

Utbildningsvetenskap

– ett begrepp och dess sammanhang

Karin Fransson

Ulf P. Lundgren

Research Unit for Studies in Educational Policy and Educational Philosophy
Department of Education
University of Uppsala

Utbildningsvetenskap
– ett begrepp och dess sammanhang

Vetenskapsrådet
(The Swedish Research Council)
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet
ISBN 91-7307-020-3
Omslag: ORD&FORM AB, Uppsala 2003
Produktion: ORD&FORM AB, UPPSALA 2003

Förord

Utbildningsvetenskapliga kommittén startade i mars 2001. Uppdraget är att fördela medel till forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. På samma sätt som övriga Vetenskapsrådet har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Uppdraget omfattade från början tre år (2001–2003) men förlängdes i innevarande års budgetproposition med två år till att gälla t o m 2005.

Kommittén har hittills, dvs för åren 2001–2003, delat ut sammanlagt ca 180 miljoner till drygt 100 fleråriga forskningsprojekt och forskarskolor. Kommittén stöder forskarnätverk, delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare och arrangerar konferenser. 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. Först ut i raden är universitetsadjunkt Karin Fransson vid Lärarhögskolan i Stockholm och professor Ulf P. Lundgren, Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet. I rapporten beskriver de hur den utbildningsvetenskapliga satsningen föregåtts av många årtiondens försök att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning och lärarnas delaktighet i utvecklingsarbetet i skolan.

Stockholm i december 2002

Tija Torpe
Ordförande

Berit Askling
Huvudsekreterare

Introduktion

Denna rapport har skrivits på uppdrag av Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet. Uppdraget var att analysera hur begreppet utbildningsvetenskap myntats och definierats och hur olika sätt att avgränsa begreppet utbildningsvetenskap får konsekvenser för forskningens inriktning. Vi har i vår framställan lagt en tonvikt vid den historiska bakgrunden och därmed hur olika föreställningar om forskning kring utbildning formulerats och påverkat framför allt lärarutbildning.

I det första kapitlet går vi igenom nittioalets reformer med en betoning på reformeringen av lärarutbildningen. Vi beskriver hur termen utbildningsvetenskap myntats och vilka olika betydelser den givits. Kapitlet handlar om hur utbildningsvetenskap formulerats.

Det andra kapitlet tecknar en historisk bakgrund. Vi beskriver hur lärarutbildningen vuxit fram och hur grundläggande frågor kring urval av innehåll, undervisning och lärande formats och besvarats. Kapitlet belyser den tidiga utbildningen fram till sekelskiftet 1900.

Det tredje kapitlet tar upp hur pedagogisk forskning och forskning om utbildning formats under 1900-talet.

I det fjärde kapitlet beskriver vi hur lärarutbildningen förhållit sig till forskning om utbildning som det kommit till uttryck i olika utredningar av lärarutbildningen.

Det femte kapitlet tar upp dels hur medel till utbildningsvetenskap förmedlats, dels tar vi upp hur utbildningsvetenskap byggts in i högskolors organisation och inriktning på forskning om utbildning.

Det sjätte kapitlet ger en sammanfattning och reflektioner.

Det första kapitlet handlar således om hur utbildningsvetenskap formulerats och det femte kapitlet om hur det realiserats. Och det avslutande kapitlet är en reflekterande sammanfattning.

Kapitlen två till och med fyra ger den idémässiga fonden till att förstå hur olika uppfattningar om relationen mellan forskning och kunskap om utbildning, lärande och undervisning å ena sidan och tillämpningen av kunskapen i lärares och lärarutbildares arbete å andra sidan formats. Dessa kapitel kan beroende på grad av intresse och/eller nyfikenhet hoppas över.

Vi har eftersträvat att göra rapporten möjlig att läsa även för dem som inte själva är forskare. Detta förklarar också varför vi funnit det viktigt med de historiska bakgrundsteckningarna.

Vi har använt två notsystem. I fotnoter ges källhänvisningar och i slutkommentarer ges förtydliganden och just kommentarer till texten.

Uppsala och Stockholm den 24 oktober 2002.

Karin Fransson

Ulf P. Lundgren

Innehållsförteckning

Förord	3
Introduktion	5
Och ordet var utbildningsvetenskap.....	9
En ny lärarutbildning.....	12
Lärarytbildningskommitténs förslag – formulering av utbildningsvetenskap.	13
Ordet och begreppet utbildningsvetenskap?.....	16
Forskningsområden	20
Efter Lärarytbildningskommittén	23
Kommentarer	30
Om lärarytbildning och dess traditioner	32
Folkutbildningen och folkskolan	32
Från skolmästare till lärare.....	35
1800-talets lärarytbildning.....	38
Den vetenskapliga grunden	40
Pedagogik som vetenskap	42
Den svenska pedagogikens födelse och Daniel Boëthius	47
Kommentarer	50
Om pedagogik som en vetenskap om utbildning	57
Pedagogik och psykologi	58
Framväxten av en svensk pedagogisk forskning	65
En första sammanfattning	69
Efter de stora skolreformerna	70
En andra sammanfattning och reflektion	73
Kommentarer	75
Lärarytbildning och forskningsanknytning	76
Lärarytbildningsutredningar	76
Sammanfattning.....	84
Kommentarer	85
Och ordet blev utbildningsvetenskap.....	87
Organisation för forskningsfinansiering.....	87
Inriktning av medel för forskning inom utbildningsvetenskap	89
Ansökningar och beslut angående 2001 års medel	90

Ansökningar och beslut angående 2002 års medel	92
Utbildningsvetenskap i lärosätenas organisation och inriktning	96
Formulering och realisering av utbildningsvetenskap – sammanfattande och avslutande reflektioner	102
Referenser	106
Bilaga 1	113
Ledamöter i utredningar	113

Och ordet var utbildningsvetenskap

Under 1990-talet har svenskt skolväsende genomgått en rad omfattande förändringar vad gäller såväl struktur som innehåll och volym. Denna svärm av reformer har förmodligen sammantaget varit en av de mest omfattande om inte den mest omfattande i svensk skolhistoria.

Under nittioalet har antalet barn och unga inom skolsektorn ökat från drygt 1,4 miljoner till drygt 2,5 miljoner.¹ Och antalet vuxna i skolan har ökat från över 131 000 till nästan 255 000. Inkluderande alla – elever, lärare skolledare och annan skolpersonal – har sektorn ökat från drygt 1,5 miljoner till över 2,8 miljoner. Med andra ord har sektorn nästan dubblerats. Ökningen är 84 %. Detta innebär att ungefär 30 % av alla som bor i Sverige befinner sig dagligen i skolan. Läger vi till högskoleutbildning och andra former för utbildning är en rimlig skattning att mer än 40 % dagligen befinner sig i utbildning.

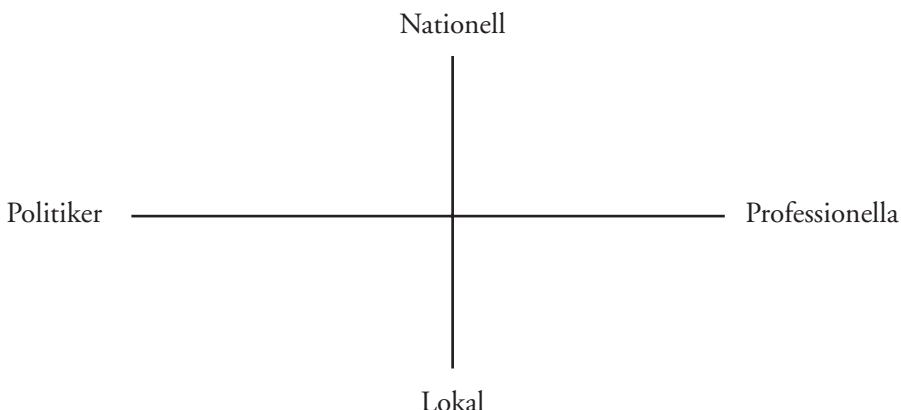
Under samma period har den politiska styrningen och ansvaret över skolan ändrats.

- Nya läroplaner och kursplaner mot en tydlig mål- och resultatstyrning har utretts, beslutats och genomförts.
- Det relativa betygssystemet har ersatts av ett absolut betygssystem.
- Gymnasieskolan har byggts ut till en treårig skola för alla.
- Gymnasieskolan struktur har ändrats mot bredare ingångar, program och kursupbyggnad.
- Ett fristående skolsystem har införts parallellt med det offentliga skolsystemet.
- En omfattande satsning på vuxenutbildning har genomförts genom kunskapslyftet.
- Barnomsorg och skolbarnomsorg har förts in i skolsektorn.
- En ny skolform – förskoleklass – har tillkommit.
- Grundskolans läroplan har anpassats till förskoleklass och skolbarnomsorg.
- Förskolan har fått en läroplan.
- Kvalitetsgranskning genom statliga skolinspektörer liksom kvalitetsredovisningar har tillkommit.

¹ Skolverket. *Rapport nr. 198, Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror*. Stockholm: Skolverket. 2001 del 2.

- En omfattande satsning på IKT har skett genom KK-stiftelsen och genom ett speciellt program för lärare – ITIS.

Den nya inriktningen av den politiska styrningen² hade sina rötter i bedömningen av de förändringar samhället och arbetslivet genomgick. Kunskapstillväxten och förändringarna av kunskapens organiserande och struktur krävde ett flexibelt skolsystem. En av grundtankarna för en decentralisering, var att skapa en balans mellan förtroendevalda och professionella. Denna balans krävde i sin tur ett tydligt ansvar för lärare och skolledare att konkretisera och genomföra de nationella målen. Den krävde också att politiker fick ett tydligt ansvar för att på nationell nivå sätta mål och på lokal nivå ansvara för utbildningens genomförande. Grafiskt och förenklat kan modellen för denna styrning illustreras på följande vis:



Modellen förutsätter ett rationellt handlande i det att såväl politiker som professionella skall använda kunskap och utvärderingar som underlag för beslut, och att det finns en tydlig distinktion mellan politiker och professionella. Rationalitet och rationellt handlande är inget entydigt och kan uppfattas på olika sätt. Olika uppfattningar om rationalitet kan komma i strid med varandra. Vi använder här en enkel distinktion mellan två former av rationalitet.³ Den ena är

² Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*. Jfr Lindensjö, B & Lundgren, U. P. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag, 2000.

³ Distinktionen görs bland annat av Max Weber. Jfr Mommsen, W.J. "Max Webers Begriff der Universalgeschichte" i Kocka, J. *Max Weber der Historiker*. Göttingen: 1986. Sidorna 51–72.

värderationalitet, där handlandet sker utifrån grundläggande värderingar. Den andra huvudformen är en mål-medelrationalitet som innebär att handlandet följer kedjan mål–medel–resultat. Även om dessa två former av rationalitet kan vara motstridiga är de ofta förbundna mot varandra. Den styrmodell som infördes med decentraliseringen och de nya måldokumenterna kan sägas innesluta en värderationalitet (värdegrunden och riktlinjer) liksom en mål-medelrationalitet (målen och krav på utvärdering). När dessa två former av rationalitet kommer i konflikt med varandra ges ofta värderationaliteten företräde i det att den har en starkare politisk förankring. Vi har valt att benämna styrningen en mål-, värde- och resultatstyrning.

Mål-, värde och resultatstyrningen utgår således från en ny form av läroplaner och kursplaner. Grundtanken var att skapa en styrning som byggde på deltagande, dvs. på varje nivå skall målen arbetas med, ett arbete som är en förutsättning för att ta ansvar och att äga målen.⁴ Och där värdegrunden skulle, som namnet uttrycker, vara en grund för handlandet.

Under nittioalet har också en ny typ av avtal mellan arbetsgivare och fack undertecknats, avtal som inbegriper ansvar för lärarnas professionella utveckling.

Dessa reformer har utretts, formulerats och genomförts under en tid av stora förändringar såväl nationellt och internationellt som politiskt, kulturellt, socialt och ekonomiskt.

Förändringarna har inneburit nya krav på lärares kompetens. De nuvarande läroplanerna medför ett arbete på lokal nivå, där läroplaner och kursplaner skall konkretiseras i lokala arbetsplaner. Detta förutsätter kunskap kring läroplans- och målarbete. I sin tur är det lokala målarbetet kopplat till utvärdering och kvalitetsredovisning. Det nya betygssystemet innesluter särskilda utvecklingssamtal och kräver kunskap i att föra professionella samtal, samt kunskaper om bedömning och provkonstruktion. Sammantaget krävde därför reformerna en förändrad lärarutbildning. Lärarutbildningen är också det statliga styrinstrument som med decentraliseringen framträder som ett än mer väsentligt nationellt styrinstrument än tidigare.

⁴ SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet 1992. Prop. 1992/93: 220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Prop. 1992/93: 250. *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux., gymnasiesärskolan och särvox*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

En ny lärarutbildning

I april 1997 tillsatte regeringen en parlamentarisk kommitté med uppdraget att utreda lärarutbildningen och komma med förslag om en ny lärarutbildning.⁵ Kommittén antog namnet Lärarutbildningskommittén (LUK). I direktiven för kommittén skrivs bl.a. fram de förändringar i skolväsendet som vi ovan tecknat.

*”Riksdagens utbildningsutskott anförde vid sin behandling av förslagen angående lärarutbildning i budgetpropositionen för 1997 att en parlamentarisk utredning bör tillkallas för att komma med ytterligare förslag till förnyelse av lärarutbildningen.”*⁶ Med utgångspunkt i tidigare genomförda utredningar⁷ lade regeringen i nämnda budgetproposition också förslag om, att särskilda resurser avsätts för lärarutbildningarnas forskningsanknytning och för lärarutbildares kompetensutveckling. Utbildningsutskottet tillstyrkte förslagen. I utskottets betänkande kan vi skönja en viss otålighet när det gäller utvecklingen av förhållanden inom lärarutbildningarna. Denna otålighet kommer till uttryck bland annat på följande vis:

”Flera utvärderingar har gjorts under senare tid av lärarutbildningen. En utvärdering av grundskollärarutbildningen har genomförts av dåvarande Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ-rapport 1992:21). Högskoleverket har nyligen genomfört en utvärdering av grundskollärarutbildningen (1996:1 R). Även Lärarförbundet har under 1995 genomfört en utvärdering av grundskollärarutbildningen. Vidare har som tidigare redovisats en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet för översyn av lärarutbildningen redovisat sina förslag i rapporten Lärarutbildning i förändring (Ds 1996:16).

Utskottet har under de senaste åren behandlat ett stort antal motionsyrkanden med anknytning till lärarutbildningarna. Mot denna bakgrund ansåg utskottet att en uppföljning borde göras av frågor om hur riksdagens beslut om mål och riktlinjer för skolverksamheten slagit igenom i grundskollärarutbildningen. Undersökningen koncentrerades till fem kunskapsområden om vilka utskottet i sina betänkanden gjort uttryckliga markeringar om sambandet mellan lärarutbildningen och läroplanen. Utskottet har redovisat undersökningen i rapporten Påverkas lärarutbildningen av läroplanen? (1995/96: URD1). Utskottet har också anordnat en hearing om grundskollärarutbildningen under hösten 1996.

⁵ Direktiv 1997:54 samt tilläggsdirektiv 1998:47 i vilket kommittén får i uppdrag att också lämna förslag till utbildning av skolledare.

⁶ Direktiv 1997:54. Sidan 1.

⁷ UHÄ-rapport 1992:21. *En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan*. Stockholm: UHÄ. 1992. Högskoleverkets rapport, 1996: 1R *Grundskollärarutbildningen 1995*. Stockholm: Högskoleverket 1996, Ds 1996:16 *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet 1996.

Som utskottet har redovisat föreligger nu från den allmänna motionstiden 1996 ett stort antal motionsyrkanden med förslag om förändringar i lärarutbildningarna. Både den utvärdering som Högskoleverket genomfört och den av Lärarförbundet initierade utvärderingen påvisar flera konkreta tillkortakommanden vid högskolorna. Dessa bör snarast åtgärdas.

Mot bakgrund av de förändringar inom skolan som utskottet har redovisat och med anledning av de konkreta brister som ovan nämnda utredningar påvisat liksom de nu föreliggande motionsyrkandena bör regeringen ge Högskoleverket i uppdrag att följa upp och se över examensordningen. De av regeringen i propositionen förordade regionala utvecklingscentrum måste ges en mycket viktig roll för att snabbt initiera ett förnyelsearbete i samverkan mellan högskola, skola och förskola.

Båda dessa åtgärder skall ses som en förberedelse för en förnyelse av lärarutbildningen. I syfte att åstadkomma en sådan förnyelse bör enligt utskottet en parlamentarisk utredning tillsättas.”⁸

I uppdraget till kommittén skall ingå att

”... ange mål och principer för styrning av lärarutbildningen samt att lämna förslag om innehåll och omfattning av de olika lärarutbildningarna, liksom om organisatoriska frågor. Utredningen skall vidare behandla frågor om lärarutbildning för olika pedagogiska profileringar samt lärarutbildningarnas dimensionering och rekrytering. I uppdraget ingår också att lämna ytterligare förslag rörande lärarnas fortbildning, vidareutbildning och lärarutbildningens forskningsanknytning.”⁹

Lärarutbildningskommitténs förslag – Formulering av utbildningsvetenskap

Kommitténⁱ överlämnade i maj 1999 betänkandet *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.¹⁰ Uppdraget att lämna förslag angående lärarutbildningens forskningsanknytning innefattade, enligt kommittén, ”... såväl frågor om lärarutbildningens anknytning till vetenskap, forskning och forskarutbildning som hur pedagogiskt yrkesverksamma lärare skall kunna forskarutbilda sig.”¹¹

Kommitténs förslag med avseende på lärarutbildningarnas forskningsanknytning innebar, dels att behörighetskraven för forskarutbildning skall utformas så

⁸ Utbildningsutskottet, 1996/97: UbU1. Anslag till utbildning och forskning. Sidan 65.

⁹ Direktiv 1997:54. Sidan 6.

¹⁰ SOU 1999:63. Att lära och leda. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

¹¹ Ibid. Sidan 255.

att "... lärarstudenterna, utan krav på 60 poäng i ett ämne eller komplettering, kan fortsätta till sådan forskarutbildning som knyter an till deras studie- och yrkesval."¹² Dels innebar förslaget att lärarutbildningens forskningsanknytning skall utvecklas genom etablerandet av utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde. För detta skall ett forskningsråd för området inrättas. Ordet utbildningsvetenskap avser här ett vetenskapsområde, som innesluter olika discipliner. Förslaget infogades därmed i den pågående processen rörande en förändrad struktur för organisation, beslut och styrning av statliga forskningsmedel i vilken vetenskapsområden ersatte den tidigare fakultetsindelningen som administrativt styrmedel för statens fördelning av resurser till forskning och forskarutbildning.²

"För att bl.a. samordna och styra finansieringen bör enligt Lärarutbildningskommittén ett eget vetenskapsområde etableras (utbildningsvetenskap). Genom ett eget vetenskapsområde blir det möjligt att avsätta särskilda forskningsresurser för att utveckla den vetenskapliga basen för lärarutbildningarna. ... Lärarutbildningskommittén föreslår att ett nytt forskningsråd bör inrättas inom området lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet."¹³

Kommitténs motiv och argumentation för inrättande av ett utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde kan grupperas utifrån två huvudlinjer:

- lärarutbildningsinstitutionernas tillgång till fasta forskningsmedel
- inriktning och omfattning av forskarutbildning och – i viss mån – forskning inom området.

Lärarutbildningens forskningsanknytning och forskning på lärarutbildningens område har, menar Lärarutbildningskommittén, begränsats av att institutioner med ansvar för lärarutbildning delvis stått utanför de fasta forskningsresurser som varit knutna till fakulteter. Forskning på lärarutbildningens område har också missgynnats av att den berör flera fakultetsområden.

Kommittén påstår vidare att den forskarutbildning som har bedrivits inte i tillfredsställande omfattning har varit tillgänglig för studenter från lärarutbildningarna och inte heller inriktats mot frågor och områden av vikt för lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. Med utgångspunkt i tre huvudkategorier av institutioner, som kommittén benämner ämnesinstitutioner, pedagogiska institutioner samt metodik-/didaktikinstitutioner, beskrivs

¹² Ibid. Sidan 266.

¹³ SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 277.

översiktligt huvuddragen i den forskarutbildning som bedrivits. Kommittén anser att det saknas incitament för att prioritera forskning och forskarutbildning inom lärarutbildningsområdet. Den sistnämnda institutionskategorin saknar oftast fasta forskningsresurser och forskningen vid de två förstnämnda kategorierna har inte svarat mot de behov som finns. Vilka dessa behov är preciseras dock inte närmare i betänkandet.

De pedagogiska institutionerna och pedagogikämnet uppmärksammas särskilt.

*"Pedagogikämnet har länge varit dominerande när det gäller forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet."*¹⁴ Men trots detta har de pedagogiska institutionerna "... ej förmått att bredda lärarutbildningens forskningsbas eller producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningen."¹⁵

Som grund för detta påstående redovisas inget underlag, varför påståendet mer kan betraktas som en hypotes. En motsatt hypotes är, att lektorstjänsterna med nedskärningar av resurser omvandlats till adjunktstjänster varför det funnits få tjänster att besätta.

Kommittén menar vidare att *"Vad gäller de pedagogiska institutionerna och pedagogisk yrkesverksamhet bör noteras att forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet endast utgör en del av dessa institutioners verksamhetsfält."*¹⁶ och i argumentationen för utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde ryms att det skulle "... bidra till ett klargörande av dessa institutioners roll i förhållande till lärarutbildning å ena sidan och till samhällsvetenskap å den andra sidan."¹⁷ Detta senare påstående synes utgå från att det finns en form av motsättning mellan samhällsvetenskap och en lärarutbildning med tydlig forskningsanknytning.

I betänkandet förs inte någon mer utförlig diskussion om vilken forskning, som har bedrivits inom olika discipliner av relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Framför allt saknas ett internationellt perspektiv. Utbildningsvetenskap framstår i betänkandet som ett avgränsat nationellt forskningsområde. Alltså, den fråga som inte formuleras är: Vad finns det för forskning inom andra discipliner till exempel pedagogik, psykologi, sociologi, statsvetenskap, ämnesdidaktisk forskning nationellt och internationellt som skulle kunna tillvaratas inom lärarutbildningarna? Svaret på den frågan väcker

¹⁴ SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan. 268.

¹⁵ Ibid. Sidan 257.

¹⁶ Ibid. Sidan 269.

¹⁷ Ibid. Sidan 273.

i sin tur frågan om hur den forskning som funnits av relevans har tillvaratagits. Diskussionen förs av kommittén utifrån en nationell utgångspunkt och med fokus på produktion av kunskap. En grundläggande frågeställning, vad gäller forskningens nytta och användning, har naturligtvis att göra såväl med receptionen av forskning som produktionen av forskning och inte minst den internationella forskningen.

De problem som presenteras i betänkandet uppfattas kunna lösas genom inrättandet av ett nytt vetenskapsområde. Detta skulle, menar kommittén, innebära många fördelar för lärarutbildningens forskningsanknytning. Det skulle bland annat göra det möjligt att styra statliga medel till forskning och forskarutbildning inom området. Det skulle minska skillnaderna mellan olika lärarutbildningar genom att uppmuntra mindre och medelstora högskolor att utveckla verksamheten genom att få utbildningsvetenskap som vetenskapsområde och därmed rätt att självständigt bedriva forskarutbildning. Ett nytt vetenskapsområde skulle också bidra till att lärosätena tydligare definierade området och dess relationer till andra vetenskapsområden, vilket skulle gagna samverkan mellan institutioner och vetenskapsområden, mellan universitet och mindre och medelstora högskolor samt mellan universitet/högskolor och kommuner.

