

Forskarutbildningsämnena *lärande* och *matematik och lärande* finns endast vid Luleå tekniska universitet. På lärarutbildningens hemsida <sup>58</sup> kan man läsa att

Lärande som vetenskapligt område fokuserar på människans sätt att förändra förståelsen av omvärlden samt hennes agerande utifrån de erfarenheter hon gör. Forskning om lärande sker i relation till innehåll – såsom naturvetenskap, teknik, kultur eller estetik; aktörer – såsom lärare, elever eller studenter; kontexter där lärande äger rum. Forskningen kan även röra eller påverkas av deras inbördes relation. Forskning om lärande motiveras som eget ämne av att det utgör en viktig vetenskaplig grund för lärarutbildningen.

Denna definition kan kontrasteras med den betydligt vidare definition man vid Luleå tekniska universitet gör av ämnet pedagogik <sup>59</sup> ”Pedagogik utgör ett forskningsområde med fokus på människans kulturalisering i termer av mening och identitet.”

Enligt dessa definitioner är ämnet lärande tydligare knutet till den praktiska yrkesverksamheten än ämnet pedagogik. I studieplanen för *matematik och lärande* läser man vidare att ”Forskningen kan inriktas på lärande och undervisning i förskola, skola, högskola eller vuxenutbildning”. *Lärande och matematik och lärande* har alltså en uttalad koppling till skola och lärarutbildning och inrättades för att ge lärarutbildningen en tydlig vetenskaplig förankring.

## 6.4 Lärande och kommunikation

Forskning i *Lärande och kommunikation* bedrivs vid Högskolan för Lärande och Kommunikation vid Högskolan i Jönköping. Forskarutbildningen bedrivs i form av en forskarskola (se ovan). Ämnet innefattar sex olika disci-

<sup>58</sup> <http://www.ltu.se/web/pub/jsp/polopoly.jsp?d=1168&a=1548,060518>

<sup>59</sup> <http://www.ltu.se/web/pub/jsp/polopoly.jsp?d=1168&a=1547,060518>

pliner: pedagogik, didaktik, specialpedagogik, pedagogiskt arbete, lärande samt medie- och kommunikationsvetenskap. Dock antas alla forskarstudier enligt samma studieplan. Den specifika ämnesinriktningen definieras i de forskarstuderandes individuella studieplaner. Studieplanen fastställs av Forsknings- och utbildningsnämnden för lärarutbildningen (SO). I studieplanen finns följande definition av ämnet

Forskningsfältet ligger inom samhällsvetenskap och humaniora och är tvär- och mångvetenskapligt. Det omfattar frågor kring informations- och kunskapsutveckling samt informations- och kunskapsprocesser som är relaterade till utbildningssystem, medier, professioner och andra verksamheter där lärande och kommunikation är centrala forskningsområden. Forskning genomförs på individ-, grupp- och/eller systemnivå och är systematisk, historisk eller empirisk. En viktig del av forskningen är knuten till lärarutbildningen.

De discipliner som är förutsättningen för forskningsområdet *Lärande och kommunikation* konstitueras av skilda forskningsinriktningar och discipliner med egen vetenskaplig identitet. Det betyder att *Lärande och kommunikation* utgörs av de utbildnings- och kommunikationsrelaterade disciplinerna pedagogik, didaktik, specialpedagogik, pedagogiskt arbete, lärande samt medie- och kommunikationsvetenskap.

## 6.5 Musikpedagogik och musikvetenskap

*Musikpedagogik* finns som forskarutbildningsämne vid fyra lärosäten: Göteborgs universitet, Kungliga musikhögskolan, Luleå tekniska universitet/Musikhögskolan i Piteå samt vid Lunds universitet/Musikhögskolan i Malmö. Vid Örebro universitet/Musikhögskolan i Örebro finns forskarutbildningsämnet *musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning*. Ämnet beskrivs på liknande sätt av de fem lärosätena trots att ämnesbeteckningarna är olika. I studieplanen antagen av Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet läser man om forskarutbildningsämnet *musikpedagogik* att:

Musikpedagogik som vetenskap studerar alla former av musikaliskt lärande, inkluderande de ramar, förutsättningar, traditioner och villkor som styr dessa situationer där musik utgör de olika läroprocessernas innehåll. Således behandlas problem i sammanhang där musik ingår eller ingått i uppfostran, utbildning, undervisning och annan påverkan som utövas i en viss kulturell situation. Musikpedagogik som forskningsfält är tvärvetenskapligt till sin karaktär och använder teorier och metoder från exempelvis pedagogik, psykologi, sociologi, filosofi och musikvetenskap för att förstå och förklara musikpedagogiska fenomen.

Vid Musikhögskolan i Piteå (LTU) definieras *musikpedagogik* på ett liknande sätt:

Inom musikpedagogiken studeras den musikaliska fostran, utbildning och undervisning som förekommer och har förekommit i samhället. Forskarutbildningen i musikpedagogik är inriktad mot det musikaliska lärande som äger rum i skolsammanhang såväl som det icke institutionaliserade lärande som sker t ex inom barn- och ungdomskulturen.

I studieplanen för *Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning* vid Musikhögskolan i Örebro har man en liknande beskrivning. Här kan man även läsa en särskild inriktning mot demokrati, vilken är anknuten till forskarskolan Demokratins villkor.

Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning har som funktion att beskriva och förklara musikalisk fostran, samt den musikutbildning och musikundervisning som förekommer och har förekommit i samhället. Inom musikpedagogiken behandlas frågor om musikinläring och musikalisk påverkan inom och utanför utbildningsinstitutionerna. Teoretiska kunskaper i och perspektiv på musikpedagogik som vetenskap, orientering i musikpedagogisk didaktik och i vetenskapsteori, samt teoretiska och tillämpade kunskaper i forskningsmetodik utgör redskap för ökad insikt i ämnet. Inom ämnet ges även forskarutbildning med särskild inriktning mot demokrati, avseende forskarskolan Demokratins villkor.

## 6.6 Naturvetenskap

Vid Institutionen för biologi och miljövetenskap vid Högskolan i Kalmar finns forskarutbildning i naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning. För behörighet till forskarutbildningen krävs förutom grundläggande behörighet 60 poäng godkända kurser inom området, en C-uppsats samt lärarutbildning. Didaktik ingår som ett obligatoriskt kursmoment och de flesta projekten riktar sig mot förskolan, grundskolan eller gymnasiet. Högskolan i Kalmar är partnerhögskola i FontD, vilken är den största organisatoriska enheten för forskarutbildning i naturvetenskapernas didaktik.

## 6.7 Pedagogik

Pedagogik har funnits som forskningsämne i Sverige i drygt 100 år. Under ämnets framväxt har kopplingar till framförallt psykologi och sociologi varit viktiga. På senare tid har pedagogikämnet utvecklats i en mängd riktningar och det har i flera fall funnits ett behov av att definiera den pedagogiska forskningen tydligare genom att inrätta nya forskarutbildningsämnen som exempelvis vårdpedagogik och idrottspedagogik.

Forskarutbildning i *pedagogik* bedrivs vid Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Lunds universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet, Uppsala universitet, Växjö universitet, Örebro universitet, Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet och Malmö högskola.

De inriktningar inom pedagogiken man enligt studieplanerna kan studera är idrott (SU, IHS), internationell pedagogik (SU), specialpedagogik (ÖU), demokrati (ÖU), värde, vård och omsorg (ÖU), didaktik (ÖU), vuxnas lärande och ämnesdidaktik (LIU). Förutom dessa inriktningar, som finns angivna i studieplanerna, tillåter ämnet pedagogik ett brett spektrum av möjliga inriktningar, vilka inte alltid anges i studieplanen.

En reflektion man gör är att det återigen är oklart vari skillnaderna mellan olika forskarutbildningar ligger. Vid Örebro universitet kan man till exempel gå forskarutbildning i *idrott med inriktning mot pedagogik*. Vilken är skillnaderna mellan denna utbildning och den i *Pedagogik med inriktning mot idrott* som bedrivs inom forskarskolan Estetiska lärprocesser och i samverkan mellan Idrottshögskolan och Lärarhögskolan i Stockholm?

Vidare hänvisas läsaren till Högskoleverkets utvärdering av pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete (HSV 2005:19R, del I, s. 33 ff), vilken innehåller en historisk och innehållsmässig beskrivning av ämnet *pedagogik* samt till kapitel 6 i denna rapport.

## 6.8 Pedagogiskt arbete

Pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne kan studeras vid fyra lärosäten: Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Umeå universitet samt inom ramen för den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete.

En gemensam innehållslig aspekt i *pedagogiskt arbete* som genomgående beskrivs i studieplanerna och programförklaringen för forskarskolan är ämnets tydliga och centrala koppling till den pedagogiska praktiken. I programförklaringen för den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete kan man läsa att

Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens praktik och teori och knyter därför främst an till de metodiska och praktiska delarna i grundutbildningen. (s. 3)

I de olika studieplanerna för forskarutbildning i *pedagogiskt arbete* kan man dock skönja hur olika lärosäten valt olika bredd på definitionen av 'pedagogisk praktik'. Vid tre enheter, nationella forskarskolan, Karlstads universi-

tet och Umeå universitet är den pedagogiska praktiken tydligt knuten till skola och lärarutbildning. Vid Göteborgs och Linköpings universitet anger studieplanerna en vidare definition av pedagogisk praktik.

I den nationella forskarskolans programförklaring finns en tyngdpunkt på ämnets koppling specifikt till lärarutbildningen. Detta belyses bland annat i behörighetskraven. Forskarutbildningen bygger på genomgången lärarutbildning, vilket är ett behörighetskrav tillsammans med två års pedagogisk yrkeserfarenhet. Dessa krav gäller även för antagning till forskarutbildningarna i Umeå och i Karlstad. Linköpings och Göteborgs universitet har ej dessa krav för antagning till forskarutbildning i *pedagogiskt arbete*.

Pedagogiskt arbete som område för forskning och forskarutbildning avser den pedagogiska yrkesverksamhetens praktik inom de verksamhetsfält som bygger på genomgången lärarutbildning. Till området hör också verksamhet som specialpedagog och som studie- och yrkesvägledare. Forskarutbildningen inom den Nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete syftar till uppbyggandet av en för samhället nödvändig forskning direkt knuten till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet (Umeå universitet, 2001).