Kommittén för en administrativ, organisatorisk argumentation kring frågor om lärarutbildningens forskningsanknytning och vilka olika beslutande organ som kan 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 högskolan, organ som beslutar om ekonomiska resurser till området och därmed prioriteringar inom forskning och forskarutbildning.

Ordet och begreppet utbildningsvetenskap?

Hur motiveras då valet av termen utbildningsvetenskap? Och hur definieras begreppet utbildningsvetenskap? Svaret på dessa frågor ges indirekt genom en referens. Utbildningsvetenskap introduceras i betänkandet med referens till en rapport från Lärarförbundet.¹⁸ I denna rapport talas om en *utbildningsvetenskaplig grund* för lärarutbildningen.

¹⁸ Gran, B. *Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet. 1995.

”Den problembild som gäller kopplingen mellan lärarutbildning och forskning kan sammanfattas enligt följande: Trots återkommande förändringar inom lärarutbildningsområdet har forskningsanknytningen” inte fått den utbildningsvetenskapliga grund som ligger i lärarutbildningens intresse. Lärarutbildningen har en svag vetenskaplig bas och saknar i stort egna forskningsresurser.”¹⁹

Den citerade rapporten från Lärarförbundet är en utvärdering av grundskollärarutbildningen från 1995 och denna rapport är den huvudsakliga referensen i kommitténs betänkande för termen utbildningsvetenskap. I Lärarförbundets rapport används termen först som en vetenskaplig grund för lärarutbildningen, men innebörden vidgas senare.

I det kapitel i rapporten som behandlar nationell likvärdighet och kvalitet anges att den utbildningsvetenskapliga grunden är ett kvalitetskriterium.

”Den utbildningsvetenskapliga grunden är ett viktigt kvalitetskriterium, därför att den svarar mot såväl utbildningens samhällsuppdrag som dess högskoleuppdrag. Då det gäller examensarbetet skiljer sig de olika högskolorna åt med hänsyn till skilda krav på en utbildningsvetenskaplig grund genom att förlägga ansvaret till antingen metodik-, ämnes- eller pedagogikinstitutioner. ... Av betydelse är också förekomsten i anslutning till lärarutbildning av utbildningsvetenskaplig forskning och utveckling, t ex

- didaktisk forskning i anslutning till olika ämnen
- engagemang i lokala skolors utvecklingsarbete
- forsknings- och utvecklingsarbete med anknytning till skolans verksamhet.”²⁰

I ett avsnitt som behandlar pedagogikämnet i grundskollärarutbildningen återfinns också uttrycket ”den utbildningsvetenskapliga grunden”.

”Ingrid Carlgren (1995) menar i en artikel att den vikt som tillmäts pedagogiken i lärarutbildningen under olika tidsperioder kan förklaras av relationen mellan dimensionerna (1) praktisk nytta, (2) vetenskaplighet och (3) förändring. Detta sätt att analysera pedagogikämnets roll i lärarutbildningen syns fruktbart. Det tyder på förekomsten av tre dimensioner, som vi här tydliggör i

- innehållet i lärarkompetensen
- den utbildningsvetenskapliga grunden
- förändringsbenägenheten hos lärare och skola.”²¹

¹⁹ SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 258.

²⁰ Gran, B. *Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet. 1995. Sidan 43.

²¹ Ibid. Sidan 53.

”Pedagogiken vilar på en utbildningsvetenskaplig grund. En ämnesdidaktisk forskning kan också ha en sådan grund. Då ämnesdidaktisk forskning med en utbildningsvetenskaplig grund ofta tycks ha en svag ställning kommer ett betydande ansvar för den utbildningsvetenskapliga grunden i lärarutbildningen att falla på ämnet pedagogik.”²²

Den utbildningsvetenskapliga grunden blir till en skolning i kritiskt tänkande och förmåga att till exempel välja stoff. I det senare ansluter således beskrivningen av den utbildningsvetenskapliga grunden med den kompetens som den förändrade styrningen och därmed förändrade styrdokument efterfrågar.

”Den utbildningsvetenskapliga grunden bör rimligen också ta sig uttryck i sambandet med den praktiska utbildningen. Man kan uttrycka det så att ett mål för lärarutbildningen är att göra de blivande lärarna till forskare i sitt eget skolarbete: att kunna kritiskt analysera sin undervisning, sitt val av stoff, sina elevers utveckling och att få verktygen till detta arbete.”²³

Under rubriken ”Metodikämnets didaktisering” vidgas begreppet utbildningsvetenskap till att bli likställt med pedagogik och didaktik.

”Didaktik som begrepp är vidare än metodik och står bl. a. för den vetenskapliga kunskapen om innehållet i undervisningen, ofta förenklat beskriven som undervisningens varför-, vad- och hur- frågor. Därmed vidgas också kompetenskraven på dem som undervisar i ”ämnesdidaktik” på två skilda sätt: dels mot krav på högre vetenskaplig kompetens i ämnet (lektorsbehörighet), dels mot krav på vetenskaplig kompetens i utbildningsvetenskap/pedagogik.”²⁴

I nästa steg används begreppet utbildningsvetenskap som närmast utbytbart med pedagogik .

”Därför riktas kritik mot innehållet i didaktiken från två skilda håll, dels från ämnesinstitutioner, dels från pedagogiska institutioner. Det finns dock en positiv utveckling i båda dessa avseenden genom att metodikerna antingen försöker höja sin ämneskompetens eller att de genom deltagande i forskarutbildning i pedagogik höjer sin utbildningsvetenskapliga kompetens.”²⁵

²² Ibid. Sidan 54.

²³ Ibid. Sidan 54.

²⁴ Ibid. Sidan 59.

²⁵ Ibid. Sidan 59.

Och i ett sista steg blir utbildningsvetenskap överordnat pedagogik och didaktik.

”Ett bärande motiv för att förlägga lärarutbildningen till högskolan och inte till seminarier eller särskilda institut har varit att därigenom garantera utbildningens vetenskapliga bas. ... Då det är fråga om en pedagogisk utbildning bör enligt vår mening den vetenskapliga basen främst framträda i det som läggs in i begreppet ”utbildningsvetenskap”, vilket i lärarutbildning bärs upp dels av den allmänna pedagogiska forskningen om skola och utbildning, dels av den ämnesdidaktiska forskningen. Inom båda dessa disciplinära områden finns en växande kunskap, som emellertid inte utnyttjas tillräckligt i utbildningen och som de studerande i eget arbete har föga insyn eller medverkan i. Detta kan bero på flera förhållanden: bristande omfång för de ämnen som kan vara bärare av denna kunskap, bristande förmåga att relatera den vetenskapliga basen till lärarens vardagsarbete, bristande integration mellan den teoretiska utbildningen och skolans vardagsarbete, bristande samband mellan ämnesstudier och didaktisk kunskap, bristande vetenskaplig kompetens hos de lärare som ges ett ansvar för den vetenskapliga aspekten av utbildningen etc.”²⁶

I Lärarförbundets rapport används alltså uttrycket ”utbildningsvetenskaplig grund”. Denna utbildningsvetenskapliga grund framträder som något som kan vara synonymt med vetenskaplighet, i största allmänhet. Med utbildningsvetenskaplig forskning och utveckling kan även avses: didaktisk forskning i anslutning till olika ämnen, forsknings- och utvecklingsarbete med anknytning till skolans verksamhet samt engagemang i skolors utvecklingsarbete. Uttrycket ”utbildningsvetenskap” brukas mer sparsamt och när det används förekommer det först som synonymt med pedagogik, alternativt pedagogisk forskning och ämnesdidaktisk forskning. Till sist blir utbildningsvetenskap överordnat pedagogik och didaktik.²⁷

Lärarutbildningskommitténs uppdrag var att föreslå en lärarutbildning som anpassats till de förändringar skolväsendet genomgått. En princip var att forma en utbildning som hade en för alla inriktningar gemensam grund. Lärarutbildningarna skulle också få en tydligare forskningsanknytning. Denna forskningsanknytning var rimlig att inte bara koppla till i lärarutbildningen ingående ämnen utan också till den gemensamma grunden. Lärarförbundets rapport visar på ett uppfattat behov av just en sådan grund, som där ges benämningen utbildningsvetenskaplig. Det är denna term som sedan Lärarutbildningskommittén

²⁶ Ibid. Sidorna 85-86.

²⁷ Tankegången påminner starkt om Herbarts (1806) uppdelning av pedagogiken i en del som omfattade läroplansteorin och en del som omfattade didaktiken.

brukar i förslaget till inrättandet av ett nytt vetenskapsområde. Sammantaget ansluter Lärarutbildningskommittén i stora drag till hur ”en utbildningsvetenskaplig grund” beskrivs i Lärarförbundets rapport, men det finns också skillnader. Dels finns i betänkandet en mer restriktiv hållning visavi pedagogikämnet och relevansen för lärarutbildningen av den forskning och forskarutbildning som bedrivs vid de pedagogiska institutionerna. Dels finns en tydligare fokusering på att forskning på lärarutbildningens område skall rymma mer praktiska och utvecklingsinriktad forskning vilket kommittén menar motiveras av de ökade krav som ställts på lärarprofessionen under 1990-talet. Vi vill än en gång uppmärksamma att kommittén endast använder termen utbildningsvetenskap som namn på det nya vetenskapsområde som man föreslår och inte som namn på en disciplin eller ett forskarutbildningsämne.

Forskningsområden

Lärarutbildningskommittén lyfter fram vad man kallar två balansproblem i en nationell forskningsstrategi. *”Det första balansproblemet gäller högskolans behov av att utbilda forskare och bedriva forskning för att kunna upprätthålla en hög kvalitet inom lärarutbildningen i förhållande till den pedagogiska yrkesverksamhetens behov av forskarutbildad personal. Det andra balansproblemet gäller forskningens inriktning, dvs. i vilken grad och på vilket sätt forskningen skall styras av fältets behov.”*²⁸

Vilka frågor och studieobjekt kan då rymmas inom området utbildningsvetenskap? Vad innebär t.ex. det frekvent använda uttrycket ”verksamhetsnära forskning”? Kommittén skriver: ”En verksamhetsnära forskning ställer krav på att det praktiska arbetet och lärargärningen står i centrum för forskarnas uppmärksamhet.”²⁹ Det är emellanåt svårt att skilja ut vad kommittén avser med forskning och vad man menar med utvecklingsarbete. En tolkning är att kommittén menar att en sådan distinktion inte är brukbar. Forskning och utvecklingsarbete går hand i hand.

”Forskning kommer att få en annan funktion och en annan inriktning när de yrkesverksamma både efterfrågar forskningsresultat och dessutom själva forskarutbildar sig och forskar för att utveckla den pedagogiska verksamheten. I denna situation fordras dels en forskning som utgår från verksamhetens frågor och som därmed måste situationsanpassas, dels ett närmande mellan universitet/högskolor och kommunerna, vilket kan öka de yrkesverksammas möjligheter att forska i

²⁸ SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 263.

²⁹ Ibid. Sidan 261.

skolan om skolan. Det är i detta sammanhang som lärarutbildningen får en central uppgift; både när det gäller att förbereda studenterna på en s.k. verksamhetsnära forskning och att fungera som en länk mellan utvecklingsarbete i förskola och skola och den forskning som pågår vid universitet och högskolor.”³⁰

De områden som i betänkandet framträder inom utbildningsvetenskap är:

”... forskning knuten till förskola, skola, fritidshem, och vuxenutbildning men också till annan pedagogisk yrkesverksamhet.”³¹

”... forskning och utbildning om t.ex. vuxnas lärande, vuxenpedagogik, lärande i arbetslivet och högskolepedagogik...”³²

Vidare skriver kommittén att det ”... kan finnas olika forskningsinriktningar och forskarutbildningsämnen som knyter an till lärarutbildningen.”³³ och nämner i det sammanhanget följande områden:

- redan etablerade forskningsområden i anslutning till pedagogikämnet,
- forskningsuppbyggnad med en tvärvetenskaplig orientering,
- forskning med utgångspunkt i skolämnen och/eller i universitetsämnena,
- pedagogiskt arbete, specialpedagogik, kunskapsbildning och lärande,
- didaktisk forskning, såväl ämnesdidaktisk som allmändidaktisk.

Det är sammantaget en hel del som kan inrymmas inom utbildningsvetenskap och kommittén skriver också att man vill ”... understryka att tillkomsten av ett nytt vetenskapsområde såväl gör det möjligt att tillvarata befintlig forskning och forskarutbildning inom området som att förutsättningar på allvar skapas för att på kort och lång sikt utveckla nya kunskapsområden och nya forskningsinriktningar i förhållande till lärarutbildningar och pedagogisk yrkesverksamhet.”³⁴

Lärarutbildningskommittén introducerar således termen utbildningsvetenskap med referens till Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen. En mer innehållsligt relaterad referens i betänkandet utgör rapporten *Lärarutbildning i förändring*,³⁵ som publicerades i mars 1996 av Arbetsgruppen för översyn av lärarutbildningen.³⁶ Utbildningsvetenskap nämns här på följande vis:

³⁰ Ibid. Sidan 261.

³¹ Ibid. Sidan 263.

³² Ibid. Sidan 265.

³³ Ibid. Sidan 266.

³⁴ Ibid. Sidan 274.

³⁵ Ds 1996:16

³⁶ U 1995:B. Deltagarna i arbetsgruppen framgår av bilaga 1.

*”Utvecklingen inom lärarutbildningen går dessutom åt ett håll där metodik och pedagogik integreras och/eller byter beteckning: pedagogik, didaktik, utbildningsvetenskap.”*³⁷

I rapporten förs argumentationen på motsvarande vis som i kommitténs betänkande. Förändringarna i skolväsendet ställer krav på vad arbetsgruppen benämner som en mer praktisknära forskningⁱⁱⁱ och man lyfter fram vikten för lärarutbildningen av att ha *”kontakter med många olika discipliner och forskningsområden”* samt behovet av en ökad forskningsanknytning för att *”fördjupa utbildningens teoretiska inslag”*. Arbetsgruppen föreslår inte att problemen hanteras genom en egen fakultet för lärarutbildningens område, detta menar man skulle kunna riskera att *”... bevara och förstärka brister i kommunikation mellan lärarutbildningens praktiska pedagogiska delar och ämnesdelarna.”*³⁸ I stället förordas att särskilda medel anvisas för att stärka forskningen inom lärarutbildningsområdet. Förslaget utgör en grund för besluten i de kommande årens budgetpropositioner och särskilda medel fördelas av Högskoleverket under de följande tre åren. En tanke som arbetsgruppen för fram är, att forskningsmedel skall användas i samverkan mellan lärosäten med och utan fasta forskningsresurser. Detta för att projekt skall komma till stånd vid högskolor med lärarutbildning men utan egen fakultet. Vidare menade utredningen att forskningsanknytningen av lärarutbildningen skulle stärkas genom att forskare och doktorander, som fått del av medlen, skulle åläggas att undervisa i lärarutbildningen. Kopplingen till skolverksamheten löstes genom att forskningen skulle knytas till de regionala utvecklingscentra, som då var i färd med att etableras.

I bilaga 2a i rapporten presenteras en genomgång av olika problem under rubriken *”Lärarutbildningen och forskningen i högskolan”*. En slutsats efter genomgången är följande:

*”Vi hamnar alltså lätt i den svårmanövrerade sanningen att en stor del av forskningen vid universitet och högskolor kan ses som relevant för lärarutbildningen och då står vi inför ett formidabelt organisatoriskt problem – hur organisera detta samband.”*³⁹

När arbetsgruppen genomför sin utredning och lägger sina förslag finns fortfarande den tidigare organisationen med de olika forskningsråden för styrning av medel till forskning. Lärarutbildning har bäring på forskning inom flera fakultetsområden och arbetsgruppen förordar inte en fakultetsorganisation specifik för lärarutbildningen – det skulle kunna begränsa lärarutbildningens

³⁷ Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 34.

³⁸ Ibid. Sidan 57.

³⁹ Ibid. Sidan 183.

forskningsanknytning. Man hävdar – dock tämligen försiktigt – att fasta befintliga forskningsresurser skall inriktas mer än tidigare mot frågor av relevans för lärarutbildning – oklart vilka. Och man föreslår särskilda medel till lärarutbildningens område – vilka skall fördelas utanför de befintliga forskningsråden. I den refererade bilagan ges några olika förslag till hur lärosätena kan organiseras för att hantera frågan om lärarutbildningens forskningsanknytning. Universitetens ansvar för högskolor utan fakulteter lyfts fram. Arbetsgruppen ger alltså inga konkreta förslag till hur kartan och organisationen för forskningsmedel, forskning och forskarutbildning kan ritas om.

Arbetsgruppen använder sig inte av termen utbildningsvetenskap som en samlande beteckning för forskning inom området. I bilaga 2a finns dock hänvisningar till att termen används vid Göteborgs universitet.⁴ I genomgången av regleringen av den dåvarande fakultetsorganisationen skriver man:

”Det är lätt att uppfatta denna reglering som bindande men det tycks den inte vara. Göteborgs universitet har i praktiken haft en utbildningsvetenskaplig fakultet (eller snarare en fakultetsnämnd) och en ekonomisk (kallad handelshögskolan) men har nu återfört dessa till samhällsvetenskapliga fakulteten som nu har sektionsnämnder i stället (därav en utbildningsvetenskaplig). Ett av problemen med den utbildningsvetenskapliga fakulteten (fakultetsnämnden) var att lärarutbildare, som inte disputerat, inte hade rösträtt (nu har de det till sektionsnämnden).”⁴⁰

Lärarutbildningskommittén föreslår alltså att utbildningsvetenskap skall inrättas som ett nytt vetenskapsområde. *”Begreppet vetenskapsområde används således som ekonomiskt administrativt styrmedel för riksdagen för att fördela resurser till forskning och forskarutbildning. Etablerandet av begreppet vetenskapsområde förväntades dessutom öka möjligheterna att skapa mång- och tvärvetenskapliga forskningsmiljöer.”⁴¹*

Utbildningsvetenskap är enligt Lärarutbildningskommittén namnet på ett av flera vetenskapsområden, vilka är ekonomiska administrativa styrmedel – inte namnet på en vetenskap i meningen en akademisk disciplin.

Efter Lärarutbildningskommittén

I maj 2000 presenterar regeringen propositionen *En förnyad lärarutbildning*.⁴² I propositionen definieras utbildningsvetenskap på följande vis:

⁴⁰ Ds 1996:16 *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 168.

⁴¹ SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidorna 270–271.

⁴² Prop. 1999/2000: 135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

*”Utbildningsvetenskap är en bred samlingsterm som används för ämnesområdet av flera universitet och högskolor. Den används också av Lärarutbildningskommittén. Nedan används begreppet utbildningsvetenskap för den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildningen och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten.”*⁴³

I Lärarutbildningskommitténs förslag inrymdes också en tredje punkt inom området utbildningsvetenskap; lärande i arbetslivet. Den punkten återfinns inte i propositionstexten.

Förslaget att inrätta utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde möter ett blandat mottagande hos de remissinstanser som kommenterar förslaget. Av sammanställningen i propositionen framgår att förslaget tillstyrks av flertalet av de mindre högskolorna och av de 20 kommuner som kommenterat förslaget. Det avvisas av universiteten i Uppsala, Lund, Göteborg, Stockholm, Luleå, Linköping samt av Mälardalens och Södertörns högskola, universiteten i Karlstad och Örebro är tveksamt avstyrkande. Forskningsrådsnämnden liksom de fyra forskningsråden avstyrker också förslaget om nytt vetenskapsområde.

Regeringen delar kommitténs bedömning att den vetenskapliga basen för lärarutbildningen behöver stärkas, men följer inte kommitténs förslag att inrätta utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde. I stället hänvisar man till förslaget i propositionen *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*⁴⁴ i vilken föreslås en ny organisation för forskningsfinansiering i form av Vetenskapsrådet. Inom detta föreslår regeringen att det inrättas en särskild kommitté för utbildningsvetenskap.⁵ Kommitténs uppgift bör vara att ”... främja utvecklingen av utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning.”⁴⁵ Uttrycket med direkt relevans kommer vi att återkomma till.

Det område som ryms inom samlingstermen utbildningsvetenskap är enligt regeringen i behov av särskilt stöd under de närmaste åren. Men ”... rymmer en stor utvecklingspotential och bör med ett tydligt stöd kunna bli ett starkt forskningsområde. Den utbildningsvetenskapliga kommittén bör därför vara temporär under en uppbyggnadsfas.”⁴⁶ Utvecklingen inom utbildningsvetenskap bör utvärderas

⁴³ Ibid. Sidan 38.

⁴⁴ Prop. 1999/2000: 81 *Forskning för framtiden - en ny organisation för forskningsfinansiering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

⁴⁵ Prop. 1999/2000: 135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 42.

⁴⁶ Ibid. Sidan 42.

senast 2004 och när denna forskning blivit så stark att ”... *den av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning bör kommittén avvecklas och utbildningsvetenskap integreras inom Vetenskapsrådet eller annan forskningsfinansiärs struktur.*”⁴⁷

I propositionen påpekar regeringen att det inom varje vetenskapsområde ryms många olika forskningsområden och att fakultetsnämnderna inte behöver sammanfalla med ett vetenskapsområde, utan kan sträcka sig över flera vetenskapsområden. För lärarutbildningens del föreslår regeringen att universitet och högskolor med examensrätt för lärarexamen skall inrätta ett särskilt organ som skall ha ansvar för grundutbildning och forskning inom området.⁴⁸ Vid universiteten och vid högskolor med eget vetenskapsområde skall detta organ också ansvara för forskarutbildning i anknytning till lärarutbildning. Konstruktionen kan ses som ett medel i statens styrning av grundutbildning, forskarutbildning och forskning inom lärarutbildningens område. Benämningen av detta ansvariga organ är en fråga för respektive lärosäte.

I frågan om lärarutbildningens vetenskapliga grund och forskning på lärarutbildningens område framhåller regeringen det angelägna i att det bedrivs ämnesdidaktisk forskning vid de ämnesinstitutioner som medverkar i lärarutbildning och att forskning inom discipliner som t.ex. pedagogik, psykologi, sociologi, etnologi, statsvetenskap, ekonomi och filosofi sprids och knyts till lärarutbildningen.

I utskottets betänkande⁴⁹ berörs inte närmare inriktningen på den forskning som kan rymmas inom det utbildningsvetenskapliga området. Utskottet godkänner principerna för regeringens förslag angående stöd till forskning med anknytning till lärarutbildning. Likaså godtas förslaget om ett särskilt organ för grundutbildning, forskarutbildning och forskning vid lärosäten med lärarutbildning.

I budgetpropositionen 2000/2001 under rubriken *Utbildning och lärande*⁵⁰ ökas Skolverkets anslag från 8 115 tkr för 2000 till 30 000 tkr för 2001 och motsvarande för 2002 och 2003.

Under år 2000 lägger regeringen fram flera propositioner med forskningspolitisk inriktning. I mars presenteras propositionen *Forskning för framtiden – en*

⁴⁷ Ibid. Sidan 42.

⁴⁸ ”Universitet och högskolor där lärarexamen får avläggas skall dock alltid ha ett särskilt organ med ansvar för grundläggande lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning. ...” Högskolelagen Kap 2. § 5a.