I studieplanen för forskarutbildningen vid Umeå universitet återfinns samma tydliga koppling mellan *pedagogiskt arbete* och lärarutbildning som vid den nationella forskarskolan. Umeå universitet är värd för den nationella forskarskolan varför likheterna mellan studieplanerna är stora.

Pedagogiskt arbete är en vetenskaplig disciplin inom lärarutbildningen. Den tar sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik. Avsikten är att utveckla teorier och forskningsmetoder som tillåter de pedagogiskt yrkesverksamma att själva kritiskt undersöka, granska och problematisera betingelser för och innehåll i verksamheten. Forskningen skall bidra till ökad vetenskapligt baserad kunskap och teorbildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers inläring och socialisation och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del (Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete, Umeå universitet).

Vid Karlstads universitet innefattar forskarutbildning i *pedagogiskt arbete* skola, lärarutbildning såväl som andra institutioner för lärande. Studieplanen anger en tyngdpunkt mot skola och pedagogisk verksamhet vilket också reflekteras i behörighetskraven för forskarutbildning. För att bli antagen krävs även här lärarutbildning och två års pedagogisk yrkeserfarenhet.



Pedagogiskt arbete är ett tvärvetenskapligt och yrkesinriktat kunskapsområde som behandlar frågor med relevans för skolan och andra pedagogiska verksamheter. Elevers och lärares arbete och barns och ungas socialisation och lärande i och utanför skolan liksom praktisknära frågor och fenomen som är centrala i pedagogiskt arbete hör hit. Frågor och perspektiv inkluderar förskolan, vuxenutbildning, universitet och högskolor samt andra institutioner för lärande. Forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete organiseras och genomförs i nära samverkan med forskarutbildningen i Pedagogik, Centrum för språk- och litteraturdidaktik samt Forskargruppen för naturvetenskapernas, matematikens och teknikens didaktik vid Karlstads universitet samt den Nationella forskarskolan för Pedagogiskt arbete (Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete, Karlstads universitet).

Vid Linköpings universitet har man sedan hösten 2000 bedrivit forskarutbildning i *pedagogiskt arbete* inom ramen för den interna forskarskolan i pedagogiskt arbete. Flera av de forskarstudierande är även knutna till den nationella forskarskolan i *pedagogiskt arbete*. I Linköping definierar man pedagogiskt arbete som ett ämne inom vilket pedagogisk praktik i en vid bemärkelse kan studeras. Detta reflekteras även i behörighetskraven för forskarutbildningen, vilka inte innehåller krav på lärarutbildning eller pedagogisk yrkeserfarenhet för antagning. I den interna forskarskolans broschyr läser man följande definition.

Pedagogiskt arbete är ett mångvetenskapligt forskningsområde som behandlar frågor med relevans för skolans, barnomsorgens och lärarutbildningens praktiker och andra pedagogiska verksamheter. Forskningen syftar till att problematisera t ex skolan som institution ur ett historiskt, samtida och framtida perspektiv och bidra till utvecklingen av lärares yrkeskunskap. Forskning pågår inom olika områden som beskrivs nedan. Men våra intressen kan även omfatta t ex omsorgsarbete, ideella organisationer, internationella projekt och politiska organisationer. Vi kan tänka oss att se didaktiska dimensioner i andra verksamheter än skola och lärarutbildning (Linköpings universitet, 2006).

I studieplanen för forskarutbildning i *pedagogiskt arbete* vid Göteborgs universitet finns ingen tydlig ämnesbeskrivning men behörighetskraven antyder, liksom i studieplanen från Linköping, en vid definition av pedagogisk praktik, vilken innefattar såväl skola som personalutbildning. Det finns inte heller något krav på lärarutbildning eller pedagogisk yrkeserfarenhet för antagning.

För särskild behörighet krävs grundläggande högskoleutbildning med inriktning mot, i vid mening, pedagogisk yrkesverksamhet. Exempel är utbildningar med inriktning mot verksamhet inom skolväsendet, högskoleundervisning, personalutbildning eller barn- och ungdomsverksamhet (Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete Göteborgs universitet).

Vinterek (2004) kategoriserade 57, under 2003, pågående avhandlingsprojekt i pedagogiskt arbete i enlighet med deras ämnesmässiga relation till den pedagogiska praktiken. Pedagogisk praktik delades av Vinterek in i de tre huvudsakliga områdena

- 1) innehåll
- 2) form och
- 3) ramfaktorer.

Resultaten visar att åtta projekt innehållsligt behandlade innehållsaspekter av pedagogisk praktik, 38 projekt form för den pedagogiska praktiken, varav 20 behandlade former för utövande och 18 projekt skolans formspråk. Slutligen var nio projekt innehållsligt fokuserade mot ramfaktorer för den pedagogiska praktiken. Efter genomgången konstaterar Vinterek att alla avhandlingsarbetena

är relaterade till skolektorn. Flertalet av avhandlingsprojekten placerar sig inom de kategorier som har en mycket tydlig koppling till den pedagogiska praktiken. Den praktiska forskningen har därmed fått ett rejält genomslag inom forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete (s. 86)

## 6.9 Specialpedagogik

Vid Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet finns *specialpedagogik* som ett eget forskarutbildningsämne. I studieplanen för forskarutbildning i *pedagogik* vid Örebro anges *specialpedagogik* som en specifik inriktning. Vid andra lärosäten, exempelvis Malmö högskola, Göteborgs universitet och Stockholms universitet finns specialpedagogik som en angiven forsknings- och forskarutbildningsinriktning på hemsidorna men då inom ramen för pedagogikämnet.

Vid Lärarhögskolan i Stockholm beskriver man specialpedagogik som ett brett och tvärvetenskapligt ämne där det grundläggande perspektivet är "att svårigheter eller möjligheter uppstår i samspelet mellan individ och omgivning" (Lärarhögskolan i Stockholm, 2006). Det specialpedagogiska kunskapsfältet beskrivs som brett och tvärvetenskapligt och innehåller aspekter såsom psykologiska, sociologiska, biologiska och utbildningsfilosofiska kunskapsområden.

## 6.10 Vuxnas lärande

Forskarutbildning i *vuxnas lärande* finns vid Linköpings universitet som ett eget forskarutbildningsämne och som en inriktning inom pedagogik.

Ämnet betonar vikten av livslångt lärande som en central komponent både för individens utveckling i informationssamhället, i arbetsliv såväl som i vardag, och för demokratins utveckling.

Med vuxnas lärande menas studier av den vuxnas relation till lärandets innehåll och sammanhang. Kopplingen till vuxnas livssituation och erfarenhet blir då central. Det leder också till att lärandet bör studeras utifrån sina institutionella förutsättningar och traditioner.

## 6.11 Vårdpedagogik

Vårdpedagogik som forskarutbildningsämne finns endast vid Institutionen för vårdvetenskap vid Sahlgrenska akademien, Göteborgs universitet. Forskarutbildningsämnet inrättades 1995 och på institutionens hemsida finns följande beskrivning av ämnet:

I forskningsämnet vårdpedagogik studeras vårddidaktik, det vill säga styrdokument, utbildningstraditioner och undervisningsprocessens utformning samt teorier och modeller inom området handledning och handledarrollen. Vidare arbetslivets förändring i relation till samhälle, organisation och individ samt utvärdering. Slutligen kompetens relaterat till lärande, utveckling och socialisation. (<http://www.caesci.gu.se/Forskarutbildning/o6o8z4>).

För antagning till forskarutbildning i vårdpedagogik krävs förutom grundläggande behörighet 60 poäng i vårdpedagogik eller pedagogik.

Vid Örebro universitet kan man vid pedagogiska institutionen bli antagen till forskarutbildning i pedagogik med inriktning mot *värde, vård och omsorg*. Doktoranden blir då knuten till forskarskolan med samma namn där ett av forskningsprogrammen är *Lärande i vård och omsorg*.

## 6.12 Ämnesdidaktik

Inom forskarutbildningsområdet *ämnesdidaktik* eller *pedagogik med inriktning mot ämnesdidaktik* ryms forskarutbildningar med didaktisk inriktning i en mängd skolämnen: svenska, engelska, franska, tyska, datavetenskap, matematik, biologi, fysik, kemi, historia, naturvetenskap och teknik. Flera av de ämnesdidaktiska forskarutbildningarna är organiserade i forskarskolor.

Fokus för de ämnesdidaktiska forskarutbildningarna är lärande, undervisning och kunskapsbildning i och om ämnet. Frågor som fokuseras i avhandlingsarbetena rör bland annat kommunikation, kunskapskultur i skolan, lärandesvårigheter och mångkulturella aspekter.

Även inom forskarutbildning i ämnesdidaktik finns frågetecken runt skillnaderna mellan pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning och ämne med didaktisk inriktning. Vari består skillnaderna mellan forskarutbildning i *naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning* vid Högskolan i Kalmar och den forskarutbildning i *naturvetenskapernas didaktik* som bedrivs inom forskarskolan FontD?

## 7 Forskarutbildningarnas olika karaktär

Vid flera av lärosätena i landet erbjuder man vid en och samma organisatoriska enhet flera olika forskarutbildningar som alla ligger inom det utbildningsvetenskapliga fältet. I Högskoleverkets utvärdering av pedagogikämnet (HSV 2005:19R) ställer sig bedömargruppen återkommande frågan om vari den innehållsmässiga skillnaden mellan de olika forskarutbildningsämnena egentligen ligger. Man rapporterar till exempel att forskarstuderande själva i vissa fall har svårt att innehållsmässigt skilja på avhandlingsprojekt som genomförs vid samma institution men i olika examensämnen.

Det har för bedömargruppen inte helt klargjorts vad som skiljer forskarutbildningen i pedagogik från den i lärande bortsett från skilda behörighetskrav [...] De forskarstuderande framhåller att det egentligen inte är någon skillnad på avhandlingar i pedagogik och i lärande. (HSV 2005:19R, del 2, s. 110)

### 7.1 Olika ämnen vid samma organisatoriska enhet

Vid landets lärosäten är det vanligt att man inom samma organisatoriska enhet har flera olika forskarutbildningsämnena. Såväl Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet som Fakultetsnämnden för lärarutbildning (SO) vid Umeå universitet erbjuder de tre forskarutbildningar *pedagogik*, *pedagogiskt arbete* och *ämnesdidaktik*. Studieplanerna för dessa ämnen har sammanställts i Tabell 2 för att belysa hur olika forskarutbildningsämnena definieras inom samma organisatoriska enhet och hur samma ämnen definieras av olika organisatoriska enheter.