⁴⁹ Utbildningsutskottet, 2000/01 UbU3. *En förnyad lärarutbildning*.

⁵⁰ Se t.ex. Prop. 2000/2001:1 Utgiftsområde 16 sidan 41 samt sidan 211.

ny organisation för forskningsfinansiering⁵¹ och i september propositionen *Forskning och förnyelse*⁵². Den förstnämnda behandlar framförallt organisationen för forskningsfinansiering – Vetenskapsrådet och övriga forskningsråd – och vare sig i den propositionen eller i de utredningar som ligger till grund för den⁵³ berörs mer specifikt frågor om forskning i anslutning till lärarutbildning.

I propositionen *Forskning och förnyelse* presenterar regeringen sin forskningspolitiska inriktning för åren 2001–2003. Här finns ett särskilt avsnitt under rubriken *Utbildningsvetenskap*. I textens inledning lyfts de olika förändringar fram, som regeringen menar fokuserar på behovet av satsningar på utbildning i olika avseenden. Ledorden är de gängse; kunskapssamhälle, livslångt lärande, konkurrenskraft, utbildningssystemets expansion, förändringar i ansvarsfördelning och politisk styrning av utbildningssystemet. Och det slås fast att *”Utbildning är en avgörande framtidsfråga både för den enskilde och för samhället i stort.”*⁵⁴

Under rubriken *Utbildningsvetenskap* återfinns breda utbildningspolitiska intentioner och satsningar; hänvisningar till utbildning inom olika sektorer i samhället – inom och utom utbildningsinstitutioner; skolan, högre utbildning, personalutbildning, studiecirklar etc., samt en referens till en pågående utredning⁵⁵ angående pedagogisk utveckling inom högskolan och forskning om högskolepedagogik.

Utifrån detta breda anslag i vilket det framhålls, att i *”... den utveckling till ett lärande samhälle som pågår, är det 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.”*⁵⁶ inriktas sedan skrivningarna mot att handla mer om behovet av utveckling av lärarutbildningens forskningsanknytning och vetenskapliga bas.

När regeringen längre fram i propositionen ger uttryck för den utbildningsvetenskapliga kommitténs uppgifter och inriktning återkommer såväl den mer riktade och avgränsade skrivningen, som pekar på behovet att främja forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område, som den vidare skrivningen med inriktningen att stärka och

⁵¹ Prop. 1999/2000: 81

⁵² Prop. 2000/01:3

⁵³ *Forskning 2000* (U1997: 9) dir. 1997: 67, SOU 1998:128 *Forskningspolitik*, samt en arbetsgrupp som tillsattes i maj 1999 efter remissbehandlingen av betänkandet. Arbetsgruppen presenterade sina förslag i november 1999 i Ds 1999:68 *Att finansiera forskning och utveckling*.

⁵⁴ Prop. 2000/01:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 70.

⁵⁵ Presenterat i SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*.

⁵⁶ Prop. 2000/01:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 70.

bredda den vetenskapliga basen för lärarutbildningen och "... öka kunskaperna om utbildning och lärande i en vidare mening."⁵⁷

I betänkandet från november 2000 tillstyrker utbildningsutskottet regeringens förslag till inriktning för den utbildningsvetenskapliga kommittén.⁵⁸

Utbildningsvetenskap har nu kommit att bli till något som kan liknas vid ett "svart hål", som kan innesluta allt och alla kan omfatta. Det framstår som om allt vad som sker med bäring på utbildning och lärande, inom såväl olika formaliserade utbildningsinstitutioner från förskola till högskola som lärande i arbetsliv och på fritid, kan rymmas i namnet utbildningsvetenskap. "*Området har fortfarande alldeles för liten omfattning för att kunna tillgodose de ökande behov av kunskaper om utbildning och lärande som skola, lärarutbildning och samhället i övrigt har.*"⁵⁹ Samtidigt motiveras de resurser som i budgetpropositionen för år 2001 avsätts för utbildningsvetenskaplig forskning med behov inom lärarutbildningens område, men någon närmare bestämning eller exemplifiering av vilka dessa forskningsområden är ges inte i propositionen. I budgetpropositionen används uttrycket *utbildningsvetenskaplig forskning* omväxlande med formuleringen "... forskning kring kunskapsutveckling, utbildning och lärande."⁶⁰

"Forskningsbasen för lärarutbildningen måste enligt regeringen ges förutsättningar att bli betydligt starkare. Det gäller såväl befintlig forskning av hög kvalitet och med stor utvecklingspotential som utvecklingen av nya relevanta forskningsområden. Regeringen bedömer att utbildningsvetenskaplig forskning är av strategisk betydelse för kunskapssamhället och dess ökande behov av kunskapsutveckling, utbildning och kvalificerat lärande."⁶¹

I utredningen om forskning och utveckling av högskolepedagogiken,⁶² som presenterades i februari 2001, skriver utredaren:

"Sammanfattningsvis förefaller den mesta forskningen i Sverige om högskolepedagogik och didaktik fortfarande ha sin utgångspunkt i studier om inläring i Ference Martons anda. Andra teman förekommer dock parallellt, t.ex. utvärdering, olika utbildningsformer och distributionsformer samt tillträde till högre studier. En rela-

⁵⁷ Ibid. Sidan 110.

⁵⁸ Utbildningsutskottets betänkande. 2000/01:UbU6

⁵⁹ Prop. 2000/01:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 71.

⁶⁰ Prop. 2000/2001:1 *Budgetproposition för 2001*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Utgiftsområde 16. Sidan 46.

⁶¹ Prop. 2000/01:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sidan 71.

⁶² SOU 2001:13 *Nya villkor för läran i den högre utbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

*tivt stor del av forskningen är inriktad på vårdutbildningar och lärarutbildningar samt på ICT i den högre utbildningen.*⁶³

Lite längre fram i texten på samma sida konstateras dock att *”Någon samlad överblick över den forskning och det utvecklingsarbete beträffande högre utbildning som förekommer nationellt och internationellt finns knappast idag.”*

Utredaren föreslår att:

- den utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet bör ges i uppdrag att stödja forskningsprojekt också rörande lärande och undervisning vid universitet och högskolor generellt och att
- rådet för högskoleutbildning bör ges i uppdrag att utveckla sin uppgift att svara för information om högskolepedagogisk forskning och utveckling och därvid göra regelbundna översikter över aktuell forskning och utveckling och publicera dessa.⁶⁴

Utredningens förslag behandlas i propositionen Den öppna högskolan,⁶⁵ som presenteras i september 2001. Förslaget att Utbildningsvetenskapliga kommittén skall få i uppdrag att också stödja forskning om lärande och undervisning inom högre utbildning tycks inte få gehör från regeringen. Det avvisas inte uttryckligen utan det är snarare så att det kommenteras indirekt. Forskningsprojekt rörande lärande och undervisning kommenteras inte, i stället är det kvalitetsarbete och pedagogiskt utvecklingsarbete som lyfts fram i texten.

*”Det är angeläget att lärosätena överväger hur den undervisande personalens kompetens kan utvecklas så att den högskolepedagogiska förnyelsen stimuleras. Det är varje lärosätes ansvar att själv finna lämpliga former för stöd till pedagogisk utveckling. Regeringen anser att lärosätena med utgångspunkt i sin inriktning, storlek, enhetlighet osv. bör etablera den verksamhet som passar dess egna behov bäst. I flera fall kan samverkan mellan lärosäten vara det bästa alternativet.”*⁶⁶

När det gäller forskning kring högskolepedagogisk förnyelse hänvisas till Rådet för högskoleutbildning (senare: Rådet för högre utbildning). *”Regeringen anser att rådets policy för finansiering av projekt bör ändras så att dessa i större utsträckning kan utgöra en del i lärosätenas strategier för utveckling av undervisning och*

⁶³ Ibid. Sidan 162.

⁶⁴ Ibid. Sidan 167.

⁶⁵ Prop. 2001/02:15 *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁶⁶ Ibid. Sidan 90.

*lärande.*⁶⁷ Enligt remissammanställningen i propositionen är det endast TCO (och med viss tveksamhet Karlstads universitet) som avvisar utredningens förslag, det motiveras med att det frångår syftet med tillkomsten av Utbildningsvetenskapliga kommittén. Vetenskapsrådet tillstyrker förslaget under förutsättning att budgetramarna utökas.

När utskottet behandlar propositionen och anknyttande motioner föreslås avslag på en motion från Centerpartiet⁶⁸ om förstärkt högskoledidaktisk forskning. Motiveringen är följande:

*”Liksom när motsvarande yrkande behandlades vid förra riksmötet hänvisar utskottet till att de medel för utbildningsvetenskaplig forskning som fördelas via en särskild kommitté inom Vetenskapsrådet ger möjlighet att stödja forskning om lärande även inom högskolan. Vetenskapsrådet får i regeringens budgetförslag för 2002 en ökning med 60 miljoner kronor till fortsatt utbyggnad av den utbildningsvetenskapliga forskningen (prop. 2001/02:1 utg.omr.16 s. 256).”*⁶⁹

Regeringen följde inte explicit utredarens förslag till utvidgat uppdrag för kommittén och med utskottets motivering förefaller det lite glidande om forskning om undervisning och lärande inom högskolan, exklusive lärarutbildning, skall vara ett prioriterat uppdrag för utbildningsvetenskapliga kommittén eller inte.

Vad som är och vad som konstituerar det utbildningsvetenskapliga området skiftar. Detta gör att med tiden kan begreppet användas för att legitimera en rad olika aktiviteter i olika sammanhang och med olika aktörers intressen och intentioner.

Varje universitet och högskola med lärarutbildning skall nu ha en nämnd med motsvarande fakultetsnämnds befogenheter. Denna nämnd har fått olika beteckningar. Gemensamt är att den skall samordna forskning om utbildning. Då lärarutbildningarna innesluter ett flertal av högskolans discipliner blir dock nämndens uppgift betydligt svårare än den som gäller för en fakultetsnämnd. Den blir till del fakultetsövergripande. Forskning av relevans för utbildning kan bedrivas inom en rad skilda discipliner. Vi kan här erinra om den slutsats som dras i bilaga 2a i den tidigare redovisade rapporten från 1996, där det sägs, *”Vi hamnar alltså lätt i den svårmanövrerade sanningen att en stor del av forskningen vid universitet och högskolor kan ses som relevant för lärarutbildningen och då står vi inför ett formidabelt organisatoriskt problem – hur organisera detta samband.”*⁷⁰

⁶⁷ Ibid. Sidan 93

⁶⁸ 2001/02. Utbildningsutskottets betänkande. UbU4. Yrkande 7.

⁶⁹ 2001/02. Utbildningsutskottets betänkande. UbU4. Sidan 27.

⁷⁰ Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Sidan 183.

Ett organiserande av detta gigantiska problem är att bygga en organisation som kan samordna all forskning om utbildning och av relevans för utbildning. En sådan nämnd eller organisation måste då vara fakultetsövergripande och därmed kommer den till sin karaktär att verka som ett vetenskapsområde. Termen utbildningsvetenskap blir vid en sådan lösning att förstå i sin pluralform, dvs. utbildningsvetenskaper. En sådan lösning bygger också in och integrerar lärarutbildningen i högskolan.

Det finns en annan form för organisatorisk lösning som innebär att en nämnd knyts till en institution för lärarutbildning, där ett forskarämne etableras. Det finns också flera sådana nya inriktningar av nya forskarämnena såsom lärares arbete och pedagogiskt arbete. I denna strävan finns ett uttryck för att skapa nya discipliner, där dessa definieras utifrån vad de inte är. Det blir naturligtvis en beskrivning av ämnet pedagogik, som de nya forskarämnena relaterar sig till. Detta sätt att hantera det organisatoriska problemet är således att markera det nya forskarämnet som en ny vetenskap och att särskilja den från andra forskarämnena och vetenskaper. Vidare knyts det nya forskarämnet till lärarutbildningen som yrkesutbildning. Det finns här en parallell till etablerandet av socialt arbete knutet till socionomutbildningen.

Dessa båda lösningar har sina historiska rötter och uttrycker olika traditioner att se på lärarutbildning, den teoretiska grunden för lärarutbildning och relationen mellan forskning och lärararbete.

Kommentarer

- i Kommitténs sammansättning redovisas i bilaga 1. Vårt syfte är att fokusera lärarutbildningens forskningsanknytning (vetenskaplig grund- och forskarutbildning för lärarutbildningsstudenter), varför vi inte särskilt utförligt kommer att behandla kommitténs förslag i andra avseenden.
- ii Organisationen med vetenskapsområden införs med riksdagens beslut efter propositionen 1996/97:41 Högskolans ledning, lärare och organisation. Beslutet innebar bl.a. att resurser till forskning och forskarutbildning fördelas till fyra vetenskapsområden och att varje universitet och högskola med ett eller flera vetenskapsområden självständigt beslutar vilka fakultetsnämnder som skall finnas vid respektive lärosäte och vilket ansvarsområde respektive fakultetsnämnd skall ha. Senare följer utredningarna SOU 1998:28 Forskningspolitik, betänkande från kommittén Forskning 2000 och Ds 1999:68 Att finansiera forskning och utveckling samt proposition 1999/2000:81 Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering vilka ligger till grund för beslut om den förändrade organisationen av forskningsråden och inrättandet av Vetenskapsrådet och dess ämnesråd i januari 2001.

- iii Detta begrepp används senare i Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete, men ges då benämningen praxisnära forskning.
- iv Vi har funnit att beteckningen utbildningsvetenskaper används första gången på engelska som en benämning på en forskningsrapportserie vid Göteborgs universitet. Göteborg Studies in Educational Sciences. Första numret utkom 1966. Varför pluralformen används beror på att det fanns två pedagogiska institutioner – en vid Lärarhögskolan och en vid universitetet. Man kan tolka utbildningsvetenskaper här som samlingsbeteckning för pedagogik och didaktik.
- v I Norge skedde i början av 90-talet en liknande omorganisation av forskningsråd. Inom Norges Allmenvetenskaplige Forskningsråd inrättades ett särskilt program för ”utdanningsforskning” som till sin karaktär och inriktning starkt påminner om Utbildningsvetenskapliga kommitténs mandat.

Om lärarutbildning och dess traditioner

Lärarutbildningen följer historiskt två traditioner. Den ena rör utbildning av lärare för lärdomsskolan och läroverken.ⁱ Den andra är utbildning av lärare för folkbildningen,ⁱ som etableras med lagen om att i varje kommun skall finnas en skola. Med folkskolans tillkomst får dess lärare en särskild utbildning vid seminarier. I det följande skisseras först tillkomst och utveckling av lärarutbildningarna. Därefter diskuteras framväxten av en vetenskaplig grund för lärarutbildning.

Folkutbildningen och folkskolan

I Sverige finns en lång tradition av folkundervisning. Med kristendomens spridning skedde en påbjuden undervisning i anslutning till dopet. Under medeltiden blev barndopet regelmässigt. Det fanns straffpåföljd vid underlåtande att döpa barnet.ⁱⁱ Barndopet var grundvalen för folkuppfostran. Vid barndopet inträdde faddern som garant för barnets kristliga fostran. Denna kristliga fostran innebar att känna till några böner, framförallt Fader vår och tron, vilka reciterades vid dopakten. Genom föreskrifter om regelbunden kyrkogång skulle undervisningen vidmakthållas. ”*Nu är det bonde skyldighet att om söndagarna komma till kyrkan,*” säger Östgötalagen.² Vid sju års ålder skulle barnen konfirmeras.ⁱⁱⁱ

Vid Laterankonciliet^{iv} 1215 bestämdes att minst en gång om året, vid påsken, skulle man kommunicera, dvs. föras fram till nattvardens sakrament. Uppfattningarna om vid vilken ålder detta skulle ske varierade. Man talar bland annat om ”*anni discretonis*”, de år då man lärde sig att skilja mellan gott och ont och som uppfattades infalla mellan sju och tolv års ålder. Att börja skolan vid sju års ålder har sin historia.

Under medeltiden fanns således en form av folkundervisning byggd på dopet,

¹ Agneta Linnés avhandling ger en inträngande analys i hur dessa traditioner tagit gestalt. Linné, A. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag. 1996.

² Rodhe, E. ”Den svenska folkskolans historia särskilt under medeltiden.” I Fredriksson, V. *Svenska folkskolans historia. Del I. Intill 1809*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. 1940. Sidan 35.

konfirmationen, nattvarden och bikten. Denna folkundervisning innebar dock inga krav på att kunna läsa. Det som skulle läras skulle läras innantill. Att lära sig läsa innebar skolundervisning.

Under medeltiden fanns också ett skolväsende med rötter i det skolsystem som byggts upp i Rom. Ordnade skolor i Sverige dröjde dock. Vid kyrkomötet i Skenninge 1248 närvarade den påvliga legaten Wilhelm av Sabina. Vid den tiden fanns det endast ett domkapitel; det i Linköping. Uppsala domkapitel hade upplösts. Wilhelm av Sabina föreskrev att domkapitel skulle finnas vid varje domkyrka. Själv konstituerade han ett i Uppsala och i övriga stiftsstäder upprättades domkapitel. En av domkapitlets viktigaste angelägenheter var Domskolan. Påvlig stadfästande av en skola i Uppsala finns omtalad redan 1250. Vid synoden^v i Arboga 1474 stadgades att vid varje domkyrka skulle finnas en lärare (*reformator generalis scholarium*). Denne skulle ha tonsur och klerikal dräkt. Vid sidan av domskolorna fanns klosterskolorna. I städerna växte också stadsskolor upp för att svara för borgarnas utbildningsbehov. En sådan skola i Örebro omnämns redan 1393, i vilken Olaus och Laurentius Petri kom att få utbildning. Liknande skolor fanns i Stockholm, Enköping och Jönköping.

Kravet att kunna läsa kommer med reformationen och en utvidgad folkundervisning. Undervisningen av folket blir nödvändig både för nationsbygget och för att säkerställa reformationen.

För att sprida den evangeliska läran var det nödvändigt att utbilda nya präster. Prästutbildningen och därmed skolsystemets ordnande blev av betydelse efter reformationens seger vid riksdagen i Västerås 1527. Två år senare sammanträdde i Örebro de tre biskoparna jämte representanter för domkapitlen. Vad som beslöts vid mötet kan uppdelas i tre punkter: Om predikan och undervisning; Om kyrklig ordning och tukt; Om kyrkoseder och kultceremonier. Under den första punkten tas upp, vilken undervisning som skall ske. Om folkundervisningen sägs: *"Slutligen skola i alla predikningar läsas Fader vår, Credo (trons artiklar) och Ave Maria för ungt och enfaldigt folks skull och Tio Guds budord en eller två gånger i månaden, och skola de läsas såväl i början som i slutet av predikan."*³

Den författning som slutligen ordnade den protestantiska kyrkan ställning inrymde också en skolordning. Denna författning, som Laurentius Petri utarbetade, godkändes år 1572 av kung och kyrkomöte. Redan 1571 utkom den av trycket *Then Swenske Kyrkeordningen*. I kyrkoordningen skrivs att som förbere-

³ Warne, A. "Den svenska folkundervisningens historia från reformationen till 1809." I Fredriksson, V. *Svenska folkskolans historia. Del I. Intill 1809*. Stockholm. Albert Bonniers förlag. 1940. Sidan. 89.

delse för nattvarden (det hemliga skriftermålet) skall hållas ”förhör i katekesen och annat som är av nöden”. Och för tillträde till nattvarden krävdes ”... att veta och kunna läsa Fader vår, tron, budorden...”⁴.

Under slutet av 1500-talet och början av 1600-talet tilldrar sig skolväsendets ordnande ett allt större intresse. Vid kyrkomötet i Uppsala 1595 diskuterades lärarnas kompetens och vad som kunde göras för att höja den. I de samma år utfärdade privilegierna för Uppsala universitet infördes bestämmelser om skolsystemet. Bland annat skulle ingen skolmästare tillsättas som inte hade fått examen från universitetet. Vid 1604 års riksdag i Norrköping överlämnade Karl IX till ständernas prövning en proposition om tillståndet i landets skolor, där det bland annat sägs: ”... den ordning som härtill akademien och skolorna gjord är, icke synes vara fullkomlig och efter det sätt, som vid välbeställda akademier och skolor i andra länder hålles, och att fördenskull dermed en bättre ordning göras måtte.”⁵ I detta instämde ständerna. En förordning utfärdades som lade grunden för utvecklandet av gymnasier.

I en predikan 1519 säger Luther: ”Man kan ej göra kristenheten någon större skada, än då man försummar barnen.”⁶ Varje människa måste bringas till insikt om sin fördärvade natur och komma till rätta med sig själv. Därför måste varje individ undervisas om, vad Gud fodrar av honom, vad Gud i sin nåd har att skänka och på vad sätt det går att tillägna sig dessa gåvor. För denna undervisning och som en hjälpbok för prästerna utarbetade Luther den stora katekesen. Det stod klart för honom att denna i sin tur behövde en frågebok för kontrollen av resultatet från undervisningen. Den lilla katekesen^{vi} utkom 1529 samma år som den stora katekesen. I företalet till den lilla katekesen framhåller Luther att det krävs flit och övning för att tillägna sig innehållet. Därför borde varje husfar åtminstone en gång i veckan fråga och förhöra sina barn och sitt tjänstefolk. Denna kontroll skrivs in i 1686 års kyrkolag, där klockarens skyldighet anges att ”med all flit och trohet” driva barnaläran.⁷ Vidare sägs i andra kapitlet § 10 att prästen skulle hålla längder på sina åhörare och veta besked om deras framsteg och kunskap i kristendom. Därmed stadfästes husförhören vilka i nästa steg blev till en kontroll av förmågan att läsa. Och 1723 fastställs en förordning om undervisningsplikt. Det är den första allmänna förordningen om barnundervis-

⁴ Ibid. Sidan 101.

⁵ Hernlund, H. *Bidrag till svenska lagstifningens historia. Under partitidehvarvet 1718–1809*. Del I. 1718–1760. Stockholm: Kongl. Boktryckeriet. 1882. Sidan. 5.

⁶ Warne, A. ”Den svenska folkundervisningen från reformationen till 1809.” I Fredriksson, V. (red.) *Folkskolans historia. Del 1*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. 1940. Sidan. 73.

⁷ Ibid. Sidan 229.

ning. Föräldrar och förmyndare var därmed vid straffpåföljd skyldiga att sörja för barnens undervisning. Undervisningen skulle ge färdighet i att innantill läsa i bok och inpräglade i minnet Luthers lilla katekes. Den så kallade hustavlan^{vii} kom att bli en del av undervisningen. Genom den kunde man förstå sin plats och roll i samhällshierarkin.

Men vilka var då de som skulle ge denna undervisning?

Från skolmästare till lärare

Utgångspunkten för kyrkans fostran var alltså dopet. Domet var den akt varigenom man upptogs i kyrkan och med domet följde undervisning. Detta låg i den så kallade dopbefallningen som uttrycks hos evangelisten Matteus. Dopbefallningen uttrycks i den nya bibelöversättningen på följande vis: *"Gå därför ut och gör alla folk till lärjungar: döpa dem i Faderns och Sonens och den helige andes namn och lär dem att hålla de bud jag gett dem. Och jag är med er alla dagar till tidens slut."*⁸ Under den katolska tiden fanns således krav på vissa kunskaper. Ett viktigt moment var *traditio et redditio symboli et orationis dominicae*, som var delgivandet och för dopkandidaten återgivandet av trosbekännelsen och Fader vår.