Tabell 2. Två exempel på olika forskarutbildningsämnen vid samma organisatoriska enhet.

Källa: studieplaner från Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet (GU) och Fakultetsnämnden för lärarutbildning (SO) vid Umeå universitet (UMU).

|                          | LÄROSÄTE | FORSKARUTBILDNINGSSÄMNE   |  |  |
|--------------------------|----------|---|--|--|
|                          |          | Pedagogik   | Pedagogiskt arbete   | Ämnesdidaktik  |
| Särskild<br>behörighet   | GU       | 60 poäng<br>i pedagogik   | Grundläggande högskole-<br>utbildning med inriktning<br>mot, i vid mening, peda-<br>gogisk yrkesverksamhet<br>t ex skolväsendet, högskole-<br>undervisning el. personal-<br>utbildning | a) Lärarutbildning inkl. 60p i<br>ämnet eller<br>b) 60p ämnesdidaktik och<br>60p i ämnet   |
|                          | UMU      | 60 poäng i<br>pedagogik   | Lärarutbildning inkl. 10p<br>självständigt arbete samt<br>två års pedagogisk yrkes-<br>verksamhet  | 60-80 poäng i ämnet (bero-<br>ende på ämne), i vissa ämnen<br>även lärarutbildning och/eller<br>två års pedagogisks yrkesverk-<br>samhet                                     |
| Kurspoäng                | GU       | 70  | 70   | 70   |
|                          | UMU      | 60  | 50   | 40-70 beroende på ämne   |
| Avhandlingspoäng         | GU       | 90  | 90   | 90   |
|                          | UMU      | 100   | 110  | 90-120 beroende på ämne  |
| Kurser:<br>obligatoriska | GU       | Introduktion 10p<br>Metod 10p<br>Pedagogikens<br>vetenskapliga<br>bas 10p<br>Teori och<br>metod 10p | Introduktion 10p<br>Metod 10p<br>Pedagogiska arbetets veten-<br>skaplig bas 10p<br>Teori och metod 10p   | Introduktion 10p<br>Metod 10p<br>Ämnesdidaktikens veten-<br>skaplig bas 10p<br>Teori och metod 10p   |
|                          | UMU      | Baskurs inkl teori<br>och metod 25p   | Introduktion pedagogiskt<br>arbete 5p<br>Metod 10p<br>Forskning och pedagogisk<br>praktik 10p  | Olika beroende på ämne men<br>i regel minst 20p ämneskurser<br>och 20p didaktiska kurser. I<br>vissa ämnen finns inga obliga-<br>toriska kurser angivna i studie-<br>planen. |
| Kurser: valfria          | GU       | 30 poäng  | 30 poäng   | 30 poäng   |
|                          | UMU      | 35 poäng  | 25 poäng   | 10-60 poäng beroende på ämne   |

Behörighetskraven för de olika forskarutbildningarna varierar mellan lärosätena förutom för forskarutbildningarna i *pedagogik*. Här kräver båda enheterna för särskild behörighet 60 poäng i pedagogik. För forskarutbildning i pedagogiskt arbete ser det däremot olika ut. I Göteborg kräver man grundläggande högskoleutbildning med inriktning mot i vid mening pedagogisk yrkesverksamhet medan man i Umeå specifikt kräver lärarutbildning för antagning till forskarutbildningen. Detta reflekterar i någon mening hur man vid de olika enheterna har definierat innehållet i ämnet pedagogiskt arbete (se 6.8). Beträffande ämnesdidaktik kräver Göteborg genomgående lärarutbildning och 60 poäng i ämnet alternativt 60 poäng ämnesdidaktik. I Umeå varierar behörighetskraven mellan de olika ämnesdidaktiska forskarutbildningarna. Vissa kräver lärarutbildning tillsammans med minst 60 poäng i ämnet, medan andra endast har behörighetskravet 60-80 poäng i ämnet.

Behörighetskraven för de olika forskarutbildningsämnena varierar även inom respektive organisatoriska enhet. Vid institutionen för pedagogik och didaktik i Göteborg krävs högskoleutbildning med inriktning mot praktisk pedagogisk verksamhet i vid mening för behörighet till *pedagogiskt arbete* medan man för antagning till *ämnesdidaktik* specifikt kräver lärarutbildning eller högskoleutbildning i ämnesdidaktik. Forskarutbildningen i *pedagogik* kräver endast ämneskunskaper i ämnet pedagogik för behörighet. Dessa tre forskarutbildningar riktar sig på detta sätt tydligt till olika grupper av studenter, med olika inriktningar på sin forskarutbildning. Behörighetskraven för *pedagogiskt arbete* och *ämnesdidaktik* reflekterar en tydlig inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet medan behörighetskraven för forskarutbildning i *pedagogik* har en mer allmänpedagogisk inriktning.

Vid Umeå universitet skiljer sig behörighetskraven mellan ämnena mer än vid Göteborgs universitet. För forskarutbildning i *pedagogik* krävs liksom vid Göteborgs universitet endast ämneskunskaper. För behörighet till *pedagogiskt arbete* krävs både lärarutbildning och pedagogisk yrkeserfarenhet. Detta är även fallet för vissa av forskarutbildningarna i *ämnesdidaktik*. Biologididaktik, kemididaktik och svenska med didaktisk inriktning har förutom ämneskunskaper även lärarutbildning och pedagogisk yrkeserfarenhet som behörighetskrav. För forskarutbildning i historia, engelska, franska och tyska med didaktisk inriktning krävs för behörighet ingen lärarutbildning men däremot minst två års yrkeserfarenhet tillsammans med ämneskunskaperna. Två av de ämnesdidaktiska inriktningarna, fysikdidaktik och matematik med matematikdidaktisk inriktning, har endast ämneskunskaper som behörighetskrav. Dock tillmäts lärarutbildning stor vikt vid urvalet till dessa två forskarutbildningar. Vid fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå bedrivs forskarutbildningen i *ämnesdidaktik* operativt vid respektive

ämnesinstitution<sup>60</sup> och studieplanerna för forskarutbildningarna har framtagits i samverkan mellan fakultetsnämnden för lärarutbildning och respektive institution. En förklaring till dessa olika behörighetskrav kan därför vara att de reflekterar institutionernas olika traditioner och syn på området ämnesdidaktik.

Beträffande innehållet i forskarutbildningen kan man ur studieplanerna utläsa stora variationer, framförallt mellan lärosätena men även inom de forskarutbildningar som finns vid fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Här kan avhandlingsdelen i forskarutbildningen variera i omfattning från 90 till 120 poäng och den obligatoriska kursdelen från 0 till 40 poäng beroende på forskarutbildningsämnet. I vissa studieplaner finns inga obligatoriska kurser angivna utan samtliga kurser bestäms i samråd med handledaren och anges i den individuella studieplanen. Vid institutionen för pedagogik och didaktik i Göteborg har samtliga tre forskarutbildningsämnen en avhandlingsdel omfattande 90 poäng och 40 poäng obligatoriska kurser. Av dessa obligatoriska kurspoäng är 10 poäng en profilkurs för respektive forskarutbildningsämne, övriga 30 poäng är lika.

Genom skiftande behörighetskrav riktar forskarutbildningarna i *pedagogik, pedagogiskt arbete* och *ämnesdidaktik* vid både institutionen för pedagogik och didaktik (GU) och fakultetsnämnden för lärarutbildning (UMU) till olika målgrupper. Man kan dock reflektera över innehållet i forskarutbildningarna och hur detta anpassas till forskarutbildningarnas särart. Innehållsmässigt är alla tre forskarutbildningarna vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet lika förutom en tiopoängs profilkurs och trettio poäng valfria kurser. Detta skulle kunna resultera i en situation där de forskarstuderande inte ser någon innehållsmässig skillnad mellan utbildningarna. Dock borde de olika behörighetskraven stävja en sådan situation, då utbildningarna förväntas appellera till personer med olika erfarenhet och forskningsfokus.

Vid Umeå universitet är det forskarutbildningarna i *ämnesdidaktik* som varierar mest i behörighetskrav och innehåll. Dock noterar man att de forskarutbildningar som inte har vare sig lärarutbildning eller pedagogisk yrkeserfarenhet som behörighetskrav (fysik och matematik med didaktisk inriktning) är de forskarutbildningar som har minst obligatoriska kurspoäng och alltså störst flexibilitet. Detta ger å ena sidan goda möjligheter till tydligt fokus på de ämnesdidaktiska frågeställningarna men innebär å andra sidan en risk att tyngdpunkten i utbildningen hamnar på ämnet.

<sup>60</sup>Dessa institutioner sorterar under humanistiska fakulteten, samhällsvetenskapliga fakulteten och den teknisk- naturvetenskapliga fakulteten.

Studieplanerna som studerats här exemplifierar att olika forskarutbildningar inom det utbildningsvetenskapliga fältet kan bli innehållsmässigt mycket lika. Samtidigt visar studieplanerna att det finns ett stort utrymme för profilering av de olika forskarutbildningsämnena. Denna profilering måste dock göras medvetet i form av val av kurser. För att detta ska bli möjligt krävs att det finns en aktiv diskussion inom den antagande enheten där ämnenas särart diskuteras och definieras samt att lämpliga kurser för respektive ämne utvecklas. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det ställer stora krav på både handledare och organisatorisk enhet för att säkerställa att forskarutbildningarnas särart också reflekteras i utbildningen.

## 7.2 Samma ämne vid olika organisatoriska enheter

Ett område som tydligt reflekterar hur forskarutbildningarnas olika karaktär har utvecklats är ämnesdidaktiken. Olika lärosäten har gett olika tyngd åt ämnet respektive åt ämnesdidaktiken. Höskoleverkets bedörmargrupp för utvärderingen i pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete frågar sig vari tyngdpunkten inom ämnesdidaktisk forskarutbildning ligger.

En mer avgörande fråga i sammanhanget är om den speciellt inriktade pedagogiken och ämnesdidaktiken har sin största närhet till pedagogik och allmän didaktik eller till de kunskapsområden vars pedagogik och didaktik de gäller. (HSV 2005:19R, del 1, s. 38)

För att belysa de ämnesdidaktiska forskarutbildningarna har samma ämne, *engelska med didaktisk inriktning* studerats. Tabell 3 innehåller en sammanställning av fem lärosätes studieplaner för forskarutbildningen i ämnet avseende organisatorisk enhet, behörighetskrav, ämnesbeteckning, kurser och avhandlingspoäng.