Med reformationen blev kyrkans undervisning alltmer omfattande och därmed blev prästernas pedagogiska arbete allt större. Luther anbefallde att klockaren skulle kunna biträda vid den kyrkliga katekesundervisningen. Bestämmelser om detta togs in i tyska kyrkordningar. Så skedde också i Danmark i kyrkoordningen av 1537. Något liknande finner vi inte i svensk kyrkoordning. I 1571 års kyrkoordning hänvisas dock vad gäller val av klockare och deras ämbete till kyrkobalken. Någon sådan balk finns inte i Magnus Erikssons landslag eller Kristoffers landslag (1442). Vad som åsyftas i 1571 års kyrkoordning är förmodligen Upplandslagens kyrkobalk som i regel fogades till Kristoffers landslag.

Med tiden kom bokliga krav att ställas på den som skulle antas till klockare. Vid prästmötet i Strängnäs 1618 togs frågan om klockarens roll som "barnalärare" upp. Beslutet blev att till klockare anta skolutbildade personer så att ungdomens undervisning i katekes därigenom bättre skulle tillgodas. Konsekvensen av beslutet att anta skolutbildade var att klockaren skulle vara prästutbildad. Givetvis var det undantag och inte regel att klockaren var prästutbildad. Med hänsyn till lönen torde kompetensen ha varit låg. Vid ett prästmöte i Västerås stift fattades beslut om att kyrkoherdarna skulle avskaffa onyttiga

⁸ Matteus 28: 18-20. I den tidigare bibelöversättningen sägs: *"Gån fördenskull ut och gören alla folk till lärjungar döpa dem i Faderns och Sonens och den helige andes namn lärande dem allt vad jag har befällt eder. Och se, jag är med eder alla dagar intill tidens ände."*

klockare och förordna djäknar. ”Som till intet annat dugde, att han måtte vara både klockare och pedagog för barnen i socknen.”⁹ Med andra ord de som inte klarade sina studier fram till prästvigningen och därmed inte till annat dugde kunde bli klockare och pedagog. Dessa mer skolutbildade klockare kunde också tillgodose ett allt ökat intresse för läsning och skrivning. Denna utveckling mötte dock motstånd från allmogen. Kostnaderna blev för stora. Dessa nya och skolade klockare uppfattades också leda till fler husförhör. En klockare som inte var så skolad skulle inte kunna ställa samma krav på menigheten. Till och med handgripligheter förekom när en kyrkoherde ville insätta en ”boklörd” klockare. År 1644 kommer en förordning om kaplaner och klockare. I denna sägs: ”Bliva därtill beställda och brukade, som kunna lära ungdomen ABC-boken och katekesen så ock uti kyrkan kunna hjälpa pastorerna att sjunga och hålla korum.”¹⁰

Under andra hälften av 1700-talet blir folkundervisningen alltmer uppmärksam. Den 19 februari 1768 sändes ett cirkulär till samtliga domkapitel och länsstyrelser med anmodan att inkomma med betänkande och förslag rörande undervisningsverket för allmogens barn på landet. Förutom allmänna principer för förbättrad barnundervisning skulle fyra frågor besvaras.

1. Huru man skulle kunna få till stånd skolhus i varje församling.
2. I vad mån allmogen själv kunde bestrida kostnaderna för skolhus och lärarlöner.
3. Hur man skulle kunna erhålla lämpliga lärare.
4. Hur en allmän skolordning lämpligen borde avfattas.

Ytterst synes utredningen ha syftat till att få till stånd ett statligt reglerat skolväsende.¹¹ Hur denna regeringsskrivelse uppfattades kan illustreras med en cirkulärskrivelse från domkapitlet i Göteborg till kontraktsprostarna.¹² Domkapitlet ansåg det lämpligt att kyrkoherdarna i sina församlingar föredrog det kungliga cirkuläret för att ”genom bevekliga och tjänliga föreställningar” förmå sina åhörare att bidra ”... till främjandet av detta Hans Kungl. Maj:t allernådigst såsom fördelaktigt prövade sätt till den förfallna kristendomens upphjälpande.”¹³ Utredningen kom att i realiteten innebära en direkt påtryckning. Motståndet

⁹ Warne, A. *Svenska folkskolans historia. Del I: Den svenska folkundervisningen från reformationen till 1809.* Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1940. Sidan 144.

¹⁰ Ibid. Sidan 146.

¹¹ Ibid. Sidan 389.

¹² Daterat den 30 juli 1768.

¹³ Ibid. Sidorna 390–391.

låg i kostnaderna för skolhus och lärare. Den avvisande hållningen hade också att göra med frågan om ordnandet av landsbygdens skolundervisning. Många menade att behovet inte var stort. Det räckte med hemundervisning och att barnen nödtorftigt kunde läsa innantill och kunna Luthers katekes utantill.

Under 1700-talets andra del framträder framförallt bland landsbygdens prästerskap en reformvänlig strömning starkt influerad av pietismen.^{viii} Med den följde också ett intresse för undervisning och uppfostran. Rörelsen ville verka för kristendomens tillväxt och för detta var undervisning viktigt. En av pietismens företrädare var August Herman Francke,¹⁴ som grundade de Franckeska stiftelserna för driva barnhem och skolor.^{ix} Dessa reforminriktade strömningar samlades inom samfundet *Pro fide christianismo*.¹⁵ Pro fide kom att betyda mycket för hur frågan om en folkundervisning förflyttades framåt och sällskapet kom att föra in upplysningstidens pedagogiska tankar.

Frågan om en lärarutbildning blir således som tydligast under slutet av frihetstidens pedagogiska reformsträvanden.^x Lärarutbildningsfrågan kom också att behandlas från andra utgångspunkter än de som 1768 års cirkulär gav. Prosten i Hälsingborg Hans Bergeström gav 1766 ut en pedagogisk skrift med titeln *Försök till den rätta kristliga uppfostrans kännedom och verkställighet*. I detta arbete synes en påverkan från Locke. Rousseaus tankar ställde han sig avvisande till. Skolfrågan handlade om de fattiga barnens undervisning. De förmögna barnens undervisning och fostran borde ej ske genom offentliga medel. Vad gäller skolans ordnande menade han att den skulle bygga på en differentiering, så att alla barn som hade samma skolmästare skulle ha samma kunskaper. Därigenom, menade han, skulle han kunna tala och läsa för dem på samma gång. Eftersom skolan var en statlig angelägenhet skulle också staten svara för lärarutbildningen. Den skulle ske vid universitetens teologiska fakulteter. Vid varje universitet skulle därför också finnas en professor som kunde föreläsa om uppfostringskonsten. Då en tjänst blev ledig i en skola skulle den teologiska fakulteten lämna namn på tre lämpliga kandidater, som innan de tillträdde skulle avlägga lärarexamen. En sådan examen skulle ske inför det akademiska konsistoriet och examen skulle genomföras av två eller flera professorer beroende på vilken syssla som väntade. Tyngdpunkten skulle dock, menade Hans Bergeström, ligga på uppfostringskonsten.

Till samfundet Pro fide inlämnade Carl Bergsten – lektor i Gävle – ett förslag till lärarutbildning. Han menade att vid akademierna skulle inrättas ett semi-

¹⁴ (1663–1727)

¹⁵ "För Kristi tillit" eller "För tillit i Kristus." Instiftades 1771.

narium för att förse såväl skolor som privatundervisning med lärare. ”*Knappt hinner ynglingen få värjan vid sidan*¹⁶ *innan han förstår att upptukta barn, även som den 15-åriga flickan aldrig tvivlar om sitt goda begrepp att vara mor.*”¹⁷ Samfundet Pro fide uppmärksammade tidigt frågan om skolmästarnas utbildning och framförallt hur det metodiska kunnandet skulle kunna förmedlas.

I en skrivelse till kungen framlade prosten Severin Schlüter 1793 ett förslag om inrättande av ett seminarium i Lund för att där utbilda skolmästare för allmogens barn. Med anledning av Schlüters framställan inhämtades yttrande från domkapitlet i Lund, som avstyrkte. Detta var väntat eftersom Schlüter, som saknade tilltro till domkapitlet, i sitt förslag ville att domkapitlet skulle sakna inflytande. Överinseendet skulle tillkomma landshövdingen i Malmö.

Ett något annorlunda förslag till lärarutbildning framlade prosten von Schewerin vid prästmötet i Västerås 1804. Han menade att folkundervisningen skulle, utifrån tyska förebilder, utformas så att barnen vid sidan om skolundervisningen skulle arbeta med produktiva sysslor. Med andra ord skulle en form av ”industriskolor” byggas upp. I förening med en industriskola skulle ett seminarium etableras i Västerås stift menade von Schewerin. Även i en skrift – *Om människobildning* som publicerades 1805 tar von Schewerin upp lärarutbildningen.

Frågan om lärarutbildning för folkundervisning får sitt svar först i samband med en lagstiftning om inrättande av fasta skolor 1842. Utbildningen av lärare för lärdomsskolan och läroverken får också en allt fastare form under 1800-talet. När en utbildning av lärare för folkskolan etableras kommer den till sin form och till del till sitt innehåll att ha den akademiska lärarutbildningen som modell.^{xi} Successivt sker dock ett allt mer tydligt frigörande som kan beskrivas i termer av en seminarietradition.

1800-talets lärarutbildning

Den första regleringen av hur folkskollärare skulle utbildas återfinns i 1842 års stadga för folkundervisningen¹⁸. Ett seminarium skulle finnas i varje stiftstad

¹⁶ Studentvärjan.

¹⁷ Ibid. Sidan 513.

¹⁸ Se Aquilinius, K. *Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860. Svenska folkskolans historia. Andra delen*. Stockholm: Bonniers. 1942. Warne, A. *Om tillkomsten av vår första folkskolestadga*. Årsböcker för svensk undervisningshistoria 103. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria. 1961. Richardsson, G. (red.) *Ett folk börjar skolan*. Stockholm: Allmänna förlaget. 1992. Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber Publica 4: e uppl. 1994. Linné, A. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag. 1996.

och i huvudstaden. Några utbildningar hade redan etablerats före stadgan bland annat i Stockholm¹⁹ och Lund²⁰. En av fjorton paragrafer ägnades åt utbildningen av lärare. I den sägs att seminarier skulle inrättas i varje stiftstad och huvudstaden, att domkapitlet var tillsynsmyndighet och domkapitlet förordnar en föreståndare, fördelar medel och bestämmer om utbildningens längd osv. Kyrkosång och enkel gymnastik framhålls liksom en praktisk till folkskola förlagd utbildning. För att bli lärare krävdes:

”Ingen må till elev i ett skol-lärare-seminarium antagas, som icke företett tillförlitligt betyg om god frejd och en anständig wandel, samt wid af Föreståndaren anställdt förhör befunnits kunna med färdighet läsa innantill Swenskt och Latinskt tryck, skrifwa, räkna quatuor species i hela tal, samt kunna utantill Luthers lilla Cateches med den antagna förklaringen och äga försvarlig kännedom af Bibliska Historien. Den, som finnes behäftad med något kroppsligt fel, som gör honom till skollärare-kallet oskicklig, må ej till elev antagas.”²¹

Agneta Linné har i sin avhandling²² visat att seminarieutbildningen fram till 1865 präglas av en formativ period där urvalet av innehåll konstrueras enligt att: *”... den evangeliska läran står i centrum för en kurs som i övrigt omfattar folkskolans ämnen, en liten del pedagogik, metodik samt praktiska undervisningsövningar”*.²³ Linné väljer att se den som en specifik form av moralisk läroplanskod²⁴; en mekanisk-moralisk.

En förändring av seminarieutbildningen kommer på 1860-talet.

”Den nya generationen seminarielärare och seminarierektorer engagerade sig kraftfullt i att konstruera normerande texter för pedagogik, där den dominerande läroplanens idéer och principer för urval och organisering av innehåll och förmedlingsmodell formulerades och därigenom befastes. Den berörda seminarielärgenerationens aktörer fick förhållandevis stor makt över och kunde upprätthålla en stark kontroll av verksamheten vid de lokala seminarierna.”²⁵ Vid åren kring sekel-

¹⁹ Normalsskola och bildningsskola för blivande lärare och lärarinnor som startades av Sällskapet för växelundervisningens befrämjande (1830).

²⁰ Lund skolmästarseminarium med stöd av Filéenska fonden (1839).

²¹ SFS 1842:19 § 5:4. Se Linné, A. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarytbildningen*. Stockholm: HLS förlag. 1996. Sidan 50.

²² Linné, A. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarytbildningen*. Stockholm: HLS förlag. 1996.

²³ Ibid. Sidan 342.

²⁴ Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber Publica 4:e uppl. 1994.

²⁵ Linné, A. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarytbildningen*. Stockholm: HLS förlag. 1996. Sidan 343.

skiftet sker ytterligare en förändring. ”Barnet som natur träder fram som urvalsprincip, kanske framför allt för undervisningen i pedagogik och i psykologi.”²⁶

1800-talets första årtionde innebar en vitalisering av lärarutbildningen för läroverken utifrån erkännandet att den skulle innesluta kunskap om undervisning och lärande, dvs. om pedagogik och didaktik. Vid 1867 års riksdag föreslog visserligen ecklesiastikminister F. F. Carlsson att lön för en professur i pedagogik vid Uppsala skulle utgå. Förslaget föll.

Den 12 maj 1865 kom från Kungl. Maj:t en förordning ”profår”. Denna förordning ledde till motioner i Riksdagen om återinrättande av en pedagogisk examen. Någon sådan kom inte till stånd men den 16 juni 1875 kom en stadga om att provåret skulle delas i en praktisk och en teoretisk del. Föreståndare för den praktiska delen skulle vara rektorn vid det läroverk provåret genomfördes. Den teoretiska delen skulle ledas av en föreståndare utsedd av ecklesiastikministern. Dessa kom som regel att vara universitetslärare. Innehållet i den teoretiska delen var minst två föreläsningar i veckan över viktiga delar av pedagogikens teori och historia och särskilt då det svenska undervisningsväsendets historia.

Med denna teoretiska del vitaliseras på nytt pedagogikämnet i universitetsutbildningen.

Mot slutet av 1800-talet finns således ämnet pedagogik i båda lärarutbildningarna. I seminarieutbildningen får ämnet en allt tydligare fokus i psykologiska aspekter. I läroverkslärarnas utbildning betonas pedagogikens teori och historia. Denna skillnad i hur ämnet definieras och därmed vad som är viktig kunskapsutveckling kommer att under 1900-talet forma två olika tankemodeller, som blir tydliga i relief mot formandet av vad utbildningsvetenskap är och skall vara.

Den vetenskapliga grunden

Det var viktigt att de som skulle verka som lärare i lärdomsskolan ägde akademiska kunskaper. I 1693 års skolförordning angavs som krav för att verka som lärare: ”... till sådana tjänster utväljas och nämnas, med mindre han vid akademien några år, åtminstone två eller tre, i studierna visat sådan flit och sådana framsteg som härtill fordras.”²⁷ Med 1724 års skolordning krävdes, innan fullmakt

²⁶ Ibid. Sidan 344.

²⁷ Schück, H. *Studier i ynglingatal. Inbjudningsskrift till åhörande av den offentliga föreläsning, med hvilken professorn i pedagogik Bertil Hammer tillträder sitt ämbete*. Uppsala. 1910. Sidan 2. Se Lindberg, L. & Berge, B-M. (red.) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur. 1988. Sidan 14.

gavs, att den sökande skulle ”*hålla en disputation i gymnasiet samt gifva en lectio cursoria att man säkert må, hvad lärdom, gåfvor och skicklighet han äger af naturen och egen flit att betjäna ungdomen.*”²⁸ Kravet på praktiskt utövande utvecklades vidare i förslaget till ny skolordning 1778. År 1801 inrättades Kanslersgillet, som skulle leda och förvalta undervisningsväsendet. Professor Fremling i Lund erbjöd Kanslersgillet att föreläsa i pedagogik. Liknande förslag inkom från Uppsala.²⁹ Kanslersgillet hemställde hos Kungl. Maj:t om inrättande av undervisning i pedagogik.

Den 15 mars 1803 fastställdes krav på kunskaper i pedagogik för blivande lärare och att därför föreläsningar i pedagogik skulle hållas vid landets tre universitet.^{xii}

”... härmed i Nåder förordna, det skola alla Studeranden, som vilja åtaga sig barns publica eller enskilda underwisning, wara pliktige, att offentligen wid anställande Examina ådagalägga dels deras Pädagogique och Didaktique wunne förkofran, dels ock deras framsteg uti de Elementarwetenskaper, hwilka för en Lärare eller Informator är nödige.”³⁰

Undervisningen i pedagogik förekom alltså under 1800-talets första decennium. I 1820 års skolordning finns inte längre kravet på kunskaper i pedagogik och didaktik kvar. Och den 1 juli 1823 upphör möjligheten att avlägga pedagogisk examen. Under resten av 1800-talet tonar intresset för pedagogiken i lärarutbildningen ned. Det var andra frågor som kom att bli centrala i skolpolitiken.³¹ En dominerande fråga handlade om en folkskola för alla. Och 1842 stadfästes en stadga om folkundervisning.

Boëthius anholder i slutet av höstterminen hos kanslern att få befrias från sina föreläsningar i pedagogik och att ”... *en ordentlig syssla borde inrättas till dessa föreläsningars bestridande.*”³² Kanslern biföll hans begäran om att bli befriad från undervisning i pedagogik. Någon särskild tjänst inrättades inte. Fakulteten föreslog att undervisningen kunde läggas till prästseminariet. Motiveringen för detta är värd att begrunda:

²⁸ Ibid. Sidan 2 och 14.

²⁹ Professorn Daniel Boëthius.

³⁰ Ibid. Sidan 15.

³¹ Se Wennås, O. *Striden om latinherraväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1966.

³² Schück, H. *Studier i ynglingatal. Inbjudningsskrift till åhörande av den offentliga föreläsning, med hvilken professorn i pedagogik Bertil Hammer tillträder sitt ämbete*. Uppsala. 1910. Sidan 24. Se Lindberg, L. & Berge, B-M. (red.) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur. 1988. Sidan 15.

”Presterna blifva ju lärare för de lägre och icke litterata klasserna i samhället, och för detta slags lärare torde den pedagogiska undervisningen blifva till gagn, under det att däremot metoden i undervisningen, såvida den befattar sig med vetenskaper, lärdom och vitterhet, ej kan läras annorlunda än i och med dessa kunskapsgrenars inhämtande, hvilka var för sig ägna sina särskilda metoder, oftast obegripliga och otillgängliga för den som i vetenskaperna själfva ej gjort betydande framsteg.”³³

Konsistoriet i Uppsala intog således en negativ hållning till pedagogikämnet. I Lund förekom dock en fortsatt undervisning fram till professor Fremlings död 1820.

Att pedagogik börjar uppfattas som en grund för lärarutbildning hänger i sin tur samman med upplysningstidens tankar och de kontinentala idéströmmarna.

Pedagogik som vetenskap

1700-talets senare hälft och 1800-talets första del innebar en omfattande samhällsomvandling. Den industriella revolutionens första fas inträdde ungefär samtidigt med de politiska och sociala revolutionerna i Frankrike (1780-1790).

Genom ångmaskinen och genom till exempel de nya processerna för framställningen av smidesjärn ändrades produktionen och kommunikationerna och därmed grunderna för samhällsstrukturen. När den andra fasen i industrialiseringen kom – omkring 1850 – fick fortfarande huvuddelen av Europas befolkning sin försörjning inom jordbruk och hantverk. Under seklets andra hälft skedde omfattande förändringar i produktionsstruktur och demografisk struktur. Det allt mer utbyggda transportsystemet kombinerat med ångtrafik till sjöss innebar en vidgning av handelsmarknaderna som i grunden kom att förändra den nationella ekonomin i riktning mot en internationell ekonomi. Tillgången till råvaror ökade. De dominerande europeiska nationerna byggde sina empirier. Koncentrationen av ägande ökade. De stora möjligheter till investeringar som gavs förräntades snabbt och medförde nya investeringsmöjligheter. I denna förändring blev frågor som utbildning och pedagogik centrala samhällsfrågor. Dels kom frågorna att handla om upplysning och behov av kunskap och utbildning. Dels handlade frågorna om hur utbildning skulle kunna användas för att stärka en samhällsmoral som uppfattades vara i upplösning. Med andra ord utbildningsfrågorna och ställningstaganden till reformer handlade om såväl aktiva som reaktiva reformer.

³³ Ibid. Sidan 17 och 14.

På kontinenten pågick en diskussion kring vad begreppet upplysning innebar. Bland annat fördes en sådan diskussion i tidningen *Berliner Monatschrift*, där Kant 1784 publicerade en uppsats om frågan: "Vad är upplysning?" Hans svar är att den är "människans utträde ur sin omyndighet".^{xiii}

För att beskriva den pedagogiska filosofins och för övrigt pedagogikens vetenskaps idéhistoria är Immanuel Kants³⁴ arbete kring, dels vad vi kan veta och dels kring vad bildning är, den bästa utgångspunkten.^{xiv} Kant var, för att citera Aspelin, "den dogmatiska rationalismens främste motståndare vars kritik underminerade de gamla systemen."³⁵ För pedagogiken kom hans tänkande att få en grundläggande betydelse, inte minst genom hans efterträdare på lärostolen i Königsberg, Johann Friedrich Herbart.

Kants filosofi kom att få ett genomslag i Sverige. "Ibland de länder utom Tyskland, där Kants framträdande åstadkom en tidigare väckelse inom forskningen, förtjänar Sverige att framför flere andra nämnas. Denna väckelse visade sig i synnerhet vid Uppsala universitet, och Kants förste lärjunge där var Daniel Boëthius."³⁶ Det är denne Daniel Boëthius som under 1800-talets början håller föreläsningar i pedagogik vid Uppsala universitet och senare verkar för att en särskild lärartjänst inrättas i pedagogik.

Kant efterträddes alltså av Johann Friedrich Herbart.³⁷ Herbart kom att utforma ett tankesystem inom vilket olika pedagogiska frågeställningar kunde inordnas.^{xv} Detta tankesystem har varit den struktur inom vilken pedagogik som vetenskap formats och en struktur som fortfarande styr tänkandet kring framför allt relationerna mellan innehåll och form för undervisning.

Herbarts utgångspunkt är att se pedagogiken som en struktur, vilken kan ges olika innehåll. Målen för uppfostran och för undervisning är etiska frågor, vilka kan besvaras oavsett processens specifika innehåll. Metoderna för hur denna process skall utformas måste dock grundas i en kunskap om människans möjligheter och begränsningar. I *Allgemeine Pädagogik* skriver Herbart: "Pedagogik är den vetenskap, som uppfostraren behöver för sin egen skull. Men han måste besitta den vetenskap som skall förmedlas. Och jag tillstår genast här, att jag inte känner någon uppfostran utan undervisning, så som jag senare i denna skrift inte känner någon undervisning som inte är fostrande."³⁸

³⁴ 1722–1804.

³⁵ Aspelin, G. *Tänkens vägar. En översikt av filosofins utveckling*. Del II. Lund: Bokförlaget Doxa. 1977. Sidan 156.

³⁶ Hwasser, I. *Valda skrifter II*. Stockholm. 1868. Sidan 11. Hämtat från Nyblaeus; A. *Den filosofiska forskningen i Sverige från slutet av artonde århundradet. Tredje boken*. 1873. Sidan 128.

³⁷ 1776–1841.

³⁸ Herbart, J. F. *Allgemeine Pädagogik*. 1806. Sidan 33 (vår översättning).