Sammanställningen visar att forskarutbildningen bedrivs vid olika organisatoriska enheter inom lärosätena. Vid Umeå och Växjö universitet är det ämnesinstitutioner som tillsammans med de särskilda organen för lärarutbildning ansvarar för forskarutbildningen. Vid de tre övriga universiteterna återfinns forskarutbildningen vid olika institutioner. I Karlstad är det institutionen/ämnet engelska som är ansvarig, vid Göteborgs universitet Institutionen för pedagogik och didaktik och vid Linköpings universitet är det den Beteendevetenskapliga institutionen som ansvarar för forskarutbildningen.



Tabell 3. Fem exempel på forskarutbildningar i engelska med didaktisk inriktning. Källa: studieplaner för forskarutbildningen.

|                               | LÄROSÄTE   |  |  |  |   |
|-------------------------------|--|--|--|--|---|
|                               | LIU  | GU   | KAU  | UMU  | VXU   |
| <b>Organisatorisk enhet</b>   | Beteendevetenskapliga institutionen  | Institutionen för pedagogik och didaktik   | Estetisk-filosofisk fakultet: engelska   | Institutionen för moderna språk och SO                                 | Institutionen för humaniora och SO  |
| <b>Forskarutbildningsämne</b> | Pedagogik med ämnesdidaktisk   | Ämnesdidaktik  | Engelska med språkvetenskaplig inriktning  | Engelska med didaktisk inriktning                                      | Engelska med didaktisk inriktning   |
| <b>Särskild behörighet</b>    | Lärarexamen inklusive 60p engelska   | a) Lärarutbildning inkl. 60p engelska eller b) 60p ämnesdidaktik och 60p engelska                        | 80p engelska   | 80p engelska och två års pedagogiks yrkesverksamhet från ungdomsskolan | 60p engelska och lärarutbildning för undervisning i engelska                                      |
| <b>Kurspoäng</b>              | 70p  | 70p  | 60p  | 70p  | 60p   |
| <b>Avhandlingspoäng</b>       | 90p  | 90p  | 100p   | 90p  | 100p  |
| <b>Kurser: obligatoriska</b>  | 20 poäng: Vetenskapligt arbete 20p   | 40 poäng: Introduktion 10p<br>Metod 10p<br>Ämnesdidaktikens vetenskapliga bas 10p<br>Teori och metod 10p | 28 poäng: Universitetsgemensamma kurser, 8p: vetenskapsfilosofi/historia, kommunicera vetenskap<br>Lingvistik, 20p (varav 10p kan vara didaktik) | 60 poäng: Engelska 35p<br>Didaktik 20p<br>Universitetsped. 5p          | 30 poäng: Vetenskapsfil 5p<br>Kurser i didaktisk teori, metod, språkundervisning och inläring 20p |
| <b>Kurser: valfria</b>        | 50 poäng varav 30 p inom pedagogik och 20p engelska, 10p ska vara metodfördjupning | 30 poäng   | 32 poäng   | 10 poäng   | 30 poäng  |

Forskarutbildningsämnena skiljer sig åt mellan de olika lärosätena. Vid Linköpings universitet är forskarutbildningsämnet *pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning*. Vid Göteborgs universitet är forskarutbildningsämnet *ämnesdidaktik*, vilket inrymmer engelska såväl som andra ämnen. I Umeå

och Växjö är forskarutbildningsämnet *engelska med didaktisk inriktning* och i Karlstad ryms forskarutbildningen inom ämnet *språkvetenskap*.

Behörighetskraven skiljer sig också åt mellan de olika lärosätena. I Karlstad krävs endast ämneskunskaper för behörighet till forskarutbildningen. I Linköping, Umeå, Växjö och Göteborg kräver man lärarutbildning alternativt ämnesdidaktik tillsammans med ämneskunskaper och i Umeå även två års pedagogisk yrkeserfarenhet.

Fördelningen mellan antal kurspoäng och avhandlingspoäng är relativt lika mellan lärosätena. Dock kan man se stor variation i antal obligatoriska kurspoäng. Det skiljer 40 poäng mellan Linköping, som har minst antal obligatoriska kurspoäng och Umeå med 60 poäng obligatoriska kurser.

Antalet poäng ämnesdidaktik som man kan läsa enligt studieplanerna varierar mellan lärosätena. I Växjö kan man läsa 55 av 60 poäng med direkt inriktning mot ämnesdidaktik. En forskarstuderande i Karlstad kan läsa 42 poäng ämnesdidaktik och i Göteborg finns utrymme för 40 poäng ämnesdidaktik medan man i Umeå bara kan få maximalt 30 poäng ämnesdidaktik. I Linköping ingår 30 kurspoäng pedagogik och 20 poäng engelska, men det framgår inte klart hur många av dessa poäng som kan innehålla ämnesdidaktik.

Genom dessa olika ämnesbeteckningar och behörighetskrav kan man skönja de olika utbildningarnas närhet till ämnet respektive till pedagogik och allmän didaktik. Vid Linköpings universitet finns den största uttalade närheten till ämnet pedagogik, genom både ämnesbeteckningen och krav på kurser i pedagogik om 30 poäng. Karlstads universitet verkar i ämnesbeteckning och behörighetskraven inta en närmast motsatt position, med stor närhet till ämnet engelska. Studieplanen innehåller dock få obligatoriska kurspoäng vilket ger stort utrymme för den forskarstuderande att få en forskarutbildning med tydlig ämnesdidaktisk inriktning.

Olika organisatoriska enheter inom lärosätena har tagit ansvar för att bygga upp forskarutbildningen inom olika delar av det utbildningsvetenskapliga fältet. Som en effekt av detta har forskarutbildningsämnena också definierats en aning olika beroende på inom vilken organisatorisk enhet de har vuxit fram.

Detta är dock ingen unik situation för forskningsområdet utbildningsvetenskap. Inom forskningsområdet språkvetenskap råder en liknande situation. Avhandlingar i nordiska språk, engelska och allmän språkvetenskap kan innehållsmässigt vara mycket lika. Det som skiljer dem åt är i stort bara behörighetskraven till forskarutbildningen. De olika institutionella tillhörigheterna har skapat ett behov av olika forskarutbildningsämnen som i grunden är lika men som angriper forskningsfrågorna från olika utgångspunkt.

## 8 Kontroll av kvalitet och progression

I Högskoleverkets utvärdering av forskarutbildning i pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete (HSV 2005:19R) riktades ingen allvarlig kritik mot någon av de utvärderade forskarutbildningarna, vilket indikerar att kvalitetssäkringen inom de olika ämnena uppfattas vara tillfredsställande. Det finns dock anledning att reflektera över några punkter vad gäller kvaliteten och förutsättningar för att bibehålla en god kvalitet i forskarutbildningen inom fältet.

Inom fältet utbildningsvetenskap finns relativt få stora forskningsprojekt till vilka doktorander kan knytas. Det är långt ifrån självklart att den forskarstuderande finns i en aktiv forskningsmiljö med relevans för avhandlingsarbetet. Detta innebär att doktoranderna i stor omfattning bär sin egen forskningsfråga, vilket också ställer stora krav på handledaren. Vikten av att tillskapa en väl fungerande seminariemiljö blir mycket viktig. De nationella forskarskolorna fyller ett behov av en nationell arena för forskning inom respektive område där doktorander och handledare tillsammans skapar en aktiv forskningsmiljö. Det kan dock bli problematiskt för doktorander som inte tillhör en forskarskola och som är fysiskt placerade vid ett mindre lärosäte utan egen forskarutbildning.

Kontinuitet är en ytterligare aspekt som är viktigt för en jämn kvalitet i forskarutbildningen. I Högskoleverkets utvärdering av forskarutbildningen i musikpedagogik vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm säger bedömargruppen att ”för att en långsiktigt hållbar miljö ska kunna utvecklas behöver finansieringen av forskarutbildningen vara strukturerad och långsiktig” (s. 95).

För att få kontinuitet i forskarutbildningen måste det alltså finnas ett pålitligt system som reglerar finansieringen. Utan detta är det omöjligt för de enheter som antar forskarstuderande inom det utbildningsvetenskapliga fältet att planera verksamheten i form av till exempel kurser, handledare och seminarier. Detta är inte ett unikt problem för kungliga musikhögskolan i Stockholm utan något som exempelvis delas av de flesta särskilda organen för lärarutbildning i landet, vilka saknar eller bara har begränsade fakultetsanslag.

## 9 Finansiering

I Högskoleverkets kartläggning av forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen, visade lärarutbildningarna på en stor kreativitet vad gäller finansieringen av sina forskarstuderande. Finansiering från bland annat

kommuner, externa projekt och länsstyrelser har varit helt nödvändig för att möjliggöra uppbyggnaden av forskarutbildning vid lärarutbildningarna då egna fakultetsanslag i stort sett saknas. Inom andra delar av det utbildningsvetenskapliga fältet råder en liknande finansieringssituation.

I Tabell 4 har finansieringen av forskarutbildningen från två organisatoriska enheter sammanställts. Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet och Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet har använts som exempel på hur finansieringen av forskarutbildningen har lösts. Observera att dessa exempel endast utgör en del av den utbildningsvetenskapliga forskarutbildningen vid respektive lärosäte. Vid Umeå universitet finns även pedagogiska institutionen med ett tjugofemtal aktiva forskarstuderande och vid Göteborgs universitet finns CUL i regi av det särskilda organet med ett närmare trettiotal forskarstuderande.

Tabell 4. Finansieringsformer för forskarutbildningen – exempel från Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs och Fakultetsnämnden för lärarutbildning (SO) vid Umeå universitet år 2005.

| FINANSIERINGS-FORM                  | FORSKARSTUDERANDE VID GU | FORSKARSTUDERANDE VID UMU |
|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Fakultetsanslag                     | 22                       | 13,5 (26 st)              |
| Externa projekt                     | 16                       | 21,5 (23 st)*             |
| Annan högskola                      | 31                       | 8,5 (15 st)               |
| Kommun                              | 9                        | 3,5 (4 st)                |
| Annan extern finansiär/arbetsgivare | 5                        | 5,5 (11 st)               |
| Egen finansiering                   | 7                        | 9,5 (11 st)**             |
| Totalt                              | 90                       | 62                        |

Anm. \* Inklusive särskilda anslag till Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, motsvarande 8,5 anställning, \*\* Adjunktstjänst/institution

De huvudsakliga finansieringsformerna är i båda fallen externa projekt, andra högskolor och fakultetsanslag. I Göteborg är andra högskolor den största finansiären och i Umeå är det också externa medel som är den viktigaste finansieringen av forskarutbildningen. Många doktorander finansieras från flera olika håll. I Tabell 4 kan man se att 26 forskarstuderande vid fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå delar på fakultetsanslag motsvarande drygt 13 anställningar. Den resterande delen av deras anställningar finansieras framförallt av externa medel från forskningsprojekt men också via adjunktstjänster eller annan finansiär.

Sammanställningen visar att extern finansiering i olika former i dagsläget är nödvändig för att bibehålla volymen på forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Satsningen på forskarskolor från regeringen och från forskningsråden har varit och är fortfarande en viktig finansieringskälla, vilken också har erbjudit utveckling av forskarutbildningen inom området. För områdets fortsatta utveckling är en stabil finansiering av forskarutbildningen av största vikt.

## 10 De forskarstuderande

Det finns omkring 650 forskarstuderande inom fältet. I Högskoleverkets utvärdering av pedagogik, didaktik och pedagogiskt redovisas 550 aktiva doktorander inom de utbildningar som ingick i utvärderingen (2004). Man kan dock anta att ett antal ytterligare doktorander finns antagna till exempelvis ämnesdidaktik i regi av institutioner och/eller särskilda organ för lärarutbildning som ej ingick i utvärderingen. År 2003 fanns ett drygt hundratal forskarstuderande i ämnesdidaktik inom de särskilda organens ansvarsområde (HSV 2005:17R, Del 3).

### 10.1 Gruppen forskarstuderande

Inom de utbildningsvetenskapliga forskarutbildningarna är en övervägande majoritet av de forskarstuderande kvinnor som är över 40 år gamla. Tabell 5 (källa SCB) visar åldersstrukturen bland kvinnliga och manliga forskarstuderande i pedagogik från 1999 till och med 2003. Ur tabellen framgår att antalet forskarstuderande har ökat märkbart under den senaste femårsperioden. Forskarstuderande i åldersgruppen 30-40 år har ökat något även om den överlägset största åldersgruppen är de över 40 år.

Tabell 5. Antal forskarstuderande antagna till forskarutbildning i pedagogik åren 1999-2003 uppdelade på ålder och kön (K/M). Källa: SCB.

| Ålder  | 1999       | 2000       | 2001       | 2002        | 2003        |
|--------|------------|------------|------------|-------------|-------------|
| -24    | 0          | 3 (1/2)    | 0          | 1 (1/0)     | 0           |
| 25-29  | 7 (3/4)    | 13 (8/5)   | 13 (8/5)   | 17 (12/5)   | 13 (8/5)    |
| 30-34  | 14 (7/7)   | 16 (11/5)  | 11 (10/1)  | 26 (16/10)  | 16 (6/10)   |
| 35-39  | 14 (7/7)   | 14 (5/9)   | 16 (12/4)  | 13 (6/7)    | 19 (11/8)   |
| 40+    | 39 (27/12) | 37 (32/5)  | 46 (33/13) | 85 (62/23)  | 55 (39/16)  |
| totalt | 74 (44/30) | 83 (62/21) | 86 (63/23) | 142 (97/45) | 103 (64/39) |

Den forskarutbildning som de särskilda organen för lärarutbildning ansvarar för visar liknande tendenser. Tabell 6 visar åldersstrukturen bland de forskarstuderande som antogs från 1999 till och med 2003 (källa HSV 2005:17R, Del 3). Det totala antalet forskarstuderande i åldersgruppen 30-40 år ökar, och gruppen forskarstuderande över 40 år ökar mer än inom pedagogikämnet.

Tabell 6. Antal forskarstuderande antagna till forskarutbildning per år 1999-2003 för vilken de särskilda organen för lärarutbildning ansvarar uppdelade på ålder och kön (K/M). Källa: HSV 2005:17R, Del 3.

| Ålder  | 1999       | 2000       | 2001       | 2002       | 2003       | Ingen uppgift |
|--------|------------|------------|------------|------------|------------|---------------|
| -24    |            |            |            |            |            |               |
| 25-29  |            | 2 (2/0)    | 3 (2/1)    | 6 (5/1)    | 4 (2/2)    |               |
| 30-34  | 4 (3/1)    | 9 (5/4)    | 13 (6/7)   | 15 (9/6)   | 17 (11/6)  |               |
| 35-39  | 5 (2/3)    | 6 (2/4)    | 10 (1/9)   | 11 (4/7)   | 18 (11/7)  |               |
| 40+    | 26 (20/6)  | 30 (19/11) | 56 (38/18) | 59 (32/17) | 43 (33/10) |               |
| totalt | 35 (25/10) | 47 (28/19) | 82 (47/35) | 91 (60/31) | 82 (57/25) | 6 (3/3)       |

Man bör dock notera att informationen i Tabell 5 och 6 kommer från två olika källor och kan vara delvis överlappande. Exempelvis ansvarar de särskilda organen i vissa fall för forskarutbildning i pedagogik. Trots det ger informationen en bild av att de forskarstuderande är jämförelsevis relativt gamla när de påbörjar sin utbildning. Många har en karriär som lärare inom skolan eller som adjunkt vid lärarutbildningen bakom sig och, som presenterades ovan, möjlighet att bedriva forskarstudier inom ramen för sin anställning.

## 10.2 De forskarstuderandes tillhörighet

Många av doktoranderna inom det utbildningsvetenskapliga fältet tillhör mer än en organisatorisk enhet. Detta gäller främst forskarstuderande som är fysiskt placerade och oftast också anställda vid ett lärosäte utan egen forskarutbildning. Dessa forskarstuderande måste antas och examineras vid ett annat lärosäte.

En nyligen genomförd kartläggning <sup>61</sup> av doktorander finansierade av lärarutbildningsnämnden vid Högskolan i Kalmar (oftast adjunkter vid högskolan) visar till exempel att fjorton av doktoranderna är antagna vid

<sup>61</sup> Högskolan i Kalmar, Nämnden för lärarutbildning (NLU) (2005) *Utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning vid Högskolan i Kalmar. En kartläggning.*

ett annat lärosäte. Deras examensämnen är pedagogik, pedagogik med didaktisk inriktning, pedagogiskt arbete, ämnesdidaktik, geografididaktik, historiedidaktik, fysikdidaktik, engelsk litteratur, musikvetenskap, psykologi och naturvetenskapens didaktik. De genomför sin forskarutbildning i Göteborg, Umeå, Linköping, Lund, Uppsala och Örebro. Dessa doktorander blir knutna till två lärosäten.

Alla forskarstuderande i de nationella forskarskolorna blir automatiskt knutna till minst två miljöer, forskarskolan och en institution/fakultet vid antagande lärosäte. Vissa av dessa är dessutom knutna till ett ytterligare lärosäte utan egen examensrätt där de har sin fysiska hemvist. Denna konstruktion har varit en förutsättning för de nationella forskarskolorna i pedagogiskt arbete, matematik och svenska med didaktisk inriktning och genusforskskolan, där ett av huvudsyftena har varit att stötta mindre lärosäten utan egen examensrätt.

Högskoleverkets utvärdering av pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete (HSV 2005:19R, del 1) ser flera positiva aspekter av att tillhöra flera enheter. De forskarstuderande får ta del av flera ”inspirerande miljöer och handledare” (s. 59) vilket kan utveckla de forskarstuderandes ”autonomi och förmåga att forska självständigt” (s. 59).

Det är dock inte helt problemfritt att som forskarstuderande vara knuten till flera enheter. I utvärderingen påtalas vikten av att de forskarstuderande erbjuds en intellektuellt stimulerande miljö vilket kan vara svårt att uppfylla vid det mindre lärosäte där den forskarstuderande är fysiskt placerad och där ofta ensam om sitt forskningstema. (Del 1: s. 66-67). Det finns också en uppenbar risk att den forskarstuderande faller mellan stolarna vad gäller uppföljning, handledning och seminarieverksamhet om inte en klar ansvarsfördelning har upprättats mellan berörda enheter.

För att ytterligare belysa hur olika förutsättningar de forskarstuderande inom det utbildningsvetenskapliga fältet arbetar under, har samtal genomförts med två forskarstuderande, Anna och Annika. Urvalet är gjort så att de representerar situationen för en tydlig grupp forskarstuderande inom fältet. De frågeställningar som togs upp vid samtalen rörde hur doktoranderna upplever tillhörighet, struktur över forskarutbildningen, handledning, uppföljning, intellektuell miljö, kurser och övrigt inom forskarutbildningen.

### Anna

*Anna är antagen vid ett lärosäte med examensrätt för forskarutbildning, hon är fysiskt placerad och anställd vid ett lärosäte utan examensrätt och tillhör en forskarskola. Anna är fyrtiofem år och har arbetat som lärare i gymnasieskolan i många år innan hon påbörjade sina forskarstudier. Anna är anställd som doktorand vid sitt hemlärosäte, vilket ligger i den kommun hon är bosatt i.*

Hennes anställning är tidsbegränsad till fem år och finansieras av hemlärosätet. Inom ramen för anställningen genomför hon även undervisning vid sitt hemlärosäte. Det antagande lärosätet ligger geografiskt långt från Annas hemort. Annas huvudhandledare och en biträdande handledare finns vid hemlärosätet och en ytterligare biträdande handledare vid det antagande lärosätet. Hennes arbete granskas kontinuerligt vid seminarier inom ramen för forskarskolans. Kurser går hon dels i forskarskolans regi och dels vid berörd fakultet vid det antagande lärosätet. Anna tycker att det finns både fördelar och nackdelar med denna konstruktion.

Den största fördelen upplever Anna vara att få möjlighet att gå forskarutbildning och samtidigt kunna bo kvar på hemorten tillsammans med sin familj. Nackdelarna har varit att det på hemlärosätet saknas en livaktig seminariemiljö där forskningsfrågor kan diskuteras. I och med att institutionen vid hemlärosätet främst fokuserar på grundutbildning och undervisning har det varit svårt för Anna att skapa sig en identitet som forskare. Dock har forskarskolan tillsammans med handledarna på hemorten och kurser vid det antagande lärosätet, i alla fall delvis kunnat kompensera för detta, även om Anna hade önskat ett mer kontinuerligt vetenskapligt samtal.