Det Herbart skriver 1806 är intressant att reflektera över i förhållande till den envisa och stundtals fåvitska debatt som förts det senaste halvsekle i Sverige om läraren som kunskapsförmedlare och som fostrare; en debatt där kunskaper och undervisning ställs mot moral och fostran.

I undervisningen av en viss kunskap finns en annan typ av mål, som är utanför denna kunskap, nämligen fostrans mål. Alla levande varelser (åtminstone vad gäller högre former av liv) kan formas eller ”dresseras”, men endast människan kan tänka och därmed värdera.

Med andra ord, endast människan kan förstå och utveckla moral. Uppfostrans mål måste därför alltid vara detta: att dana en karaktärsstark människa i betydelsen en moraliskt medveten människa, som kan bedöma och värdera sina handlingar. Etiketen är därför grunden för bestämmandet av de rätta medlen för undervisning. För att nå det övergripande målet med all fostran och undervisning – dygd och sedlig karaktär – måste smaken utvecklas. Med smak menar Herbart värderingar av handlingar. Av naturen kan vi alltid värdera vissa handlingar på samma sätt som vi förstår och värderar musik. Etikens uppgift är att ange vad som är gott för människan och därmed vilka handlingar som är goda. För att kunna bestämma undervisningens mål måste vi således analysera de handlingar som människan gör.^{xvi}

Den övergripande strukturen för pedagogiken blir för Herbart en fråga om å ena sidan etik och å den andra sidan psykologi. Målet, undervisningens syfte, är att skapa dygdiga och karaktärsfasta människor.

Genom vetenskapen (dvs. psykologin) får vi kunskap om medlen. ”*Av uppfostren har jag fordrat vetenskap och tankeförmåga. Vetenskapen kan tjäna andra som glasögon, för mig är den ett öga, t o m det bästa ögat som människan har för att betrakta sina angelägenheter.*”³⁹

Herbarts uppfattning om vad psykologin är, är nödvändig att förstå för att beskriva hans uppfattning om pedagogiken. Tillvaron består av enkla oföränderliga enheter – realia – menar han. Liksom Kant skilde han mellan fenomenet och ”tinget i sig”. Realia är inte bara materiella utan också dynamiska. Själen är en realie. Dess funktion är att hävda sig själv gentemot andra realia. Föreställningarna uppkommer genom en kamp mellan själen och omgivande realia. Olika föreställningar binds samman i en föreställningsmassa – *apperceptionsmassan*. Sammanbindningen av de föreställningar, som uppkommer genom själens kamp med omgivande realia, följer vissa urskiljbara regler.

³⁹ Ibid. Sidan 33 (vår översättning).

Herbart hävdade till och med att dessa regler kunde formaliseras matematiskt. Om föreställningarna har en *likhet förstärker* de varandra. Om föreställningarna är *olika förtränger* de varandra. Konsekvenserna av den senare regeln innebär att själen måste ha två skikt, ett *medvetet* och ett *omedvetet* skikt.^{xvii}

Sinnesintrycken kan vara primära eller sekundära till sin karaktär. De senare ger upphov till känslor. Den logiska konsekvensen av antagandet, att känslor är sekundära upplevelser, blir att känslor endast bör kunna påverkas genom primära förnimmelser, vars pedagogiska konsekvens är kunskap. Även här är reglerna desamma. Om två föreställningar understödjer varandra uppkommer lustkänslor, om de motarbetar varandra upplevs olust. Även vilja är en sekundär upplevelse. När en föreställning blir medveten uppstår en önskan, när denna önskan förbindes med föreställning om ett mål uppkommer viljan att nå detta mål.

Reglerna för föreställningarnas införlivande i apperceptionsmassan har klara pedagogiska konsekvenser. Genom att medvetet bearbeta vissa föreställningar i samklang med fostrans mål skapas ett intresse. Med detta menas att föreställningsvärlden skall systematiseras och ordnas genom undervisning, och att genom detta en naturlig önskan om att utveckla dessa föreställningar uppstår. En intressant konsekvens av denna tankegång är, att man i undervisningen inte primärt utgår från ett intresse utan att genom undervisning skapas intresse. Det viktiga är, framhåller Herbart, att skapa en mångsidighet. Han uttrycker här nyhumanismens individualpedagogik och tanke på formalbildning, men varnar för farorna att göra denna formalbildning för ensidig.⁴⁰ *"Ensidighet i undervisningen är skadlig redan av det skälet, att man inte med säkerhet kan förutse, vad som kan verka på lärjungen"* men *"det grammatiska förståndet förblir inom grammatiken, det matematiska inom matematiken, i varje fack måste förståndet utbildas på eget vis."*⁴¹

Som en konsekvens av apperceptionspsykologin uppställde Herbart följande pedagogiska medel för att nå målet: Regering, undervisning och tukt. Undervisaren skall tillse att barnet arbetar. Barnets odisciplinerade vilja måste böjas och riktas mot målet. Barnet måste lära lydnad, inte blind lydnad, för den omöjliggör fostran, men en förstående lydnad.

"Du kommer en gång att tacka mig, säger uppfostraren till den gråtande gossen och sannerligen endast denna förhoppning ursäktar de tårar han frambringat. Men bör akta sig för att med för stor säkerhet använda starka medel för ofta. Inte

⁴⁰ Bruhn, K. *Utvecklingslinjer i pedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur, 1963. Sid. 320.

⁴¹ Herbart, J. F. *Allgemeine Pädagogik*. 1806. Sidan 53 (vår översättning).

all välmening röner tacksamhet. Därför varningen: att inte uppfostra för mycket. Man bör avhålla sig från att använda våld som är ägnat att böja hit och dit, som inte är herre över stämningen och stör glädjen. På samma sätt stör man det framtida glada minnet av barndomen – och den glada tacksamhet, som är den sanna tacksamheten.”⁴²

När barnet har fått regelmässig undervisning, har det också en föreställningsvärld och intressen. Genom erfarenhet har barnet kunskap och genom interaktionen med människor har det utvecklat en form av deltagande. Erfarenheten och interaktionen med andra människor utvecklar olika intresseområden. Undervisningen skall leda fram till karaktärsdanning och intresse och får därför inte omintetgöras genom felaktiga pedagogiska metoder.

”Uppfostran genom undervisning betraktar som undervisning allt det som man bjuder eleven som objekt för betraktande. Hit hör också den tuktan man utsätter honom för. Men det goda exemplet makt verkar långt vidare än ett hämmande av enstaka olater, vilket man brukar ge det alltför högrädvande namnet förbättringar av fel. För fostran genom undervisning har jag fordrat vetenskap och tankekraft – en sådan vetenskap och tankekraft som förmår att framställa den nära verkligheten som ett fragment av det stora hela.”⁴³

Herbart kopplar också samman olika intresseområden och skolämnen⁴⁴ och motiverar därför inte bara existensen av dessa ämnen utan också hur de skall behandlas och ordnas.^{xviii}

Herbart anger undervisningens mål och utgår, vad gäller metoderna för att nå dessa mål, från ett system, baserat på vissa grundantaganden om människans kunskapsbildning, inlärande och minne. Undervisningsmetodikens blir en samlings regler erhållna genom härledning från dessa grundantaganden.

Det är den senare delen – undervisningsmetodikens – som vidareutvecklats av framför allt Thuiskon Ziller och Wilhelm Rein. Ziller anslöt sig till kulturstadieteorin, vilken i korthet utgår från att människans ontogenes och fylogenes genomgår samma faser. Zillers arbete innebar att Herbarts teori sattes in i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. De praktiska pedagogiska konsekvenserna var att lärostoffet skulle sekvenseras i förhållande till elevernas utvecklingsstadier. De fyra stadierna i kunskapsutvecklingen differentierades ytterligare, så att klarhet uppdelades i två stadier: analys och syntes. Reins arbete fortsatte vidare

⁴² Ibid. Sidan 53 (vår översättning).

⁴³ Ibid. Sidan 37 (vår översättning).

⁴⁴ Jfr Myhre, R. *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritus & Sönners Förlag. 1964. Sidorna 303–304.

från Ziller och stadierna förenklades och gjordes klarare (förberedelse, framställning, förknippning, sammanfattning och användning).

Den utveckling Herbarts teori fick genom Zillers och Reins arbete gav undervisningsmetodiken en stor spridning. De olika stadierna känns igen från läroböcker och metodikinstruktioner.^{xiv}

Under mitten av 1800-talet kom i Europa lagar om folkutbildning. Med folkskolans tillkomst måste en lärarutbildning formas. Denna utbildning krävde en struktur och ett tänkande kring innehåll och metod. I framväxten av lärarutbildningen under 1800-talets andra hälft är det Herbart och hans lärjungar som i hög grad kommer att forma och påverka tänkandet om pedagogik.

Det är detta intresse för pedagogik som följer en ström av tankar och idéer i upplysningstidens anda som återspeglas i kraven på undervisning i pedagogik. Krav som alltså formuleras i början av 1800-talet. Ett exempel på hur pedagogiken kom att systematiseras i Sverige utgör Daniel Boëthius arbete.

Den svenska pedagogikens födelse och Daniel Boëthius

”Det finns väl ingen tid, om man bortser från vår egen, i den svenska odlingens historia, som företer en sådan livaktighet i pedagogiska ting, som början av 1800-talet. Kanslersgillet, uppfostringskommittéer och skolrevisioner avlöste varandra, och tidens ledande män på och nedanför tronen, präster och lärde, borgerliga yrkens representanter liksom en och annan bondehövding besjälades av intresse för undervisning och uppfostran. Och detta intresse gällde inte blott de skolor, som förde ungdomen fram till universitetsstudier, utan även här och var ute i bygderna de undervisningsanstalter, som avsågo att skänka allmogens barn de elementära grunderna för ett mera rationellt kunskapstillägnande.

Allt detta torde emellertid vara så väl känt, att det här knappast behövde omtalas. Mindre bekant är nog däremot den insats på den teoretiska pedagogikens område, som blev gjord något årtionde före nyss angivna tid och som nog får anses som en av förutsättningarna till nyssnämnda livaktighet.”⁴⁵

Vad som åsyftas är dels de olika diskussioner och utredningar kring bildnings- och utbildningsfrågan som pågick under början av 1800-talet och dels formandet av pedagogik som en vetenskap.

Diskussionerna kring bildnings- och utbildningsfrågor handlade till stor del om folkbildningen. Det nya statsskickets grundare hade redan vid 1809 års riksdag framlagt ett förslag till en utbildningsreform.^{xx} Diskussionerna präglades av

⁴⁵ Ohlson, N. G. ”Daniel Boëthius som pedagogisk tänkare.” Festskrift tillägnad Axel Herrlin. Lund: Carl Bloms boktryckeri. 1935. Sidan 98.

planerade reformer som skulle vara aktiva och som uttryckte upplysningstidens och den begynnande modernitetens tro på kunskap och förnuft. Men diskussionerna inneslöt också planer på reformer som skulle vara reaktiva genom att återskapa en moral som uppfattades ha gått förlorad.⁴⁶

Formandet av pedagogiken som vetenskap var, som vi tidigare pekat på, en utlöpare av upplysningen och den begynnande moderniteten, där frågorna om vad kunskap är får nya svar. Herbart kom, som vi redan presenterat, att utforma ett tankesystem där olika pedagogiska frågeställningar kunde inordnas.⁴⁷ Detta tankesystem blev alltså den struktur inom vilken pedagogik som vetenskap formades.

Citatet ovan är hämtat från en av de få studier som gjorts av Daniel Boëthius^{xxi} pedagogiska filosofi. Författaren Nils G. Ohlson menar att Boëthius pedagogik kom att påverka såväl det pedagogiska som det filosofiska tänkandet.⁴⁸

Det intressanta är att Boëthius kom att introducera Kants filosofi i Sverige. Flera av hans tankar om pedagogik har stora likheter med Herbarts arbeten. Huruvida han läst Herbarts skrifter har vi inte kunnat avgöra. Om inte, förefaller den gemensamma filosofiska grunden ha lett till liknande slutsatser.^{xxii}

Från december 1788 och fyra år framåt sysslade Boëthius och hans lärjungar intensivt med pedagogiska frågor.^{xxiii} Tillsammans utgavs 19 avhandlingar under den gemensamma rubriken: *Primæ Scientiæ Educationis Lineæ, Præsides Mag. Dan. Boëthio, Eth. Et Polit. Prof. Reg. et Ord.*⁴⁹ Bokens enhetliga karaktär pekar på att Boëthius svarade för innehållet.⁵⁰

När han behandlar tankar om själva den praktiska pedagogiken blir likheterna med Herbarts tankar påtagliga. Han pekar på att läraren skall leda och utnyttja kunskapsdriften och att det är viktigt att bygga rika associationer. Ett stort misstag gör den som alltid sätter sin vilja före elevernas.

⁴⁶ Det är detta som Tingsten analyserar i Tingsten, H. *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: P. A. Norstedts & Söners förlag. 1969.

⁴⁷ Huvudarbeten: "Allgemeine Pädagogik" (1806), "Practische Philosophie" (1808), "Psychologie als Wissenschaft" (1824), "Umriss pädagogischer Vorlesungen" (1835, översatt till svenska 1927 med titeln: "Konturer till föreläsningar i pedagogik").

⁴⁸ Det gäller Höjer, Biberg, Grubbe och Boström. Se till exempel *Filosoflexikonet*. Stockholm: Forum. 1988. Sidan 74.

⁴⁹ Boken har tre huvudavdelningar "De educatione generatim", "De humanis viribus ad educationis fines relatis" och "De educationis adminiculis".

⁵⁰ Om gradualavhandlingar vid denna tidpunkt se Annerstedt, Cl. *Uppsala universitets historia, del 3*. Uppsala 1913, 1914. Först 1852 infördes regeln att professorn inte skrev doktorandens avhandling. Se Broady, D. "Rätten att tala." I Broady, D. & Lundgren, U. P. *Rätten att tala*. Skeptron 1. Stockholm: Symposion. 1984. Sidan. 19.

Vad vi här kan se är ett med Herbarts pedagogik jämförbart mönster för hur en läroplan skall byggas upp och grunderna för didaktiken. Det är filosofin som ger oss verktygen för att fastställa målen och psykologin ger oss verktygen för de medel som skall användas. Samtidigt finns i detta tänkande en allt tydligare pragmatisk inriktning på hur kunskap väljs ut och mål sätts som gör att de filosofiska betraktelserna med tiden får träda tillbaka för konkreta samhälleliga krav.

Hur mycket Daniel Boëthius pedagogiska filosofi kom att påverka lärarutbildning och lärares tänkande och arbete är svårt att bedöma. Hans lärjungar kom att inta olika poster i samhället. En av dem, Benjamin Höijer, medverkade i G. A. Silfverstolpes tidskrift *Litteraturtidningen* och hans arbeten fick därigenom en spridning.⁵¹

Hur vi lär, kan alltså beskrivas och förklaras på olika sätt, men varje förklaring synes inrymma element från såväl tanken att vi redan besitter kunskap och har att nå insikt, som tanken att kunskapen kommer till oss och vi måste ta emot den.

Det är kring dessa teman som pedagogik som vetenskap kommer att formas i Sverige.

Sammanfattningsvis börjar under 1800-talet grundläggande frågor kring hur kunskap organiseras, förmedlas, lärs och minns att systematiskt besvaras. Pedagogik som vetenskap börjar formas, inte minst genom Herbarts arbeten. Tillkomsten av folkutbildning under 1800-talets mitt innebar en ny lärarutbildning. För denna bildar naturligtvis lärdomsskolans och läroverkens lärarutbildning mönster, men den nya lärarutbildningen kommer också att skapa en egen tradition.

All utbildning är till sin natur normativ. Den läroplanskod som kom att dominera skolan – såväl läroverken som folkskolan – var en moralisk läroplanskod. Naturligtvis präglar detta också lärarutbildningarna. För seminarieutbildningen var det tydligt i 1842 års stadga för folkundervisningen, där lärarutbildningen reglerades. Den var inte lika tydlig för utbildningen till lärare för läroverken. Den fanns där dock, men fanns i en annan form. Om vi återvänder till vår distinktion i föregående kapitel av två huvudformer för rationalitet – värderationalitet och mål-medelrationalitet – kan vi se hur lärarutbildningarna tydligt formades av en värderationalitet. För utbildningen av folkskollärare var de grundläggande värdeprinciperna Gud och Fosterlandet. För utbildningen av

⁵¹ Nyblaeus, A. *Den filosofiska forskningen i Sverige från slutet av artonde århundradet. Tredje boken*. 1873. Sidorna 127–149.

läroverkslärare var värdeprincipen vetenskapen. Tron på vetenskapens primat är en princip av samma dignitet som Gud och Fosterland. Så länge pedagogik inte var en vetenskap behövdes den inte i lärarutbildningen. Pedagogik var en praktisk fråga, som kunde hanteras med till exempel ett provår. Men mot slutet av 1800-talet börjar pedagogiken i symbios med psykologin att erkännas som en vetenskap. Och därmed börjar också historien om en vetenskap om utbildning.

Kommentarer

- i Utbildningskraven för lärare anges i skolstadgor och skolordningar. Väsentliga är här 1571 års skolordning, 1649 års skolstadga, 1693- och 1724 års skolordningar. Vidare finns bestämmelser i förslaget till 1778 års skolordning.
- ii Så sägs i Upplandslagen: *"Nu vill bonde låta döpa sitt barn; prästen är borta och har ej med lov farit från socknen och har ej laga förfall och barnet går därför miste om kristningen; då skall prästen böta tre marker till den som var fader till barnet."* (Rodhe, E. "Den svenska folkskolans historia särskilt under medeltiden". I Fredriksson, V. *Svenska folkskolans historia. Del I. Intill 1809*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1940. Sidan 25.)
- iii Föreskrifter finns som säger, att om konfirmationen skedde efter tolv års ålder skulle den föregås av bikt.
- iv Latinets *concilium* betyder sammankomst. Laterankoncilier är en sammanfattande benämning på sammankomster som hölls i Lateranen (påvens huvudresidens i Rom fram till överflyttningen till Avignon under 1300-talet; nu domkyrkan i Rom). Det fjärde konciliet under påven Innocentius III var västkyrkans viktigaste möte under medeltiden. Här föreskrevs bland annat årlig bikt.
- v Av grekiska och betyder sammankomst. Avser kyrkliga sammankomster på lägre nivå än koncilier.
- vi Ordet katekes kommer från grekiskans *katechesis*, som betyder undervisning.
- vii Det avsnitt i Luthers lilla katekes som med samhällets hierarkiska ordning som grund reglerade husfolkets inbördes relationer. Husfadern hade det materiella och andliga ansvaret.
- viii Av latinets *pietas* som betyder fromhet. Pietismen uppstod som en förnyelse inom lutherdomen.
- ix Francke betonade tingens betydelse för undervisningen. Bland annat inrättade han skolträdgårdar. Han startade också det första lärarseminariet.
- x Vid ett prästmöte i Lund 1764, alltså fyra år före 1768 års cirkulär, lämnade prosten Güllich i Kviinge ett memorial å häradets prästers vägnar. I detta föreslogs inrättandet av ett seminarium för utbildning av klockare och skolmästare. En förebild fanns i Tyskland där sådana seminarier etablerats (i Koster Berge, invid Magdeburg, 1735). Yttranden i med anledning av 1768 års cirkulär tog upp frågan om skolmästarnas utbildning. Från Harjagers härad, Lunds stift, föreslogs att i varje stift skulle inrättas ett seminarium från vilket klockare och skolmästare

kunde hämtas. Föreståndaren skulle vara "en väl upplyst samt för sin kristendom bekant och beprövad man." Och eleverna skulle undervisas "i ren innan- och utanläsning" liksom i skrivning. En metodikundervisning skulle också ges genom att föreståndaren skulle lära dem "den bästa metoden att katekisera och handleda andra i en sann kristendom". (Warne, A.: *Svenska folkskolans historia. DelIt: Den svenska folkundervisningen från reformationen till 1809*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. 1940. Sidorna 510–511).

xi Detta övertagande av en tradition handlar om en historisk reproduktion. Se vidare Bernstein, B. & Lundgren, U. P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber förlag. 1983.

xii De tre universiteten var universitet i Uppsala, Åbo och Lund. Vid Åbo Akademi höll redan i slutet av 1700-talet professor (i romersk litteratur) Henrik Gabriel Porthan föreläsningar i pedagogik. Och 1806 inrättas seminarium paedagogicum. Se vidare Iisalo, T. "Utbildning för läraryrket. En historisk analys av utvecklingen inom lärarutbildningen i Finland." I *Utbildningshistoria*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria. 1989. Sidorna 24–34.

xiii Myndighet – Mündigkeit är i Kants plädering människans frihet att styra sitt liv, dvs. att kunna välja och inte bli vald. "Omyndighet är oförmågan att använda sitt förstånd utan någons ledning. Självförvållad är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! (Våga vara vis! – Horatius). Ha mod att använda ditt eget förstånd! Är således upplysningens valspråk." (Kant, I. Werkausgabe, band XI. Frankfurt am Main, 2 uppl. 1978. Sidan 53. Översättning från Broady, D. Bildningstraditioner och läroplaner. I SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm Utbildningsdepartementet. 1992. Bilaga 5. Sidan 349. Se också Se Liedman, S-E. I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria. Stockholm: Bonnier. Alba. 1997.)

xiv Frågan "Vad kan vi veta?" har naturligtvis många svar. Det finns två tydliga motsatta skillnader. Å ena sidan om man utgår från att det vi vet, vet vi genom våra sinnen eller å andra sidan om vi har en kunskap a priori. Den första ståndpunkten är empiricismens och kan, vad gäller pedagogikens idéhistoria illustreras med Lockes uppfattning om hur kunskap erövrar. Lockes grundläggande tanke är att först visa att medvetandet vid födelsen är tomt (att själen är som en raderad vaxtavla – en *tabula rasa*), och sedan att det bara kan fyllas genom erfarenhet (som gör "intryck" på vaxtavlan). Erfarenhet finns av två slag, sinnesintryck och reflexion, dvs. yttre resp. inre erfarenhet. Dessa ger upphov till *enkla idéer*, som fungerar som ett slags själslivets atomer. I *An Essay Concerning Human Understanding* (1689) försöker han visa att alla idéer i vårt medvetande kan uppfattas som sammansatta av sådana enkla idéer. Lockes teori blir därmed i stor utsträckning en teori om kunskapens gränser, som används för att utpeka vad man inte säkert kan veta.

Den senare ståndpunkten benämns rationalismens. Alltså, grundas vårt vetande på empiri, dvs. på erfarenhet? Eller, utgår vetandet från vårt förnuft?

Kants svar på frågan utgår från motsättningen mellan rationalism och empiricism. Kunskap är omdömen. Han gör en klassifikation av möjlig kunskap i en matris. Å ena sidan skiljer han mellan kunskap som inte är beroende av erfarenhet

(*a priori*) och kunskap som kommer av erfarenhet (*a posteriori*). En matematisk formel eller en regel gäller utan hjälp av erfarenhetsfakta. Den är alltså *a priori*. Däremot om jag påstår att jorden kretsar runt solen hänvisar jag till en kunskap som är kommen från empiriska fakta.

Å andra sidan skiljer han mellan analytiska omdömen och syntetiska. Analytiska omdömen är möjliga *a priori*. Den empiriska kunskapen är syntetisk och *a posteriori*. Så långt klassificerar han de rationalistiska och de empiriska tankemönstren om kunskap. Och så långt följer han tidigare filosofer. Leibniz till exempel, vars uppfattning kan beskrivas som rationalistisk, utgick från att det fanns två typer av utsagor eller omdömen: analytiska förnuftssatser och syntetiska erfarenhetssatser.