Strukturen över forskarutbildningen var från början av forskarutbildningen oklar och Anna fick då ta ett stort ansvar för att själv hitta lämpliga kurser. Hon upplevde då att det inte fanns någon att fråga. Det är även oklart vad som händer om Anna inte blir klar med sin forskarutbildning i tid "Då har jag ingen aning om vad som händer" säger hon, men tror att hon i sådana fall går tillbaks till sin tidigare anställning vid gymnasieskolan. Eftersom hon inte har någon adjunktstjänst vid hemlärosätet och därför ingen stark förankring dit och inte heller någon personlig koppling till det antagande lärosätet är det troligt att det kan bli problematiskt att få tillräcklig stöttning för att bli klar med sin avhandling. Denna osäkra situation gör dock att Anna sporras att bli klar med sin forskarutbildning inom utsatt tid.

Beträffande sina sociala rättigheter upplever Anna att det är svårt att få information. Hon har exempelvis inte fått veta att man som doktorand bör sjukskriva sig när man är sjuk eftersom man i slutet av sin anställning då får igen den tiden. Hon poängterar att man som doktorand naturligtvis själv har ett ansvar att söka information, men att det har varit svårt att ens veta vilken information man ska söka efter.

Anna är mycket nöjd med sin handledning. Det är positivt att ha två handledare på hemlärosätet, vilka båda visar ett stort engagemang. Ett exempel på detta är uppföljningen av den individuella studieplanen vilken tillmäts stor vikt och görs mycket noggrant av handledarna. Däremot är Anna osäker på huruvida det antagande lärosätet gör någon uppföljning av den individuella studieplanen, vilket det är skyldigt att göra.



*Anna är även nöjd med de kurser hon deltagit i vid det antagande lärosätet. Det kräver visserligen god planering då resorna dit är långa. Lärosätet har tagit hänsyn till tillresande doktorander och försökt anpassa schemalaggningsen så långt det varit möjligt, detta uppskattar Anna. Kursutbudet är dock begränsat och vissa obligatoriska kurser ges endast då det finns en grupp doktorander. Detta har gjort att Anna fått vänta på vissa kurser som hon hade behövt i ett tidigt skede av forskarstudierna.*

*Denna forskarutbildningskonstruktion med tre inblandade organisatoriska enheter skulle kunna ligga till grund för oklar ansvarsfördelning och dålig uppföljning av doktorandens arbete. Handledarna och forskarskolan tar i detta fall det övergripande ansvaret för en kontinuerlig granskning av avhandlingsarbetet genom uppföljning av studieplanen och en väl fungerande seminarieverksamhet. Kursverksamheten vid det antagande lärosätet håller god kvalitet och erbjuder ett vetenskapligt samtal. För att få ihop dessa delar krävs det dock en doktorand med stor initiativförmåga och självständighet, något som Anna uppvisar.*

### **Annika**

*Annika är antagen vid ett större lärosäte med examensrätt för forskarutbildningen men anställd och fysiskt placerad vid ett lärosäte utan egen examensrätt. Hon är inte knuten till någon forskarskola. Annika var tidigare antagen vid ett annat större lärosäte, men bytte då det stora avståndet mellan lärosätena medförde praktiska problem med resor och kontinuitet. Annika är i trettioårsåldern och har familj med små barn vilket gör resande svårt. Vid sitt hemlärosäte har hon en adjunktstjänst från vilken hon är tjänstledig för doktorandstudier som finansieras med fakultetsmedel. Annikas huvudhandledare finns vid hemlärosätet och hennes biträdande handledare vid det antagande lärosätet. De obligatoriska kurserna går Annika vid det antagande lärosätet, övriga kurser letar hon själv upp vid olika lärosäten.*

*Annika upplever liksom Anna stora fördelar med att kunna bo kvar på hemorten under forskarutbildningen. Hon har dock haft en problematisk start på sin utbildning då i princip ett helt år gick utan att hon kunde ta några poäng. Detta berodde på handledarbyten och dålig organisation mellan antagande lärosäte och hemlärosätet. Efter byte av antagande lärosäte fungerar organisationen bättre, mycket tack vare den forskarutbildningsansvarige vid antagande lärosäte dit Annika vänder sig med frågor som gäller forskarutbildningen.*

*Vid Annikas hemlärosäte finns en forskningsmiljö bestående av ett tiotal disputerade och doktorander. Härmed finns en grund för ett vetenskapligt samtal och seminarieverksamhet. Detta fungerar dock inte då man saknar en vetenskaplig ledare. Annika känner sig ensam och till stor del utan tillhörighet. Detta tror hon själv delvis beror på den olyckliga starten hon fick i sin forskarutbildning.*

*Handledningen sker oftast via telefonmöten, vilka föregåtts av ett förmöte mellan handledarna. Handledarna följer även upp den individuella studieplanen vilken sedan diskuteras med det antagande lärosätet. Detta tycker Annika ger viss struktur i forskarutbildningen.*

Dessa två exempel belyser en situation, Annas, där den forskarstuderande är relativt nöjd med sin situation och en situation, Annikas, där den forskarstuderande har haft problem, men ändå tycker att delar av utbildningen fungerar bra. Visserligen finns det i båda fallen väl reglerade avtal över ansvarsfördelningen och finansiering, hög handledarkompetens samt kontinuerlig uppföljning av såväl de individuella studieplanerna som forskarutbildningen i stort. Detta räcker dock inte fullt ut för att få en forskarutbildning med delat ansvar att fungera väl. Annas och Annikas berättelser vittnar om att det som fungerar bra i deras forskarutbildningar till stor del bygger på att de själva tar ett stort ansvar och att enskilda personer inom de medverkande enheterna såsom Annas handledare och den forskarutbildningsansvarige vid Annikas antagande lärosäte visar ett stort engagemang.

Man kan också fråga sig vad som händer om Annikas eller Annas antagande lärosäte exempelvis slarvar med uppföljning av studieplanen och att doktoranderna på grund av detta inte blir klar med sin forskarutbildning inom utsatt tid. Vem har då ansvaret? De forskarstuderande har inte längre någon finansiering och måste återgå till undervisning. Det kommer då att bli mycket svårt för dem att avsluta sina forskarstudier samtidigt som de undervisar heltid. Dessutom kommer deras hemlärosäten, som har investerat fyra årslöner, att bli utan den förstärkning en disputerad lärare skulle ha blivit för miljön vid den berörda institutionen.

Det utbildningsvetenskapliga fältet behöver fler disputerade. Lärarutbildningarna i landet är i stort behov av disputerad personal, skolorna behöver disputerade lärare i utvecklingsarbete och pedagogiska institutioner måste säkra sin kompetensförsörjning. Det är därför av största vikt att de lärosäten som har examensrätt kan utbilda doktorer även vid andra lärosäten. Denna utbildning måste vara av hög kvalitet och ha de forskarstuderande i fokus. Antagande såväl som mottagande lärosäten bör före antagning noggrant se över sina rutiner för antagning, genomförande och uppföljning av utbildningen så att de forskarstuderande inte kommer i kläm. Avtal bör upprättas vid antagningen där ansvarsfördelning, uppföljning och finansiering tydligt regleras. Det bör också finnas någon person angiven i avtalet som den forskarstuderande kan vända sig till om problem uppstår.

## 11 Sammanfattande reflektioner

Den första reflektion man gör efter att ha arbetat med att kartlägga forskarutbildningen inom det så kallade utbildningsvetenskapliga fältet är hur svårt det är att klart definiera fältets gränser. I den här kartläggningen har begränsningarna gjorts delvis utifrån de traditionella disciplinerna inom området utbildning, nämligen lärarutbildning och pedagogik. Utöver dessa två har flera ämnesinstitutioner under senare år inrättat forskarutbildningar i ämnesdidaktik eller liknande ämnen och gränserna mellan dessa tre aktörer på det utbildningsvetenskapliga fältet är flytande.

Detta har medfört att den mångfald av forskarutbildningsämnen som under de senaste åren har tillskapats inom det utbildningsvetenskapliga fältet är innehållsmässigt delvis överlappande. Olika organisatoriska enheter har av olika anledningar valt att definiera innehållsmässigt relativt lika forskarutbildningar antingen som ett eget ämne eller som en inriktning inom ett redan existerande ämne.

Många av forskarutbildningsämnena har kommit till för att möta kraven på forskningsanknytning av lärarutbildningen. Kartläggningen visar att antalet forskarstuderande såväl inom lärarutbildningen som vid pedagogiska institutioner har ökat sedan 2001, då kravet på de särskilda organen och ämnesinstitutioner kopplade till lärarutbildningen att ansvara för forskning och forskarutbildning infördes. Till detta kommer ett allt ökande intresse från kommuner att samverka med lärarutbildningen kring forskning och utveckling, bland annat genom att forskarutbilda kommunalt anställda lärare.

Således kan man notera att även om ämnena i viss mån överlappar varandra har inrättandet av nya forskarutbildningsämnen och inriktningar fyllt en funktion och ett behov. De har också bidragit till att öka den totala volymen på forskarutbildning inom det utbildningsvetenskapliga fältet, vilket är nödvändigt för fortsatt tillväxt av forskningsområdet.

Dock måste man konstatera att transparensen inom forskarutbildningen är dålig. Det är svårt att förstå skillnader mellan olika forskarutbildningar, deras innehåll och organisation.

Det tycks som om forskarutbildningen inom fältet till stor del byggs upp av enskilda enheter utan nämnvärd kommunikation med andra enheter inom eller mellan lärosäten. Man vill 'köra sitt eget race', vilket visserligen inte är en unik situation för det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet. Resultatet blir dock att ämnen överlappar varandra, att kompetens inte utnyttjas optimalt inom och mellan lärosäten samt att organisationen för forskarutbildningen kan bli oklar. Framförallt innebär den dåliga trans-

parensen stora svårigheter för sökande till forskarutbildningarna att utläsa skillnader mellan olika forskarutbildningar beträffande antagning såväl som innehåll och genomförande.