Alla empiriska satser är syntetiska, men är alla syntetiska satser empiriska? Nej, menade Kant. Det finns en kunskap som är *a priori* och syntetisk. Genom att den är oberoende av erfarenheten är den också säker och kan syntetisk tillämpas på sinnevärlden. Med andra ord finns i vårt medvetande vissa grundläggande principer och kategorier som ordnar vår erfarenhet och genom vilka kunskap blir möjlig. Det är begrepp som har sitt ursprung i "det rena förnuftet", begrepp som rum, tid, substans och orsak. Dessa begrepp kallar han för *förståndskategorier*.

Erfarenheten formas således av förståndskategorierna. Men vad som ger upphov till erfarenhet kommer också av tingen utanför medvetandet. Dessa kallar Kant för ting i sig (är (Das Ding an sich) eller *noumena* i motsats till fenomen. „*Das ding an sich*“ definieras som „*egenbegriff zu*“*Erscheinung*“; *die Dinge, wie sie ohne Beziehung zu unserer theoretischen Erkenntnis gedacht werden – als absolut erisierend*“ Kant, I. *Kritik der reinen Vernunft*. Berlin: Verlag von Th. Knaur Nacht. 2: a uppl. Sidan 606. Grekiskan *nou'menon*, tanketing.)

Vi kan inte, menar Kant, erfara ett ting i sig, eftersom vår erfarenhet formas genom tid, rum och kategorierna. Vi skulle kunna sluta oss till att det finns sådana ting. Föreställningsförmågan är den förmåga vi har för att erhålla föreställningar. Det sker genom det sätt på vilka de påverkas av föremål, därför att verkningen av ett föremål på föreställningsförmågan, när vi påverkas av det, är just förnimmelsen. Vi har inget självständigt sätt att ta reda på vad tinget i sig är. Att föra in begreppet tinget i sig är till en början svårt att reda ut. Tinget i sig, som är utanför tid och rum, är ett metafysiskt grepp i den filosofiska konstruktionen, som erkänner ett erfarenhetsfält som är intersubjektivt. Till detta tvingas Kant då han utgår från rummets och tiden oberoende existens. Införandet av begreppet tinget i sig eller tanketing (*noumena*).

Viljan menar Kant är praktisk. Teoretisk och praktisk avser inte här deras grundbetydelse i grekiskan som "se" och "göra" utan det praktiska förnuftets grundfråga är normativ: hur bör vi handla? Även här bryter Kant mot tidigare filosofer genom att inte anta att viljan styrs av yttre faktorer. Viljan har sin egen lag. Den är egentligen autonom. Vi kan inte finna handlingsprinciper genom att leta efter mål utanför oss själva. Vi måste finna dem inom oss själva för att upptäcka "sedelagen" och den består inte av specifika bud. Vad det handlar om är att finna en ren princip utan empiriskt innehåll. Kant kallar detta det *kategoriska imperativet*. Här finns en parallell till förnuftets syntetiska *a priori*. Etikens högsta princip ligger i det kategoriska imperativet att alltid handla så, att de principer som styr viljan kan läggas

till grund för en lag. Alltså, bör vi handla mot andra som vi vill att de skall handla mot oss.

Det kategoriska imperativet är en formell princip, som vi äger. Den tillhör inte förnuftet, eftersom förnuftet sysslar med fenomen. Det kategoriska imperativet måste alltså vara noumenalt. Fenomenen uppfattas utifrån kategorierna. Noumena kan inte underkastas sådana restriktioner. På detta sätt löser Kant problemet med om viljan är fri eller inte. I den mån som människan tillhör fenomenens värld bestäms hon av dessa lagar, men moraliskt är människan noumenal och äger därför en fri vilja.

Det finns, som Bertram Russel pekat på, ett kalvinistiskt drag i Kants etik. Att tycka om att göra det man moraliskt är förpliktad till blir ett positivt hinder för moralisk handling. *"Antag att jag tycker om min granne och därför känner mig böjd att hjälpa honom, när han är i svårigheter. Detta är enligt Kants princip inte tillnärmelsevis så förtjänstfull som att visa samma barmhärtiga inställning mot någon annan, som är fullkomligt avskyvärd. Det hela blir en ganska trist och otrevlig pliktexercis, som inte utförs av böjelse utan av princip. Den som utför den är den goda viljan, som ensam räknas som obetingat god."* Russel, B. *The Wisdom of the West*. London: Rathbone Books Limited. 1952. Till svenska: *Västerlandets visdom*. Stockholm: Bokförlaget Forum. 1961. (översättning A. Byttinger). Sidorna 242 – 243.

xv Huvudarbeten: "Allgemeine Pädagogik" (1806), "Prachtische Philosophie" (1808), "Psychologie als Wissenschaft" (1824), "Umriss pädagogischer Vorlesungen" (1835, översatt till svenska 1927 med titeln: "Konturer till föreläsningar i pedagogik)."

xvi Herbart uppställde fem kriterier (praktiska idéer) för en analys om viljan och därmed handlingen var god. 1. Idén om den inre friheten. 2. Idén om fullkomlighet. 3. Välviljans idé. 4. Rättens idé. 5. Igenkännandets idé.

xvii Denna tankegång ligger till grund för djuppsykologin och inte minst för Freuds arbeten. Framför allt gäller detta uttolkandet av dynamiken och topografin i associationernas struktur. Se vidare Wyss, D. *Die Tiefenpsychologische Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. 1961. Sidan 97.

xviii Undervisningen skall följa en naturlig ordning eller rytm. Denna följer urskiljbara steg.

Det första steget är *fördjupningen*, som sedan följs av *besinningen*, då objektet inordnas i föreställningsmassan. Som en konsekvens av de grundläggande antagandena om föreställningarnas införlivande följer en logisk ordning för undervisningsmetodiken.

Klarhet. Presentationen av ett fenomen eller ett objekt måste göras så klar och entydig som möjligt.

Association. Konfrontation med liknande frågeställningar.

System. Systematisering och begreppsmässig klarhet.

Metod. Användandet av kunskapen på nya områden.

Fördjupningen omfattar de två första stegen och besinningen omfattar de två sista stegen. De olika stegen kräver olika yttre metoder.

1. *Presentation.*
2. *Fria samtal.*
3. *Sammanhängande framställning.*
4. *Självverksamhet.*

Metoderna vid undervisning är klara logiska konsekvenser av de grundläggande uppfattningarna om föreställningarnas införlivande i föreställningsmassan. Men pedagogiken är mer än en deduktion från psykologin I Allgemeine Pädagogik framhåller Herbart att pedagogik innebär att försöka förstå eleven. *"Den första men – långtifrån fullständiga vetenskapen för en uppfostrare är psykologin, där alla mänskliga stämningar är upptecknade. Jag tror jag känner möjligheterna av en sådan vetenskap; det kommer att dröja länge innan vi besitter den, ännu längre innan vi kan fordra den av uppfostraren. Men aldrig kan den ersätta iakttagelsen av en elev, en individ kan bara bli funnen, inte härledas."* (Sidan 33, vår översättning)

Förutom regering och undervisning tillkommer något mer, som sammanhänger med uppfostraren som person – tuktt. Tukten riktar sig mot elevens känsloliv. Tukt är uppfostran i inskränkt mening, dvs. uppfostraren som förebild i kraft av sina inre egenskaper. Tukten får alltså inte enbart uppfattas som en styrning där uppfostraren är en modell för barnet. Det viktiga är då att uppfostraren är medveten om sin roll och dess betydelse. *"Vad man vill uppnå med uppfostran är beroende av den inställning man har till sin uppgift. De flesta som uppfostrar har helt underlåtit att skaffa sig en ståndpunkt för detta värv."* (Sidan, 28, vår översättning) För en överskådlig sammanfattning teorin, dvs. de olika begreppen och relationerna se Holstein, H. *Bildungsweg und Bildungsgeschehen. Der Bildungsprozess bei Kant, Herbart und Tröbel.* Düsseldorf: A. Henn Verlag. 1965, Lundgren, U.P. *Att organisera omvärlden.* Stockholm: Liber. 1978. 1992 5.e uppl.

xix Först förbereder läraren genom att anknyta till kända exempel (Förberedelsen). Därefter övergår han till att presentera de nya föreställningarna endera genom "yttre åskådning" och utnyttjar då en plansch, en karta eller omgivningen, eller använder "inre åskådning" genom att berätta något som vädjar till elevens erfarenhet och behov av spänning (Framställandet). Sedan följer det tredje steget, då läraren pekar på jämförbarhet mellan t ex berättelsen och elevernas erfarenhet (Förknippning). I nästa steg kommer sammanfattandet – syntes. Läraren försöker få fram "poängen" med t ex berättelsen. Gärna kan han göra detta genom någon minnesdevis – "Den som spar han har". Till sist kommer användandet av, dvs. övandet av den nya kunskapen.

xx G. A. Silfverstolpe krävde att en ny allmän utbildning skulle ges för att garantera att den nya grundlagen spreds och blev en kunskap som alla hade. Motionen ledde senare till tillsättandet av 1825-års uppfostringskommitté, vilken inte tillsattes 1825, men väl framlade sitt betänkande för riksdagen detta år. I detta stödde man inte inrättandet av en folkskola. Det var tillräckligt, menade man, med hemundervisning i kristendom och innanläsning. I övrigt skulle kommunerna själva bestämma om man ville ha en skola. En ny utredning tillsattes – snillekommittén (med bland annat Geijer, Berzelius, Wallin och Tegnér) som arbetade åren 1825-1828. Deras resultat gav inget nytt. Framför allt tvekade man inför

utgifterna. Ett annat motiv var rädslan för halvbildning, eller som Lorenzo Hammar-sköld uttryckte det: ”*ytliga kunskaper, ett gränslöst högmod och en liten eller ingen kristendom.*” (Eljar, E. (red.) *Den svenska folkskolans 100 år*. Stockholm: Norstedt. 1942. Sidan 12.)

xxi Född i Västerås 1751, blev magister i Uppsala vid 22 års ålder, docent tio år senare tillträdde professuren i praktisk filosofi 1783, vilken han innehade till sin död den 10 mars 1810. 1790 utnämndes han till kyrkoherde i Danmarks prebendeförsamling och 1800 blev han teologie doktor. Bland hans skrifter synes *Utkast till den naturliga sedeläran* (1782), *Om den filosofiska undervisningens ordnande* (1794), *Om moralitetens grund* (en replik till Leopold med anledning av dennes kritik av den Kantska etiken) och *Anvisning till sedeläran som vetenskap* (1807). Boëthius över-satte också Kants ”*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*” (1797).

Från början anslöt sig Boëthius till Lockes filosofi. Med sina arbeten medver-kade han till utvecklingen av den svenska personlighetsfilosofin. Hans förhållande till Kant liksom till andra filosofer var självständigt. Han tog till exempel avstånd från Kant vad gällde att religionen var grundad på moralen och sedligheten. Boët-hius menade att den sedliga viljan måste förstås som det gudomligas inneboende i människan. I mycket delar han Rousseaus syn på att undervisningen skall anpassas efter elevernas förmåga att ta emot stoffet. Dock menar han att Rousseau väger för lätt, då han inte ägnat flickornas fostran den omsorg den kräver. Boëthius föresprå-
kar ”*Kvinnokönets frigörelse och en förbättrad uppfostran för detsamma. Kvinnorna – ena hälften av mänskligheten – ha samma rättigheter som männen att vinna full-komning och lycka. Då frånvaron av dygd gör en kvinna moraliskt sämre än en man i liknande situation, är det till och med nödvändigt att på flickors uppfostran nedlägga större omsorg och ihärdighet än på pojkars.*” (Ohlson, N. G.: ”Daniel Boëthius som pedagogisk tänkare.” *Festskrift tillägnad Axel Heurlin*. Lund: Carl Bloms boktryck-
eri. 1935. Sidorna 104 och 105.)

xxii Av de större betydelsefulla skrifter Herbart utgav fanns ”*Allgemeine Pädagogik*” (1806) och ”*Practische Philosophie*” (1808) tillgängliga för Boëthius före hans död. Ohlson skriver: ”*Upplysningsmannens andliga vakenhet utmärker Boëthius även som pedagogisk tänkare. Också på detta område är han lyhörd för det nya i tiden och citerar gärna nyutkomna böcker.* (sidan 99). Det är rimligt att utgå från att han mött på Kants efterträdarens skrifter.

xxiii Boken har tre huvudavdelningar ”De educatione generatim”, ”De humanis viribus ad educationis fines relatis” och De educationis adminiculis” Utgångspunkten för arbetet är att förstå människans utveckling som med tiden allt mer differentierat. En tankegång som finns tydligt bland annat hos Montesquieu. Detta får som konsekvens att det blir allt svårare att för utbildning uppsätta gemensamma mål. Ett tema som återkommer är vad Boëthius kallar människoforskningen och det är genom den som vi kan finna svar på människors olikheter. Alltså, om dessa olikhe-ter beror på människans konstitution eller på den miljö hon lever i.

Boëthius menar att människan är inramad inom vissa skrankor. Innanför dessa kan hennes krafter brukas.

”*Det som människorna äro eller kunde vara med användning av sina krafter och sitt*

naturliga förstånd, bör härledas ifrån det tingens tillstånd, vari de levat eller kunde ha levat. Vad är då tingens tillstånd? Det är sammanfattningen av de ting, som medelbart eller omedelbart påverka människornas sinnen och förmögenheter. Tillståndet är antingen ett yttre, uppkommet av de ting, som äro belägna utom oss, eller ock ett inre, när det i oss för länge sedan bildade anlaget, tankarna, begären och vanorna återverka på våra krafter. Människornas förmögenheter och krafter äro passiva, innan de visa sig i handling. Till och med självmedvetandet, före vars uppkomst intet kan koncipieras, uppväcks av de yttre tingens påverkan på sinnena. Härav kommer det sig, att de ting, som omgiva oss, inverka tidigare på våra krafter och begär, än de förmå något på vår handledning i stort sett. Av det yttre tillståndet är det inre ofta beroende, och detta följer alltid efter det förra.” (Ohlson, N. G.: ”Daniel Boëthius som pedagogisk tänkare.” Festskrift tillägnad Axel Herrlin. Lund: Carl Bloms boktryckeri. 1935. Sidan 102.)

Det yttre tillståndet kan inrymma mycket. Här finns de fysiska tingen som saknar förnuft (som klimat, föda och kläder) och de moraliska tingen som har intellekt och vilja (som religion, samhällsskick, lagar och seder).

Av dessa senares påverkan kommer uppfostringsbegreppet. Grunden för all uppfostran finns i människans natur. Det är alltså samma tankegång som Herbart har. Det är i psykologin – hos Boëthius människoforskningen – som skall ge grunden för medlen.

”I fråga om bestämmande av målet för uppfostran visar sig Boëthius vara en son av sin tid. Det blir starkt utilitistiskt och realistiskt färgat men på samma gång präglat av 1700-talets tro på dygden som väsentligt livsvärde. Målet för uppfostran får inte sökas utanför människan, således varken i det primitiva tillstånd, som det nyfödda barnet befinner sig i, ty därigenom skulle människan sänkas till de råa djurens plan, vilka drivas av ”ett blint sinne”, eller i en tillkommande värld, varigenom människan bleve både olycklig och obehövlig för sin nuvarande uppgift. Vårt jordeliv skall fyllas av dygd, som ter sig som fortitudo, prudentia, justitia jämte pietas och temperantia – moderatio (sofrosyne). Tillsammans göra dessa ”genera” eller ”partes virtutis”, som Boëthius på andra ställen kallar dem, människan fullkomlig och därigenom lycklig.” (Ibid. Sidan 104).

Om pedagogik som en vetenskap om utbildning

Pedagogiken som vetenskap utsöndras således från början ur filosofin eller uttryckt på ett annat sätt, ur det praktiska livets frågor. Det finns två parallella strömmar som framträder med moderniteten. Ytterst förenklat skulle man kunna tala om en Kantiansk tankeström och Rousseausk tankeström. Den första centreras kring hur vi kan veta och hur vi kan organisera vårt vetande för att lära. Den andra tankeströmmen ser individens växt och frihet som förutsättning för fostran och utbildning. Men vi kan också förstå delar av dessa tankeströmmar som uttryck för de två formerna av rationalitet. Å ena sidan finns en värderationalitet och å andra sidan en mål-medelrationalitet. Det är den senare som framträder allt tydligare med moderniteten. Om vi ser dessa två tankeströmmar utifrån ett tänkande om rationalitet handlar det inte om att de är i motsättningen till varandra. Frågan är snarare: När det finns en motsättning, vilken rationalitet har då företräde?

Det är, som vi visat, genom Herbarts arbeten som den första tankeströmmen får en pedagogisk systematisering. Herbarts arbeten och i synnerhet hans efterföljares får ett omfattande genomslag i lärarutbildningen. Under 1800-talet genomförs en folkskoleutbildning och för denna skedde en ny utbildning av lärare. Det blir således i lärarutbildningarna som herbartianernas pedagogiska principer och regler får ett genomslag.¹ Med folkskolans tillkomst skapades framför allt i norra Europa två former av lärarutbildning. En lärarutbildning inom akademierna och en särskild lärarutbildning inom seminarier.

Den seminarieförlagda utbildningen bedrevs i miljöer som saknade forskning och akademiska traditioner och i grunden var en starkt reproduktiv miljö. Lärarutbildning har med nödvändighet starka normativa inslag. Det är också här en "Rousseausk tanketradition" till stora stycken förvaltats.

Dessa två idéströmmar skiljer sig i fråga om hur man uppfattar hur kunskap väljs för lärande och hur man uppfattar vilken nytta och syfte kunskapsbildningen och därmed forskningen har. Dessa två traditioner skiljer sig även åt i fråga om hur kunskap om utbildning, undervisning och lärande skall formas, förvaltas och tillämpas. Och dessa två traditioner har bestämda relationer till pedagogik och psykologi som vetenskaper.

¹ Se vidare Stormbom, J. *Pedagogik och didaktik: den Herbartianska grunden*. Malmö: Liber. 1986.

Pedagogik och psykologi

Psykologi och pedagogik som vetenskaper har varit starkt förenade med en gemensam historia. Psykologins frågor uttrycker en undran inför mänskligt handlande och människans beteende. Frågor vars svar varit en viktig del i formandet av kulturen och kulturella yttranden. Pedagogikens grundfrågor kring den kulturella reproduktionen, dvs. människans undran inför kunskap och kunskapens organiserande, lärande och minne och inte minst för hur den ”goda” människan formas, har alltid varit centrala samhällsfrågor.

Den antika temperamentsläran i form av den så kallade humoralpatalogin¹ utgör ett exempel på ett tidigt försök att skapa en psykologisk förklaringsmodell för människors handlande och beteenden. Den sokratiske pedagogiken som riktades mot att förlossa den kunskap vi äger, utgör en tidig pedagogisk modell. Olika sätt att närma sig psykologiska frågor har inneburit att föreställningar om människans förmåga och psykiska egenskaper fått pedagogiska tillämpningar. Modeller över hur utbildning, undervisning och lärande formas har alltså haft psykologiska grunder.

Försök att klassificera psykiska egenskaper utifrån fysiska egenskaper är ett ständigt återkommande tema i psykologins historia. Aristoteles t.ex. hade en teori om att utseendets likhet med djur gav en antydning om egenskaper. Ett rävlänkande utseende kunde tyda på list och förslagenhet. Teorier av detta slag kom att få en rent praktisk bakgrund, nämligen att ligga till grund för urval till högre studier. Ett exempel på det senare är Juan Huartes skrift från 1575 om begåvning.² Han skiljer där på olika människotyper; minnes-, förstånds- och fantasimänniskor. Teorin bakom byggde på att hjärnans fuktighetsgrad och temperatur avgjorde hur den unge skulle utvecklas. Ju varmare hjärna, desto mer fantasi. Torr hjärna gav förstånd medan en våt hjärna befruktade minnet.

Herbarts föreställning om lärande och minne byggde på apperceptionspsykologin enligt vilken minnet byggdes upp som en apperceptionsmassa. Vi har tidigare kort visat på hur Herbarts teori om inläring och lärande var uppbyggd. Apperceptionspsykologin kan ses som en del av djuppsykologin.³ Den var dock i grunden spekulativ. Under 1800-talets mitt och mot dess slut växer en ny modern psykologi fram utifrån ett nytt från naturvetenskaperna grundat

² ”*Examen den ingenios*” (Undersökning av begåvningar).

³ Se Wyss, D. *Tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vanderhoeck und Ruprecht. 1961. Sidan. 97.

vetenskapsideal. Inläring, tänkande och minne börjar bli föremål för empiriska studier.⁴

I Leipzig grundades av Wundt det första psykologiska laboratoriet 1879. Tidigare hade Fechner utgivit ett arbete om psykofysiska metoder. Här stadfästes vad som kan kallas den psykofysiska parallellismen⁵, dvs. föreställningen att psykiska och fysiska processer sker parallellt utan inbördes kausalitet. Utgångspunkten för den experimentella psykologin var att utgå från vad man skulle kunna kalla psykets atomer dvs. förnimmelser. Dessa i sin tur bearbetades till mer komplexa fenomen som varseblivningar, tankar och minne. Uppbyggnaden skedde genom associationer. Och här återkommer element från apperceptionspsykologin, nämligen att det som har likhet associeras. Ebbinghaus studier av inläring, minne och glömska utifrån ett associationspsykologiskt tänkande kom att bli av stor vikt under lång tid framöver. Med experimentalpsykologin kom också studiet av djurmodeller. Forskningen vid universitetet i Sankt Petersburg kom att få en central roll, inte minst genom Pavlovs studier.⁶ Och många av de forskare som kom att forma psykologins utveckling under slutet av 1800-talet och i 1900-talets början hade studerat i Leipzig och/eller i Sankt Petersburg.

År 1869 publicerade Sir Francis Galton arbetet *Hereditary Genius* och senare utgav han *Inquires into human faculty* (1883). Dessa arbeten kan ses som grunden för utvecklandet av den differentiella psykologin. Galton, som för övrigt var släkt med Darwin, företrädde en utvecklad darwinism. Metodiskt utvecklade han korrelationsmetoden och han var den förste att föreslå utvecklande av prov för att mäta intelligens. En av Wundts lärjungar amerikanen McKeen Cattell utgav en uppsats 1890 om test; *Mental tests*. Och amerikanen Edward L. Thorndike kom att ge differentialpsykologin en pedagogisk tillämpning i boken *Introduction to the theory of mental measurement* (1902). Han tar där också upp till behandling hur statistisk metod kan användas. Studiebegåvning antogs vara medfödd. Under 1900-talets första decennier utvecklades intelligensmätningen av fransmannen Alfred Binet⁷ som utvecklade det första standardiserade intelligensstestet.ⁱⁱ Med tillkomsten av metoder att mäta intelligens uppfattades frågan om urval som möjlig att vetenskapligt och objektivt besvara.

⁴ Se Jarosjevskij, M. & Lundgren, U. P. 1900-talets psykologi. *Den psykologiska vetenskapens utveckling i Europa, USA och Sovjetunionen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. 1979.

⁵ Tankegången fanns t.ex. redan hos Leibniz och kanske än tydligare hos Hartley och hans anhängare av associationsläran på 1700-talet. Jfr Jarosjevskij, M. & Lundgren, U. P. (1979) Sidan 39.

⁶ 1849–1936. Fick Nobelpriset i fysiologi 1904.

⁷ 1857–1911. Från 1894 chef för laboratoriet för fysiologisk psykologi vid Sorbonne.

Med framför allt Rousseaus arbeten hade föreställningen om att barnet var en vuxen i miniatyr och att barnets utveckling handlade om en kvalitativ förändring förändrats. Charles Darwin publicerade en studie 1877 utifrån iakttagelser av sin egen sons utveckling. Fem år senare 1882 publicerade läkaren Preyer boken *Die Seele des Kindes* där observationer av den egna sonens första år återgavs. Och 1905 publicerade Stanley Hall en undersökning om pubertetsåren i boken *Adolescence*.

Denna nya psykologi kom att påverka pedagogiken och pedagogik som vetenskap. I hög grad kom pedagogik och psykologi att växa samman.

Lärarytbildningarna kom likaså att påverkas av den nya psykologin. Det finns här ett intressant observandum. Inflytandet från den nya psykologin i lärarytbildningen synes ha varit såväl direkt som indirekt.

I synnerhet kom det direkta inflytandet att gälla den amerikanska lärarytbildningen, som i sin tur senare kom att påverka utbildningen i Sverige. Under åren 1890 till 1910 kom nio av tio lärare att läsa William James⁸ arbeten om psykologi.⁹ Som Karier¹⁰ påpekar var det dock James elev Edward L. Thorndike som kom att utöva det största inflytandet på pedagogiken. Vad som benämndes pedagogik och vad som benämndes psykologi synes mer ha varit tillfälligheter än en tydlig distinktion mellan vetenskaper. Med tiden kom pedagogik i amerikansk lärarytbildning att få karaktär av tillämpad psykologi eller avse läroplansteori och didaktik. Det senare var just ett uttryck för det herbartianska inflytandet. Vid sekelskiftet var också The Herbartian Society en inflytelserik intresseförening. Det är för övrigt i den tidskrift föreningen hade som Dewey publicerar en av sina första artiklar.ⁱⁱⁱ

I Sverige kom psykologins utveckling som vetenskap att skärpa argumenten för inrättandet av en professur i pedagogik. Här fick den nya psykologin alltså en mer indirekt påverkan. I Uppsala hade föreståndaren för den teoretiska delen av provåret – Frans von Schéele – inte bara undervisat inom ramen för provåret utan också tagit upp undervisning i pedagogik vid Uppsala universitet. Filosofie kandidat Otto W. Sundén ansökte 1903 om att få avlägga filosofie licentiatexamen i teoretisk filosofi och pedagogik. Anhållan bifölls under förutsättning att en studieplan godkändes. Så skedde och von Schéele utsågs till examinator. Med detta beslut blev pedagogik ett examensämne vid Uppsala universitet.

⁸ 1842–1910.

⁹ En av de dominerande böckerna var James, W. *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt och Company. 1923. Se vidare Curti, M. *The Social Ideas of American Educators*. New York: Littlefield, Adams and Co. 1960.

¹⁰ Karier, C. J. *Man, Society and Education*. Glenview, Ill.: Scott Foresman and Co. 1967. Sidan 137.

Två år senare lade Fridtjuv Berg tillsammans med Hammarlund fram en motion i riksdagen om att en professur i pedagogik skulle inrättas. De menade att undervisning i pedagogik bedrevs vid folkskoleseminarierna och detta krävde kompetenta lärare och så länge pedagogik inte fanns som ämne kunde inte behövlig kompetens inhämtas i Sverige. Dessutom behövdes pedagogik i läroverkslärarnas utbildning. Motionärerna framhöll alltså att den psykologiska vetenskapen hade så utvecklats att den kunde tillämpas i lärarutbildningen.

Till 1906 års riksdag framlade regeringen en proposition. Fridtjuv Berg hade då blivit ecklesiastikminister. I propositionen betonades ämnets karaktär av vetenskap grundad på empiriska studier och att det fanns inrättat i USA och flera europeiska länder. Statsutskottet ansåg inte ärendet tillräckligt berett och en utredning tillsattes och yttranden infordrades från universiteten i Uppsala och Lund. I Uppsala fick förslaget ett i huvudsak positivt bemötande. Skälet torde ha varit von Schéeles pedagogiska gärning.¹¹ I Lund ställde man sig dock avvisande. Det fanns mer angelägna områden menade man. Och, ännu var inte pedagogiken en sammanhållen disciplin, den innehöll alltför heterogena element, som skoljuridik, pedagogikens historia och skolhygien. Om undervisning skulle ges torde det räcka med en assistent som krävde mindre lön än en professor. Vad gällde de delar som handlade om tillämpad psykologi torde någon av lärarna i filosofi kunna bedriva den undervisningen.

I den nya proposition¹² som följde, föreslås inrättandet av en professur. Föredragande Hammarskjöld bemötte här argumentationen från Lund. Han menar att det är nog så sant, att för den akademiske läraren behövs ingen pedagogik. Det räcker med att behärska sitt ämne och ha ett levande intresse för det. Men, påpekas det i propositionen, universiteten är inte bara för forskning utan även en "*fackbildningsanstalt*". Universiteten har att utbilda lärare. Det finns inget ämne som är tvångsämnade för så många som teoretisk pedagogik. Och, vad avsåg pedagogikens heterogena karaktär är detta inte unikt för pedagogik. Det finns andra discipliner som också är heterogena. Här nämner han som exempel geografi.

Riksdagen anslöt sig till propositionen och anvisade medel till en professur i pedagogik i Uppsala. År 1910 tillträdde Bertil Hammer som den förste professorn i pedagogik.

¹¹ Detta uttrycks också tydligt i Schücks inbjudningsskrift vid installationen av den första professorn i pedagogik.

¹² Kungl. Maj:ts proposition 1907, 1:8.

I Lund inlämnade professorerna Hans Larsson och Efraim Liljeqvist 1909 till konsistoriet vid Lunds universitet ett förslag om inrättande av en professur. Ett av de skäl Hans Larsson framförde var, att om inte en professur fanns vid Lunds universitet skulle högre skoltjänster som inspektörs- och överlärtjänster tillsättas av personer utbildade i Uppsala, vilket vore orättvist mot dem som studerade i Lund. 1910 skriver konsistoriet till kanslersämbetet och anholder om att en professur inrättas i Lund. I skrivelsen framhålls särskilt pedagogikens intima sammanhang med psykologin. Universitetskanslern delar konsistoriets uppfattning och understryker att psykologiska studier måste bedrivas även inom den teoretiska och praktiska filosofin. Dock hör den experimentella psykologin hemma inom pedagogiken. Kanslern anhöll om att 1911 års riksdag skulle bevilja inrättandet av en professur i Lund. Professuren skulle här heta psykologi och pedagogik. Den förste innehavaren blev Axel Herrlin.

Efter Hammers död 1929 framfördes förslag att även professuren i Uppsala skulle ha benämningen psykologi och pedagogik. Efter många turer, där bland annat Skolöverstyrelsen yttrade sig, kvarstod beteckningen pedagogik. När Hammers efterträdare Rudolf Anderberg tillträdde i Uppsala 1932 hette professuren sålunda pedagogik.¹³

Psykologins roll i ämnet speglas redan i titlarna på installationsföreläsningarna. Hammer föreläsning den 8 oktober 1910 har titeln *Om pedagogiska problem och forskningsmetoder*. Axel Herrlin håller sin installationsföreläsning med titeln *Psykologins utveckling till exakt vetenskap*, den 26 januari 1912 vid Lunds universitet.¹⁴

Hammer skisserar i sin föreläsning gränserna för och inriktningen av ämnet pedagogik. Han pekar där på tre huvudområden:

- ”1. Att söka fastställa uppfostrans mål, för så vitt mänsklighetens historiska bildningsgång ger det vid handen; detta blir uppgiften för en filosofisk eller teleologisk pedagogik;
2. att studera uppfostringsprocessen på närmaste håll, sådan den ter sig hos den enskilde individen; med andra ord att utreda de biologiska och psykologiska betingelser, som bestämma barnets utveckling; individuell eller psykologisk pedagogik;
3. att studera uppfostran i stort såsom ett samhällsfenomen, vars historiska och sociala betingelser det gäller att klargöra: social pedagogik (inklusive historisk).”¹⁵

¹³ Den första professuren i psykologi inrättades i Uppsala 1948.

¹⁴ Se vidare Dahllöf, U. *Problem i den pedagogiska forskningens utveckling i Sverige efter 1940*. Uppsala: Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, no 123. 1986. Sidan 35.

¹⁵ Från Lundberg, I. & Berge, B-M. (red.) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur. 1988. Sidan 33.

Det program för pedagogiken som vetenskap som Hammer anger ger en god bild av hur ämnet kom att formas under 1900-talet.¹⁶

Det är alltså genom framväxten av psykologin som pedagogiken etableras och motiveras i Sverige som universitetsämne, vilket också tydligt framträder i Herrlins installationsföreläsning.

Vid Göteborgs högskola omvandlas en docentur i filosofi^{iv} till en professur i filosofi och pedagogik, vilken senare får benämningen psykologi och pedagogik.^v Vid Stockholms högskola inrättas en särskild donationsprofessur – den Enerothska professuren – som senare blev en professur i psykologi.¹⁷

Den nya psykologins tillämpning kom inte bara att inverka på den akademiska lärarutbildningen. Det fanns ett omfattande intresse för psykologi och därmed pedagogik bland alla lärarkategorier. I slutet av 1800-talet (1897) grundades skriftserien *Pedagogiska skrifter* (första numret 1898) i syfte att importera forskningsresultat framför allt från kontinenten. *Pedagogiska skrifter*¹⁸ kom att bli en viktig källa för lärare i egen förkovran och i fortbildning.

Den moderna psykologin kom alltså till uttryck på två olika sätt. Dels var den en på empiri och experiment grundad vetenskap med anspråk på att vara en av naturvetenskaperna. Dels innebar den nya psykologin ett fokus på individen och på barnet. Med den nya psykologin kom den nya eller progressiva pedagogiken att formuleras.

Under 1800-talet kom skolfrågorna att både uppfattas som väsentliga för samhällets fortbestånd och för samhällets förändring. Tillkomsten av folkskolan var i hög grad en reaktion mot vad som uppfattades som ett moraliskt förfall. Samtidigt kom också upplysningens tankar och nyhumanismens ”lernfreiheit” och ”lehrfreiheit” inte minst att påverka gymnasiet och den högre utbildningen. Mot 1800-talets slut sker med den nya pedagogiken eller den progressiva pedagogiken en dramatisk förändring; en slags kopernikansk tankevända.¹⁹ Detta sker genom att ämnet i centrum för pedagogisk teoribildning ersätts av barnet i centrum. En ny form av rationalitet hävdas, nämligen en mål-medelrationallitet.

Det är framför allt i USA som den progressiva pedagogiken får sitt tydligaste uttryck. I den amerikanska utbildningshistorien framträder tidigt en uppfatt-

¹⁶ För en analys av argumenten för en pedagogisk vetenskap i början av 1900-talet se Säfström, C-A. *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Uppsala: Acta Universitatis, Uppsala Studies in Education. No 53. 1994.

¹⁷ Första innehavare blev David Katz, som var gestaltpsykolog.

¹⁸ Se vidare Duprez, L. *Pedagogiska skrifter 1898–1976*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund. Pedagogiska skrifter no 258. 1977.

¹⁹ Uttrycket är lånat från Harbo, T. *Innföring i didaktik*. Oslo: Fabritius & Sønners forlag. 1967.

ning att utbildning är instrumentet för att förändra samhället. Inte minst ser vi det redan i Horace Manns²⁰ tankar²¹ och hans argument för hur ett fritt samhälle genom utbildning kan byggas.²² Det finns tre strukturala element som framträder i det progressiva tänkandet i USA. Det är individualismen, pragmatismen och rationalismen. Det är tre personers arbeten som kom att bli betydelsefulla för utvecklingen. För vad vi här kallat individualismen kom William James psykologiska forskning att få ett avgörande inflytande. Vi har tidigare nämnt hans lärobok – *The Principles of Psychology*. Charter S. Pierce matematiker och filosof kom att utveckla den pragmatiska filosofin.²³ På en förenklad nivå kan man säga att pragmatismen är en form av nyttofilosofi. På frågorna vad är sant och vad har värde blir svaret: Det som har nytta.

Den tredje var John Dewey.²⁴ Han nöjer sig inte med att se målet för utbildningen enbart som nytta eller som James att se organiserandet av utbildningen som en fråga om hur medfödda anlag skall ges utrymme att växa. En av grunderna för sitt tänkande uttrycker han på följande vis: ”*Jag antar att bland alla osäkra ting finns det en fast referensram, nämligen det organiska sambandet mellan utbildning och personlig erfarenhet.*”²⁵ Hans pedagogiska tankar bygger på en tro på vetenskapernas rationalitet och utbildningens förmåga att progressivt ändra. Utbildning har till syfte att reproducera en kultur men samtidigt – och just därigenom – kan den bli ett instrument för en progressiv samhällsutveckling. Deweys tankar kom att till stor del forma den progressiva pedagogik²⁶ som växte fram i Europa med företrädare som Kerschensteiner i Tyskland, Ligthard i Hol-

²⁰ 1796–1859.

²¹ Se vidare Cremin, L. A. *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men*. New York: Teachers College Press. 1966.

²² Se Tharp, L. H. *Until Victory. Horace Mann and Mary Peabody*. Boston: Little, Brown & Co. 1953. Sidan 143 ff.

²³ Se t.ex. Pierce, W. S. *Pragmatism*. New York: New American Library. 1907.

²⁴ Se Hartman, S. & Lundgren, U. P. *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur. 1996. 5: e upplagan. Se också Lundgren, U. P. *Dewey och progressivismen*. I Boken om pedagogerna. Huvudredaktörer: Lars Svedberg och Monica Zaar. Sidorna 107–118. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1988.

²⁵ Dewey, J. *Experience and Education*. New York: MacMillan Company. 1938. Sidan 12. (vår översättning).

²⁶ Jfr. Lundgren, U.P. *John Dewey in Sweden. Notes on Progressivism in Swedish Education 1900–1945*. I: International Perspectives in Curriculum History. Ed. by Ivor Goodson. Sidorna 261–276. London/Sydney/Wolfeboro, New Hampshire: Croom Helm, 1987. Lundgren, U. P. *Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi*. I: Oppdragelse til det moderne. Émile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu. Red. av Harald Thuen og Sveinung Vaage. Sidorna 121–146. Oslo: Universitetsforlaget, 1989.

land och Decroly i Belgien. I Wien utvecklades en reformpedagogik av bland andra Charlotte och Karl Bühler och Elsa Köhler. Den senare kom att verka i Norden och gav 1936 ut boken *Aktivitetspedagogik*.²⁷ Deweys arbeten översattes även till ryska på 1920-talet.²⁸

I Sverige kom Dewey tidigt att uppmärksammas. Det första arbete om pedagogik som Dewey fick översatt är förmodligen artikeln *Intresse och vilje-ansträngning*, som finns i tidskriften *Skolan* (1902).²⁹ Vi skall inte här redogöra för detta inflytande³⁰ bara konstatera att den progressiva pedagogiken kom att få sitt genomslag i Sverige under 1900-talets första decennier. Detta inflytande återkommer i samband med 1946 års skolkommission genom bland andra Alva Myrdal,³¹ Ester Hermansson³² och Elsa Skäringer-Larsson.³³

Framväxten av en svensk pedagogisk forskning

Det är inom det psykologisktpedagogiska studiet som pedagogiken som vetenskap etableras i Sverige, dvs. inom experimentalpsykologin, utvecklingspsykologin och differentialpsykologin.³⁴

I denna översikt över framväxten av pedagogisk forskning har vi eftersträvat att utgå från relationerna mellan forskning, skolans reformering och lärarutbildning. I den utvärdering av svensk forskning om utbildning, som genomfördes av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet 1997, finns i bilaga en väl dokumenterad översikt av Kjell Härnqvist över forskningens infrastruktur och inriktning.³⁵ För en mer detaljerad genomgång hänvisar vi till den artikeln.

²⁷ Köhler, E. *Aktivitetspedagogik*. Stockholm. Natur och kultur. 1936.

²⁸ Av Krupskaja, hustru till Lenin.

²⁹ Jfr. Brickman, W. W. *John Deweys impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World Mexico – China – Turkey 1929*. New York: Bureau of Publications. Teachers College, Columbia University. 1964. Sidan 10.

³⁰ Se vidare Hartman, S. & Lundgren, U. P. *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur. 1996. 5: e upplagan. Sidorna 19–37.

³¹ Myrdal, A. & Myrdal, G. *Kontakt med Amerika*. Stockholm: Bonniers. 1941.

³² Hermansson, E. *Upplevelser och påverkan*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund. Pedagogiska skrifter no 256. 1974.

³³ Skäringer-Larsson, E. *Demokratisk fostran i USA*. Stockholm: Svensk lärartidnings förlag. Pedagogiska skrifter no 171–172. 1941.

³⁴ Se Dahllöf, U. *Problem i den pedagogiska forskningens utveckling i Sverige efter 1940*. Uppsala: Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, no 123. 1986.

³⁵ Härnqvist, K. "Educational Research in Sweden: Infrastructure and Orientation." I Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (ed.) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR. 1997.

Under seklets första hälft är, som vi tidigare belyst, den pedagogiska forskningen till stor del inriktad på grundläggande psykologiska frågeställningar. Ett naturvetenskapligt forskningsideal, där forskningsmetodiken garanterade vetenskapligheten, dominerade. Men det fanns också en humanistiskt inriktad forskning, där betydelsefulla bidrag till utbildningshistorien gjordes.³⁶ Den senare lag nära den teoretiska delen för universitetens lärarutbildning, som var en obligatorisk kurs i pedagogik omfattande en halv termins studier.³⁷

När professurerna i pedagogik delades på 1950-talet i pedagogik och psykologi valde alla utom en lärostolen i psykologi.³⁸ Med delningen skedde ingen omedelbar förändring av inriktningen av forskningen inom pedagogikämnet.

Med de stora skolreformerna och då i anslutning till den så kallade differentieringsfrågan börjar dock pedagogisk forskning att efterfrågas som underlag för beslut. Vad som efterfrågades var kunskap i att mäta kunskaper hos elever och metoder för statistisk analys av omfattande datamaterial. Denna kunskap ägde många pedagogiska forskare. Flera hade erfarenhet från militär uttagning till befattningar och hade arbetat med analyser av omfattande datamängder.

Redan i 1940 års skolutredning väcktes frågan om att ta vetenskapen till hjälp för att undersöka effekter av olika elevgrupperingar. Utredningen kunde enas om att det parallella skolsystemet måste byggas samman.³⁹ När det gällde frågan om när en differentiering skulle ske rädde däremot ingen enighet. För att få en lösning på motsättningen föreslog en ledamot, undervisningsrådet Karl Kärre, att en försöksverksamhet först skulle komma till stånd, vilken skulle kunna vetenskapligt studeras och utvärderas. Någon sådan försöksverksamhet skedde inte. Istället vände sig utredningen till den vetenskapliga expertis som fanns att tillgå, nämligen de fyra professorerna i pedagogik och psykologisk pedagogik,⁴⁰ för att avgöra vid vilken ålder eleverna under skolgången borde differentieras utifrån skillnader i studieförmåga. De ombads bl.a. besvara frågor om när skolgången borde påbörjas, uppdelas på olika svårighetsnivåer och avslutas.

Den av ledamoten Kärre framförda tanken om en försöksverksamhet, som

³⁶ Framför allt genom professorn vid Uppsala universitet Wilhelm Sjöstrand och professorn vid Lunds universitet John Landqvist.

³⁷ Här hade liksom i den tidigare teoretiska delen av den akademiska lärarutbildningen utbildningshistoria en framträdande roll.

³⁸ Den första professuren kom redan 1948 vid Uppsala universitet.

³⁹ SOU 1944:21. *Sambandet mellan folkskola och högre skola*. Ecklesiastikdepartementet 1944.

⁴⁰ SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. Utlåtanden avgiivna till 1940 års skolutredning av G. A. R. Anderberg, J. K. G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1943.

följs och utvärderas, framförs senare av Alva Myrdal i samband med diskussionerna kring arbetarrörelsens så kallade 27-punkts program.^{vi}

Användandet av vetenskaplig kunskap som underlag för politiska beslut återkommer på nytt i 1946 års skolkommissions arbete. I kommissionens arbete kom Alva Myrdal att spela en i detta avseende betydelsefull roll.

Alva Myrdal hade studerat amerikansk utbildning och amerikansk utbildningsforskning. Tillsammans med maken Gunnar gav hon 1941 ut boken *Kontakt med Amerika*.⁴¹ I boken finns ett avsnitt med rubriken *Uppfostran i samhällets mitt*, där hon knyter an till den amerikanska progressiva pedagogiken. Tillsammans med Oscar Olsson^{vii} kom hon att bli en av de mest framträdande förespråkarna inte bara för en enhetsskola utan också för en progressiv pedagogik. Oscar Olsson gav 1943 ut debattskriften *Demokratins skolor*,⁴² där han ansluter sig till den progressiva reformrörelsen och inte minst till de idéer som formulerats av John Dewey.

Det progressiva pedagogiska tänkandet handlade inte bara om att sätta eleven i centrum och bygga didaktiken från psykologin, utan att också utveckla såväl skolans former som dess innehåll genom experiment och utvärdering. I detta syfte startade John Dewey tillsammans med hustrun Alice Chipman Dewey redan 1896 en försöksskola vid universitetet i Chicago just i syfte att systematiskt utveckla pedagogiken.⁴³

År 1948 presenterade 1946 års skolkommission sitt principbetänkande om en nioårig obligatorisk enhetsskola.^{viii} På nytt hade man vänt sig till landets professorer i pedagogik och låtit dem "få ordet".⁴⁴ Kommissionen menade sig kunna dra den slutsatsen från vad professorerna framhöll, att en sen differentiering var att föredra, ty man kunde inte bara ta hänsyn till teoretiskt begåvade barn. Praktisk begåvning visade sig senare än teoretisk. Om barnen fick välja för tidigt, var det risk att de på felaktiga grunder valde bort praktisk utbildning.

Fortsättningen blev en försöksverksamhet för att utröna vilka resultat olika modeller för differentiering kunde ge. I det särskilda "sändlerska" skolutskott, som tillsattes för att uppnå kompromiss, framhölls att det slutliga beslutet skulle ta hänsyn till utvärderingen av försöksverksamheten – "i den mån den tillämpade

⁴¹ Myrdal, A. & Myrdal, G. *Kontakt med Amerika*. Stockholm: Bonniers förlag. 1941.

⁴² Olsson, O. *Demokratins skolor*. Stockholm: Norstedts. 1943.

⁴³ Jfr Hartman, S. & Lundgren, U. P. *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur. 1980, 3: e uppl. 1998. Sidorna 30–31.

⁴⁴ Elmgren, J. *School and Psychology. A report on the research work of the 1946 School Commission*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1952. Elmgren, J., Husén, T., Sjöstrand, W. & Trankell, A. *Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1959.

försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten". Med detta beslut försköts frågan från den politiska bedömningen till en vetenskaplig bedömning byggd på en utvärdering av en försöksverksamhet.

Följande år kom försöksverksamheten upp i riksdagsdiskussioner. Kunskaps- och färdighetsjämförelser mellan skolformerna tydde på att enhetsskolans elever faktiskt kunde mindre och presterade sämre än realskolans elever.⁴⁵ Mot denna bakgrund anförde särskilt representanter för högerpartiet att man nu kunde dra "*rätt säkra slutsatser*". Försöken visade, menade man, att det inte var lämpligt att ersätta existerande skolformer med enhetsskola. Enhetsskolans förespråkare menade däremot att olikheter i elevtyper, lärarkategorier, metoder m.m. gjorde det omöjligt att från försöksverksamheten dra denna slutsats.