För att öka tydligheten skulle enskilda lärosäten eller lärosäten i samverkan exempelvis kunna samla och strukturera information om sina forskarutbildningar inom det utbildningsvetenskapliga fältet på gemensamma hemsidor, där det tydlig framgår vem som ansvarar, utbildningarnas syfte och innehåll samt dess antagningkrav. I dagsläget finns beskrivningar av forskarutbildningar inom fältet ofta spridda över lärosätenas hemsidor. Om man till exempel inte redan vet, eller kan räkna ut, om forskarutbildning i något visst ämnes didaktik bedrivs vid en speciell institution eller av ett särskilt organ för lärarutbildning blir det näst intill omöjligt att hitta denna information, då sökvägarna är helt olika.

I Högskoleverkets utvärdering av pedagogik, pedagogiskt arbete och ämnesdidaktik redovisas 550 aktiva doktorander inom de utbildningar som ingick i utvärderingen (2004). Man kan dock anta att ett antal ytterligare doktorander finns antagna till exempelvis ämnesdidaktik i regi av institutioner och/eller särskilda organ för lärarutbildning som ej ingick i utvärderingen. I Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen redovisas att det 2003 fanns ett drygt hundratal forskarstuderande i ämnesdidaktik inom de särskilda organens ansvarsområde. Totalt finns alltså minst 650 forskarstuderande inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Det kan tyckas mycket men behovet av disputerade är enormt framförallt inom lärarutbildningarna. Ett ökande behov av disputerad personal för exempelvis utvecklingsprojekt finns även inom många av landets kommuner. För att täcka detta allt ökande behov måste volymen på forskarutbildningen öka.

En förutsättning för ökad volym på forskarutbildningen är kontinuerlig finansiering. Det är till exempel svårt för många lärarutbildningar i landet att med sina ytterst begränsade fakultetsanslag driva en stabil forskarutbildning. Man förlitar sig till stor del på externa medel, men då tilldelningen av dessa är osäker blir också antagningen av nya forskarstuderande svår att planera. Detta kan i sin tur få negativa effekter på kvaliteten i forskarutbildningen då kurstillgång och seminarieverksamhet blir oregelbundna. Genom utökad samverkan inom och mellan lärosäten i form av exempelvis forskarskolor skulle dock gemensamma resurser i form av handledarkompetens, kurser och seminarieverksamhet i dagsläget kunna utnyttjas på ett effektivare sätt.

Slutligen måste de starka positiva tendenserna för forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga fältet lyftas fram. Mångfalden av forskarutbildningsämnen inom området reflekterar ett stort engagemang för de utbildningsvetenskapliga forskningsfrågorna och en stark vilja vid

många olika organisatoriska enheter vid landets lärosäten att utveckla den utbildningsvetenskapliga forskningen. Olika miljöer som tills nyligen inte ansvarat för forskarutbildning inom det utbildningsvetenskapliga fältet börjar nu etablera rutiner för dess genomförande. I takt med att nya forskarutbildningar inom fältet formerar sig och blir etablerade skapas också förutsättningar för en gemensam bas beträffande syfte och innehåll. Ökad samverkan och fler mötesplatser för forskare och forskarstuderande inom det utbildningsvetenskapliga fältet skulle aktivt kunna stötta en fortsatt positiv utveckling av området.<sup>62</sup>

## Referenser

- Brodin, Jane (2006) Barn- och Ungdomsvetenskap (BUV) – nytt ämne i forskarutbildning – men vad hände sen?. Verksamhetsberättelse för barn- och ungdomsvetenskap, 2005. [http://www.lhs.se/upload/Forskning/BUV\\_VB\\_2005.pdf](http://www.lhs.se/upload/Forskning/BUV_VB_2005.pdf), 060515.
- Högskolan i Kalmar, Nämnden för lärarutbildning (NLU) (2005) *Utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning vid Högskolan i Kalmar. En kartläggning.*
- Högskoleverket (2001) Forskarskolor i Sverige – en sammanställning, Högskoleverkets rapportserie 2001:12R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005a) Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor, Högskoleverkets rapportserie 2005:17R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005b) Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor. Högskoleverkets rapportserie 2005:19R. Stockholm: Högskoleverket.
- Linköpings universitet (2006) Institutionen för utbildningsvetenskap. *Forskarskolan i pedagogiskt arbete.*
- Lärarhögskolan i Stockholm (2006) Specialpedagogik. Online 20060825. [http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page\\_\\_\\_\\_242.aspx](http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page____242.aspx)
- Umeå universitet. Fakultetsnämnden för lärarutbildning (2001) *Program för Nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete.* (Dnr 506-532-01) Umeå.
- Vinterek Monika (2004) Pedagogiskt arbete. Ett forskningsområde börjar anta tydlig profil. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 3-4, 73-90.

<sup>62</sup>Tack till Berit Askling, Daniel Kallós och Per-Olof Erixon för konstruktiva synpunkter och diskussioner under arbetet med kartläggningen.

# Empiri

## Sorterad efter lärosäte

### Göteborgs universitet

Institutionen för pedagogik och didaktik

<http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/>

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

<http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/studieplan/pedagogik.htm>, 060415

Studieplan för forskarutbildning i ämnesdidaktik:

<http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/studieplan/amnesdidaktik.htm>, 060415

Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete:

<http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/studieplan/pedagogisktARBETE.htm>, 060415

Musikhögskolan: Studieplan för forskarutbildning i musikpedagogik: [http://www.hsm.gu.se/forskning\\_utveckling/forskarutb/Studieplan\\_FU\\_muped.pdf](http://www.hsm.gu.se/forskning_utveckling/forskarutb/Studieplan_FU_muped.pdf), 060415

Institutionen för vårdpedagogik: Studieplan för forskarutbildning i vårdpedagogik

[http://www.caresci.gu.se/digitalAssets/108234\\_studieplanfouvpi.pdf](http://www.caresci.gu.se/digitalAssets/108234_studieplanfouvpi.pdf), 060415

### Högskolan i Jönköping/Högskolan för Lärande och Kommunikation

Allmän studieplan för forskarskolan i lärande och kommunikation

[http://www.hlk.hj.se/doc/2484#\\_ftnref1](http://www.hlk.hj.se/doc/2484#_ftnref1), 060518

### Högskolan i Kalmar

Studieplan för forskarutbildning i naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning

<http://www2.hik.se/dokument//forskning/utbvet.pdf>, 060429

### Karlstads universitet

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

<http://www.kau.se/forskning/forskarutbildning/studieplaner/pedagogik.pdf>, 060429

Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete

<http://www.kau.se/forskning/forskarutbildning/studieplaner/pedagogisktARBETE.pdf>, 060429

Studieplan för forskarutbildning i engelska

<http://www.kau.se/forskning/forskarutbildning/studieplaner/engelska.pdf>, 060430

Studieplan för forskarutbildning för biologi, kemi och fysik med didaktisk inriktning

[http://www.kau.se/forskning/forskarutbildning/studieplaner/didaktik\\_bifyke](http://www.kau.se/forskning/forskarutbildning/studieplaner/didaktik_bifyke), 060430

### Kungliga musikhögskolan

Studieplan för forskarutbildning i musikpedagogik

<http://www.kmh.se/>, 060518

## Linköpings universitet

Forskarutbildning i pedagogiskt arbete

<http://www.liu.se/iuv/forskarutb/forskarutb.html>, 060519

Forskarskolan i pedagogiskt arbete

[http://www.liu.se/iuv/forskarutb/foldern\\_2006.pdf](http://www.liu.se/iuv/forskarutb/foldern_2006.pdf), 060825

Forskarutbildning i pedagogik

<http://www.ibv.liu.se/forskarutbildning/pedagogik>, 060429

Studieplan för forskarutbildning i naturvetenskapernas didaktik

[http://www.isv.liu.se/content/1/c6/04/60/65/SPlan\\_Naturvetenskapernas\\_didaktik.pdf](http://www.isv.liu.se/content/1/c6/04/60/65/SPlan_Naturvetenskapernas_didaktik.pdf), 060429

Studieplan för forskarutbildning i teknikens didaktik

[http://www.isv.liu.se/content/1/c6/04/60/65/SPlan\\_Teknikens\\_didaktik.pdf](http://www.isv.liu.se/content/1/c6/04/60/65/SPlan_Teknikens_didaktik.pdf), 060429

Studieplan för forskarutbildning i Vuxnas lärande

[http://www.ibv.liu.se/forskarutbildning/forskarskolan\\_vuxlar/studieplan](http://www.ibv.liu.se/forskarutbildning/forskarskolan_vuxlar/studieplan), 060831

Studieplan för forskarutbildning i matematik med ämnesdidaktisk inriktning

<http://www.mai.liu.se/TM/didaktik/fo-studieplan.pdf>, 060519

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning. Dnr LiU 1296/01-51. Verksamhetsnämnden för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.

## Luleå tekniska universitet

Forskningsområde lärande

<http://www.ltu.se/web/pub/jsp/polopoly.jsp?d=1168&a=1548>, 060518

Forskningsområde pedagogik

<http://www.ltu.se/web/pub/jsp/polopoly.jsp?d=1168&a=1547>, 060518

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

[http://www.ltu.se/Allmanna\\_studieplaner\\_FOU/FFN\\_studieplaner/Utbildningsvetenskap/pedagogik.pdf](http://www.ltu.se/Allmanna_studieplaner_FOU/FFN_studieplaner/Utbildningsvetenskap/pedagogik.pdf), 060513

Studieplan för forskarutbildning i lärande

[http://www.ltu.se/polopoly\\_fs/1.2870!31aad604.pdf](http://www.ltu.se/polopoly_fs/1.2870!31aad604.pdf), 060513

Studieplan för forskarutbildning i matematik och lärande

[www.ltu.se/admin/ffn/protocol/Foupl/malarande.doc](http://www.ltu.se/admin/ffn/protocol/Foupl/malarande.doc), 060513

Studieplan för forskarutbildning i musikpedagogik

[http://www.ltu.se/Allmanna\\_studieplaner\\_FOU/FFN\\_studieplaner/Musikhogskolan/musikpedagogik.pdf](http://www.ltu.se/Allmanna_studieplaner_FOU/FFN_studieplaner/Musikhogskolan/musikpedagogik.pdf), 060518

## Lunds universitet

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

<http://www.pedagog.lu.se/utbildning-vto6/forskarutbildning/FUplan%202001.pdf>, 060415

Studieplan för forskarutbildning i musikpedagogik

[http://www.mhm.lu.se/utb/ml/musikped/studieplan\\_doc.pdf](http://www.mhm.lu.se/utb/ml/musikped/studieplan_doc.pdf), 060518

## Malmö högskola

Forskarutbildning i pedagogik

[http://www.mah.se/templates/Page\\_\\_\\_\\_\\_6278.aspx](http://www.mah.se/templates/Page_____6278.aspx), 060415

<http://www.pedagog.lu.se/utbildning-vto6/forskarutbildning/FUplan%202001.pdf>, 060415

Studieplan för forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning

[http://www.mah.se/templates/Page\\_\\_\\_\\_\\_11057.aspx](http://www.mah.se/templates/Page_____11057.aspx), 060429

## Stockholms universitet

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

<http://www.ped.su.se/uploads/files/774studieplan.pdf>, 060415

Behörighet till forskarutbildning i pedagogik med inriktning mot internationell pedagogik

<http://www.interped.su.se/prog.asp>, 060415

## Stockholms universitet/Lärarhögskolan i Stockholm

Barn och ungdomsvetenskap

[http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page\\_\\_\\_\\_\\_245.aspx](http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_____245.aspx), 060515.

Didaktik

[http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page\\_\\_\\_\\_\\_243.aspx](http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_____243.aspx), 060515

Specialpedagogik

[http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page\\_\\_\\_\\_\\_242.aspx](http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_____242.aspx), 060520

Pedagogik

[http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page\\_\\_\\_\\_\\_244.aspx](http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_____244.aspx), 060520

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

[http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan\\_pedagogik.pdf](http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan_pedagogik.pdf), 060513

Studieplan för forskarutbildning i didaktik

[http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan\\_didaktik.pdf](http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan_didaktik.pdf), 060513

Studieplan för forskarutbildning i specialpedagogik

[http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan\\_specialpedagogik.pdf](http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan_specialpedagogik.pdf), 060513

Studieplan för forskarutbildning i barn- och ungdomsvetenskap

[http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan\\_barn\\_och\\_ung.pdf](http://www.lhs.se/upload/Utbildning/studieplan_barn_och_ung.pdf), 060513

## Umeå universitet

Studieplaner för forskarutbildning vid Fakultetsnämnden för lärarutbildning

<http://www.educ.umu.se/forskning/forskarutbildning/studieplaner.html>

## Uppsala universitet

Studieplan för forskarutbildning i didaktik

[http://130.238.25.247/ILU\\_portal/externt/forskning/pdf/futb\\_studieplan.pdf](http://130.238.25.247/ILU_portal/externt/forskning/pdf/futb_studieplan.pdf) , 060415

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

<http://www.samfak.uu.se/FU/ped.pdf>, 060415



Studieplan för forskarutbildning i fysik med inriktning mot fysikens didaktik

[http://www.teknat.uu.se/internt/forskarutbildning/amne/fysikens\\_didaktik.htm](http://www.teknat.uu.se/internt/forskarutbildning/amne/fysikens_didaktik.htm), 060515

Studieplan för forskarutbildning i lingvistik

[http://www.lingfil.uu.se/ling/foutb\\_ling.html](http://www.lingfil.uu.se/ling/foutb_ling.html), 060518

Studieplan för forskarutbildning i nordiska språk

[http://www.nordiska.uu.se/forskning/Studieplan\\_forskarutbildning.pdf](http://www.nordiska.uu.se/forskning/Studieplan_forskarutbildning.pdf), 060518

Forskning och forskarutbildning inom utbildningsvetenskap

<http://www.utbildningsvetenskap.uu.se/researchindex.html>, 060520

## Växjö universitet

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

[http://www.vxu.se/forskning/fakultets/forskarutb/pdf/studieplan\\_pedagogik.pdf](http://www.vxu.se/forskning/fakultets/forskarutb/pdf/studieplan_pedagogik.pdf), 060415

Arena didaktisk forskning

<http://www.vxu.se/lub/forskning/>, 060415

Studieplan för forskarutbildning i engelska med didaktisk inriktning

[http://www.vxu.se/forskning/forskarutbildningsamnen/pdf/sp\\_eng\\_did\\_aktuell.pdf](http://www.vxu.se/forskning/forskarutbildningsamnen/pdf/sp_eng_did_aktuell.pdf), 060501

## Örebro universitet

Allmänna studieplaner för forskarutbildning

<http://www.oru.se/templates/oruExtNormal.aspx?id=7606>, 060429

Studieplan för forskarutbildning i pedagogik

<http://www.oru.se/oru-upload/Avdelningar/Ufo/Dokument/Forskarutbildning/Allmanna%2ostudieplaner/Allm%E4n%2ostudieplan%2oHS%2opedagogik.pdf>, 060518

Forskarutbildning i musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning

<http://www.oru.se/oru/upload/Avdelningar/Ufo/Dokument/Forskarutbildning/Allmanna%2ostudieplaner/Allm%E4n%2ostudieplan%2oHS%2omusikvetenskap.pdf>, 060518

## Forskarskolor

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL)

<http://www.ufl.gu.se/forskarutb/cul/>, 060825

Forskarskolan demokratins villkor

[http://www.oru.se/templates/oruExtNormal\\_\\_\\_\\_\\_11054.aspx](http://www.oru.se/templates/oruExtNormal_____11054.aspx), 060825

Forskarskolan estetiska lärprocesser

<http://www.estetiska.nu/>, 060825

**Forskarskola humaniora/samhällsvetenskap, Karlstads universitet**

[http://www.kau.se/forskning/forskarskolor/forskarskola\\_hs.lasso](http://www.kau.se/forskning/forskarskolor/forskarskola_hs.lasso), 060825

**Forskarskolan i historia**

<http://www.hist.lu.se/forskarskolan/texter/Studieplan.pdf>, 060429

**Forskarskolan i matematik med ämnesdidaktisk inriktning**

<http://www.vxu.se/msi/Forskarskolan/>, 060825

**Forskarskolan i pedagogiskt arbete, Linköpings universitet**

<http://www.liu.se/iuv/forskarutb/presentation.html>, 060825

**Forskarskolan i vuxnas lärande**

[http://www.ibv.liu.se/forskarutbildning/forskarskolan\\_vuxlar](http://www.ibv.liu.se/forskarutbildning/forskarskolan_vuxlar), 060825

**Forskarskolan lärande och kommunikation**

<http://www.hlk.hj.se/doc/209>, 060429

**Forskarskolan värde, vård och omsorg**

[http://www.oru.se/templates/oruExtIntroPageLevel2\\_\\_\\_\\_\\_27755.aspx](http://www.oru.se/templates/oruExtIntroPageLevel2_____27755.aspx), 060825

**Genusforskarskolan**

<http://www.umu.se/genusforskning/>, 060825

**Nationella forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens didaktik**

<http://www.isv.liu.se/fontd>, 060825

**Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete**

<http://www.educ.umu.se/napa/presentation/program.html>, 060513

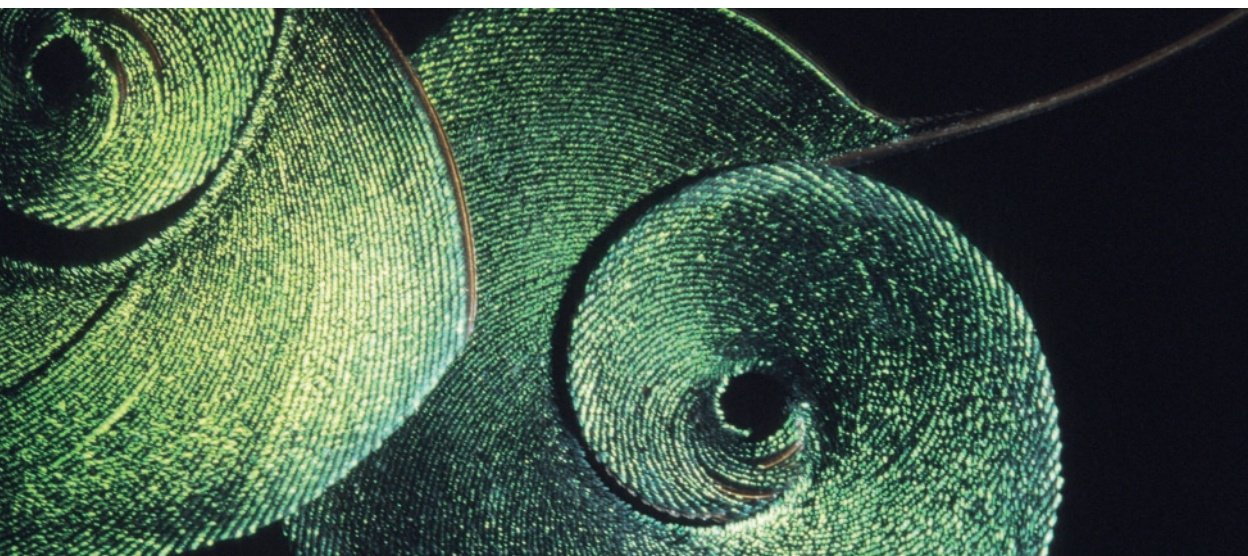
**Nationell forskarskola i svenska med didaktisk inriktning**

<http://www.vxu.se/hum/utb/amnen/svenska/forskarskolan/index.html>, 060825

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport kartlägger och analyserar Berit Askling, professor i pedagogik och före detta huvudsekreterare vid UVK, hur forskning inom utbildningsvetenskap och pedagogik organiserats och finansierats under senare år i samspel med och/eller under påverkan av olika strukturella, institutionella och ekonomiska förutsättningar.

Grundläggande för de resonemang som förs i denna rapport är uppfattningen att begreppet utbildningsvetenskap kan ses som en bestämning av ett omfattande vetenskapsområde inom vilket många ämnen och ämnesområden kan bidra med olika typer av frågeställningar, teoretiska modeller, forskningsmetodiska ansatser och infallsvinklar rörande sådana företeelser som utbildningssystem, undervisningssituationer samt lärandeprocesser och kunskapsbildning.



Regeringsgatan 56 103 78 Stockholm Tel 08-546 44 000 Fax 08-546 44 180 [vetenskapsradet@vr.se](mailto:vetenskapsradet@vr.se) [www.vr.se](http://www.vr.se)

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

---

ISSN 1651-7350

ISBN 91-7307-098-X

---