Vad som hade hänt var med andra ord att forskningen som skulle ge ett svar, för att möjliggöra en politisk kompromiss, gav flera svar som krävde ett politiskt ställningstagande till forskningens resultat.

En särskild skolberedning tillsattes som skulle utvärdera försöken och föreslå hur den obligatoriska skolan skulle organiseras och anknytas till annan utbildning. Uppdraget skulle slutföras i sådan tid att beslut kunde fattas vid 1962 års riksdag.

Än en gång tillkallades vetenskaplig expertis för att informera om forskningsläget i differentieringsfrågan. Beredningen ville veta om och när allmän begåvning och specialbegåvning kunde urskiljas. Resultaten kunde knappast ge vägledning i fråga om tidpunkten för differentieringen. Däremot tydde forskningen på betydande intraindividuell skillnader, dvs. på att individer inte sällan var högre begåvade i vissa avseenden och lägre begåvade i andra.⁴⁶ Dessa studier som genomfördes av Kjell Härnqvist gav en ny grund i betraktandet av differentieringsfrågan. Begreppet begåvning var inte bara att förstå som teoretisk eller praktisk begåvning, utan som en fråga om olika former av begåvning. Därmed knöts också frågan om begåvningens utveckling och struktur inte bara till frågan om tidpunkt för differentiering utan också till läroplan och ämnesstruktur.

Försöksverksamheten hade givit upphov till en rad studier. Dessa var dock till sin empiriska omfattning ganska små.

En större studie kom att genomföras – Stockholmsundersökningen. I Stockholm infördes en speciell variant av enhetsskola. Denna skola fanns i Stock-

⁴⁵ En genomgång av forskningsläget återfinns i Dahllöf, U. *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1967. Sidorna 60–90. Vi skall i nästa kapitel återkomma till forskning kring differentieringsfrågan.

⁴⁶ Härnqvist, K. *Individuella differenser och skoldifferentiering*. SOU 1960:13. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1960.

holms södra delar medan parallellskolan fanns kvar i de norra delarna. I en brett upplagd studie av Nils-Eric Svensson⁴⁷ jämfördes resultaten från dessa två skolformer. Statistisk korrigering gjordes för skillnader i bakgrund. En liknande undersökning genomfördes i Växjö.⁴⁸ Kort sammanfattat kom Stockholmsundersökningen att visa på små eller inga skillnader mellan resultaten från undervisning i heterogena klasser (enhetsskolan) och homogena klasser (parallellskolan),⁴⁹ medan Växjöundersökningen visade resultat till de homogena klasserna fövör. En ännu senare undersökning genomfördes inom det så kallade UG-projektet vid Göteborgs universitet. Studien visade på likartade resultat som de Stockholmsundersökningen givit.⁵⁰

En första sammanfattning

Under detta sekels första hälft utvecklas pedagogiken som vetenskap. Den tillkommer som en disciplin inriktad mot pedagogiskpsykologiska frågor relaterade till lärarutbildning. De stora skolreformerna kopplar utbildningsforskningen till samhällsbygget och välfärdssamhällets framväxt, där vetenskapen uppfattas vara en väsentlig förutsättning för rationellt beslutsfattande. De frågor som reformverksamheten ställde var också möjliga att besvara. Det fanns metoder och teorier som gick att använda och tillämpa och frågorna som ställdes gick att besvara genom differentialpsykologiska studier. De frågor som styrde utvärderingen av försöksverksamheten kan formuleras som: Är A bättre än B? Frågor av det slaget kunde empiriskt besvaras. Metoderna för såväl differentialpsykologiska som komparativa studier fanns.

Vid sidan av dessa empiriskt riktade frågor fanns också övergripande ideologiska frågor, där den pedagogiska filosofin och läroplansteorin med företrädare som John Dewey kom att ge svar.

Politikerna fick svar och även om dessa svar ibland krävde en ny politisk värdering, var svaren relevanta och möjliga att använda.

⁴⁷ Svensson, N-E. *Ability Grouping and Scholastic Achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1962.

⁴⁸ Carlsson, B. *Växjöförsöken. Skoldifferentieringens inverkan på elevernas kunskapsprestationer. En experimentell undersökning*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. 1963. Stencil.

⁴⁹ En senare studie – Göteborgsundersökningen – med en mer avancerad statistik metodik kom att visa på liknande resultat. Bengtsson, J. & Lundgren, U. P. *Modellstudier i utbildningsplanering och analyser av skolsystem. En jämförelse på kunskapsprov i matematik, engelska och svenska mellan grundskolan och det traditionella skolsystemet*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, 1968. (Licentiatavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet) (Kompass-projektet 10).

⁵⁰ Bengtsson, J. & Lundgren, U. P. *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem*. Lund: Studentlitteratur, 1969. För resultatens påverkan på beslutet jämför Dahllöf, U. *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1967. Sidan 65.

När pedagogiken delas på femtiotalet påbörjas en förändring av den pedagogiska forskningen från en beteendevetenskap mot en samhällsvetenskap. Vi uppfattar att detta sker utifrån några olika utgångspunkter och följer olika utvecklingslinjer.

När beslutet om en grundskola tagits förändrades de frågor som politiskt uppfattades kunde riktas mot forskningen. De frågor som nu ställdes fick en annan karaktär. Vi har här pekat på två huvudlinjer eller övergripande frågeställningar.

En frågeställning handlar om den fortsatta utbyggnaden av skolsystemet; såväl kvantitativt som kvalitativt. Till denna frågeställning hör frågor kring skolans mål och innehåll; frågor som senare blir grunden för en läroplansteoretisk forskning. Och till dessa frågeställningar hör frågor kring utbildningens volym och struktur.

Den andra linjen handlar om frågeställningar kring utbildningens effekter och utvärdering av utbildningsreformer.

Efter de stora skolreformerna

År 1956, året innan 1957 års skolberedning tillsattes, påbörjade SNS (Studieförbundet näringsliv och samhälle) i samarbete med Lärarhögskolan i Stockholm en planering av ett forskningsprojekt. Projektets syfte var att kartlägga kursplaneinnehållet i matematik och svenska för skolans tre sista årskurser för att därigenom kunna relatera detta innehåll till behov av kunskaper i dessa ämnen i arbetslivet. Vetenskaplig ledare var Torsten Husén.

När skolberedningen hade tillsatts kom den också att ingå som en intressepart i kursplanestudierna. Tre nya ämnen infördes – samhällskunskap, fysik och kemi – och en viss betoning lades på att studera hur själva undervisningsprocessen gestaltades. En av de viktigaste frågorna att besvara för kommittén var frågorna kring läroplanens mål och innehåll.⁵¹ År 1960 tillsattes en speciell läroplansgrupp. Dessa kartläggningar kom givetvis att påverka läroplansgruppens arbete. Viktigt var också att de dels kom att ge en grund för empiriskt läroplansarbete och dels att de data Dahllöf insamlade kunde användas vid en senare omanalys av Stockholmsundersökningen. En mer metodiskt utvecklad studie av kursplanekrav genomfördes senare av Dahllöf.⁵²

⁵¹ De studier som genomfördes avrapporterades för matematik och svenska av Dahllöf, (Dahllöf, U. *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet*. Stockholm: SOU 1960:15. 1960.) i samhällskunskap av Bromsjö (Bromsjö, B. *Samhällskunskap som skolämne*. Stockholm: Norstedts. 1961.) och i fysik och kemi av Johansson (Johansson, E. *Kursplaneundersökningar i fysik och kemi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1961.)

⁵² Dahllöf, U. *Kraven på gymnasiet*. Stockholm: SOU 1963:22. 1963.

Dessa studier kom att relateras till tidigare studier kring differentieringsfrågan. 1967 presenterade Dahllöf en omarbetning av Stockholmsundersökningen.⁵³ Han utnyttjade data från kursplaneundersökningarna, genom vilka han kunde studera den tid som åtgått för att nå samma resultat. Skillnaderna i tid, visar Dahllöf, varierade. För att nå samma resultat i heterogena klasser åtgick mer tid än i homogena klasser. Dahllöf pekade också på att det fanns ett samband mellan studieförutsättningarna hos de elever som låg på 10:e–25:e percentilen och tiden (styrgruppen). Hypotesen om en styrgrupp prövades senare i en doktorsavhandling.⁵⁴ Med omarbetningen av Stockholmsundersökningen som utgångspunkt formulerade Dahllöf en teoretisk modell för studier av relationer mellan undervisningens ramar, process och resultat. En modell som har utvecklats till en teori och som fått ett internationellt genomslag.⁵⁵

Kjell Härnqvists studier av begåvningsreserven⁵⁶ utgör ett klassiskt exempel på forskning av betydelse för planering och beslut om utbildningens volym, liksom Härnqvists studier av studieval i gymnasiet, som blev av betydelse för utbyggnad och struktur.⁵⁷

Den andra linjen av frågeställningar handlar om frågor kring effekter av skolreformer. Även här kom att utvecklas en kraftfull forskning. De stora longitudinella studier som kom att genomföras, Malmöundersökningen, den av Härnqvist initierade och av Allan Svensson och Sven-Eric Reuterberg drivna individualstatistiken liksom Ingemar Emanuelssons UGU projektet, är interna-

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Lundgren, U. P. *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.

⁵⁵ Jfr. Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (ed.) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR. 1997. Se vidare Lundgren, U. P. *Model Analysis of Pedagogical Processes*. 2nd edition. Lund: Liber Läromedel/CWK Gleerups, 1981. Lundgren, U. P. "Ramfaktorteorins historia." I *Skeptron* 1. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion utgivna av Donald Broady och Ulf P. Lundgren. Tema: Rätten att tala. Stockholm: Symposion Bokförlag, 1984. Lundgren, U. P. "Frame Factors and the Teaching Process". I: *The International Encyclopaedia of Education. Research and Studies*. Vol. 4. Editors-in-chief: Torsten Husén, T. Neville Postlethwaite. S. 1957–1962. Oxford: Pergamon Press, 1985. Lundgren, U. P. "Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. I *Pedagogisk Forskning*, No. 1, 1999, Tema: På återbesök i ramfaktorteorin.

⁵⁶ Härnqvist, K. *Beräkning av reserver för högre utbildning*. SOU 1958:11. Sidorna 7–92. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1958. de Wolff, P. & Härnqvist, K. "Reserves d'aptitudes: leur importance et leur repartition." I Halsey, A. H. (red.) *Aptitude intellectuelle et education*. Paris: OECD. 1962. Husén, T. & Härnqvist. *Begåvningsreserven. En återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria No. 193. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria. 2000.

⁵⁷ Härnqvist, K. & Grahm, Å. *Vägen genom gymnasiet*. SOU 1963:15. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1963

tionellt sällsynta och har inneburit att effekter av skolreformer kunnat studeras på ett unikt sätt. De har också lett till en utveckling av statistisk metodik genom den forskning Jan-Eric Gustafsson bedrivit.

Utvecklandet av metoder och modeller för utvärdering menar vi har sin grund i den efterfrågan på forskning som kom efter besluten om de stora skolreformerna. Skolöverstyrelsens uppdrag att svara för en rullande läroplansreform och de sektorsmedel Skolöverstyrelsen förfogade över för utbildningsforskning kom i hög grad länkas till olika projekt vars syfte var att följa och spegla reformernas effekter.

Sextio- och sjuttioitalens skolreformer skapade en länk mellan forskare och beslutsfattare, relaterad till några tydliga frågeställningar. Perioden efter de stora reformerna kom att präglas av en relation, där forskarna formulerade frågeställningen inom de ramar som politiker och administration angav. Samtidigt med denna förändring kom forskningen med samhällsvetenskaperna att få en mer kritisk roll och mer teoretisk inriktning. Kritiken mot Skolöverstyrelsens brist på utvärdering och vilja att lyssna på forskarna möjliggjordes genom myndighetens forskningsanslag. Och just den dialogen var viktig. Den skärpte argumenten och den framtvingade tydliga beslutsunderlag och en forskning som sökte förklaringar och internationell förankring. Antalet gästforskare som kom till Sverige under den tiden, just därför att svensk utbildningsforskning uppfattades inkuggad i beslutsfattande, var kanske inte legio men få var de inte.

Det finns ytterligare en linje eller en uppsättning av frågeställningar vi vill beröra.

Låt oss återvända till Herbart och skälen till inrättandet av den första professuren i pedagogik i Sverige.

Så länge pedagogik funnits som universitetsämne och vetenskaplig disciplin har också funnits föreställningen att pedagogisk forskning skall ge en teoretisk grund för pedagogiskt handlande i lärarutbildning och i skola. Eller för att åter citera Herbart i *Allgemeine Pädagogik*: ”Den första men långtifrån den fullständiga vetenskapen för en uppfostrare är psykologin, där alla mänskliga stämningar är upptecknade.” Påståendet följs av följande reflektion: ”Jag tror jag känner möjligheterna av en sådan vetenskap; det kommer dröja länge innan vi besitter den, ännu längre innan vi kan fordra den av uppfostraren. Men aldrig skulle den kunna ersätta iakttagelsen av en elev, en individ kan bara bli funnen, inte härledas.”⁵⁸. Problemet är, att det är just härledningen som kommit att bli kravet på pedagogisk forskning. Mycket av den kritik som riktats mot forskningen har haft sitt

⁵⁸ Herbart, J. F. *Allgemeine Pädagogik*. Bochum. 1806. Sidan 21 (vår översättning).

berättigande, nämligen att utbildningsforskningen har sett beslutsfattare som tillämpare och avnämare. Samtidigt är det så att alternativet, att forskningen är till för att ge lärare och lärarutbildare instrument, har alltför ofta grundats på föreställningen att relationen mellan forskning och tillämpning är en enkel koppling eller just härledning. Något, som med Herbart, må uppfattas som en ofruktbar föreställning.

Kraven på en forskning riktad mot lärare och lärarutbildare kom att bli allt starkare under 1980-talet. Med etablerandet och utbyggnaden av små och medelstora högskolor kom ett ökat antal professurer i pedagogik att inrättas. Medlen till forskning ökade inte. Istället skars sektorsmedlen kraftigt ned under 90-talet. De nya högskolorna kom att i de flesta fall byggas kring tidigare lärarutbildningar. Kraven här på en forskning knuten till lärarutbildningen blev stark. Det är i denna miljö som didaktikbegreppet får nytt liv⁵⁹ och senare områdena pedagogiskt arbete och lärares arbete föds.

Problemet är att föreställningen om relationen mellan forskning och tillämpning inte ändras med terminologin. Så länge relationen uppfattas som en teknisk fråga, där en praktik kan härledas ur forskning, kommer ingen forskning, vad den än kallas, att lyckas. I det ögonblick relationen uppfattas som en fråga att erövra en kunskap, som ger möjlighet att förstå och förklara villkoren för utbildning och undervisning, har utbildningsforskningen en roll för lärares arbete och för lärarutbildning. Till del kräver det att relationerna med den psykologiska och sociologiska forskningen återtå.

En andra sammanfattning och reflektion

Låt oss kort sammanfatta sambandet mellan utbildningsforskning och utbildningspolitik genom några reflektioner över hur detta samband tagit sig uttryck under det gångna decenniet.

När de stora reformerna formulerades och planerades hade utbildningsforskningen en relation till beslutsfattandet. Relationen handlade både om den näring pedagogisk filosofi gav för formandet av politiken och de frågor som empiriska studier kunde besvara. Med genomförandet av reformerna ändrade frågorna karaktär och forskning knuten till den fortsatta utbildningsplaneringen växte fram tillsammans med en utveckling av metoder och modeller för utvärdering. Med förändringen av högskolesystemet och krav på forskarutbildning för högskolelärare sker en förändring av fokus för forskningen. En didaktiskt

⁵⁹ Jfr Lundgren, U. P. "Den nygamla didaktiken i Sverige. Del I." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 1986. Sidorna 202–208. Lundgren, U. P. "Den nygamla didaktiken i Sverige. Del II". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 1986 Sidorna 268–277.

orienterad forskning börjar formas. Antalet institutioner med en inriktning mot utbildningsforskning och med professurer växer. Vid sidan av pedagogik etableras nya forskarämnen inriktade mot studier av utbildning.

I den diskussion vi här fört har vi fokuserat utbildningsforskning inom filosofi och psykologi och framför allt inom pedagogik. Fältet är naturligtvis bredare än så. Avgränsningen sammanhänger med att vi valt att följa ett huvudspår, nämligen att sedan 1900-talets början har kunskapsbildning av relevans för utbildning och därmed för skolväsendet och för lärarutbildningen av statsmakterna uppfattats vara en forskning som har sitt centrum i filosofi, psykologi och pedagogik. Än tydligare kommer detta att framgå av det kommande kapitlet. Det finns ytterligare ett skäl till val av fokus, nämligen att för utbildning och undervisning centrala frågeställningar handlar om å ena sidan hur kunskap väljs och organiseras för lärande, vad som är viktiga värden och kunskaper att genom utbildning reproducera och, å andra sidan, hur det är möjligt att lära och minnas. Detta kunskapsintresse har historiskt sett utvecklats inom filosofin, pedagogiken och psykologin. Frågor kring den kulturella reproduktionen kan sägas vara ett liknande för utbildningen centralt kunskapsfält. Inom sociologin finns en lång utbildningssociologisk tradition som just grundas i studier av skolans funktion i kulturelle reproduktionen. Durkheims arbeten⁶⁰ innebar en grund för en sådan forskningslinje.⁶¹ Det är dock först under de senare decennierna som denna forskning fått ett fotfäste.

Ser vi till forskning med avseende på utbildning som ett studieobjekt har vår fokusering inneburit en stark avgränsning. Under efterkrigstiden börjar inom olika discipliner ett intresse för utbildningsfrågor växa fram. Inom utbildningssociologin gjordes tidigt studier av social bakgrund och val av utbildning⁶² liksom social bakgrund och skolresultat.⁶³ Ekonomer började på femtiotalet att påvisa samband mellan utbildning och tillväxt som lade grunden till utbildningsekonomin.⁶⁴ Denna forskning har haft utbildning som studieobjekt. Vad vi här koncentrerat framställningen till är forskning som haft utbildning som kunskapsobjekt. Vi kommer att återkomma till den distinktionen.

⁶⁰ Durkheim, E. *Education et sociologie*. Paris: Nouv. Edition. 1966.

⁶¹ Se Broady, D. *Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS förlag. 1990. Sidorna 21–101.

⁶² Se Moberg, S. *Vem blev student och vad blev studenten?* Lund. 1951. Jfr Floud, J. *Social Class and Educational Opportunity*. London. 1956.

⁶³ Se t. ex. Boalt, G. *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper*. Stockholm: P. A. Norstedts & Söner. 1947. Jfr Halsey, A. *Education, Economy and Society*. Glencoe: 1961.

⁶⁴ Blaug, M. *Economics of Education: a selected annotated bibliography*. London: Pergamon Press Ltd. 1966.

Kommentarer

- i Humoralpatologin angav hur kroppsvätskorna bestämde anlag och karaktär. Överskott på svart galla ledde till melankoli medan överskott på gul galla ledde till ett koleriskt temperament. Överskott på slem gav en flegmatisk karaktär.
- ii Binet publicerade grunderna för intelligensmätning i arbetet "L'étude expérimentale de l'intelligence" (1903). Intelligenstestet konstruerades tillsammans med en annan fransk psykolog, Simon, (1905) och kom att utvecklas vid Stanford av Lewis Terman (1916) under benämningen Stanford-Binet skalan. Den svenska versionen var det så kallade Terman-Merill testet.
- iii Det kan vara värt att notera att disciplinen pedagogik benämndes Pedagogy och inte som nu Education. Vid Clark University, för att ta ett exempel, omfattade beteendevetenskaperna Pedagogy och Psychology. Vid universitetets 20 års jubileum hade såväl Sigmund Freud som Carl G. Jung inbjudits som föreläsare. Freud erhöll ett hedersdoktorat i psykologi medan Jung fick ett i "Pedagogy and School Hygien". Se vidare Rosenzweig, S. *Freud, Jung, and Hall the King-Maker. The historic expedition to America* (1909). St. Louis: Rana House Press. 1992.
- iv Docenturen inrättades 1884. Gustav Jaederholm kom att verka som professor i filosofi och pedagogik under åren 1919 till 1936. Jaederholm hade disputerat på en avhandling om intelligensmätning.
- v John Elmgren blev första innehavare 1939. Elmgren hade en experimentalpsykologisk bakgrund.
- vi I detta program förs krav på en reformerad skola fram. Partistyrelsen konstaterar att det saknades ett tidsenligt skolprogram. En särskild kommitté tillsattes för att utarbeta ett skolprogram. Den kom att innehålla ledamöter från de två fraktioner som splittrat 1940 års skolutredning, dvs. enhetsskolevänner som Alva Myrdal och Oscar Olsson och läroverksvänner som Ivan Pauli. Gruppen blev också oenig i differentieringsfrågan. Alva Myrdal sökte medla med synpunkten, att detta inte var en politisk principfråga utan en psykologisk-pedagogisk, dvs. en fråga som kunde ges ett svar med hjälp av vetenskap.
- vii Oscar Olsson (1877–1950) socialdemokratisk politiker. 1902 grundade han den första studiecirkeln.
- viii För en mer genomgående beskrivning och analys av kommissionens arbete se Isling, Å. *Kampen för och mot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober Förlags AB. 1980. Marklund, S. *Skolsverige 1950–1975. 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget. 1980. Richardson, G. *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur. 1977.

Lärarutbildning och forskningsanknytning

Den utveckling vi beskrivit för pedagogiken som vetenskap innebar att den kom att mer vändas mot utbildningsplaneringen än direkt anknyta till lärarutbildningen. Visserligen bedrivs till exempel en klassrumsforskning sedan slutet på 60-talet och ämnet didaktik har vitaliserats och fått en tydlig roll i lärarutbildningen. Lärarutbildningens forskningsanknytning har dock varit ett återkommande tema i svensk utbildningspolitik under 1900-talets andra del. Hur lärarutbildningens förhållande till forskningen uppfattats är en komponent i diskussionerna om utbildningsvetenskap. Med det föregående kapitlet som fond skall vi beskriva hur forskning och forskningsanknytning kommit till uttryck i förhållande till lärarutbildningen från 1946 års skolkommision och framåt.

Lärarutbildningsutredningar under efterkrigstiden speglar utbildningssystemets expansion under ett halvt sekel. Vi kan genom dessa följa hur behörighetskraven till lärarutbildningen förskjuts, från det att real- och studentexamen kunde ingå i lärarutbildningen för enhetsskolans lärare, till det att en sekundär utbildningsnivå utgör krav för tillträde till lärarutbildning också för förskolans lärare, samt att all lärarutbildning skall ge behörighet till forskarutbildning. Vi kan också följa högskolans expansion från seminarieutbildning och inrättandet av den första lärarhögskolan till etablerande av högskolor och nya universitet med forskning och forskarutbildning.

Lärarutbildningsutredningar

Lärarutbildningen har före 1997 års Lärarutbildningskommitté behandlats av tre mer omfattande utredningar under efterkrigstiden, 1946 års skolkommision, 1960 års lärarutbildningssakkunniga samt 1974 års lärarutbildningsutredning.

1946 års skolkommision lämnade inte enbart förslag angående skolväsendets reformering utan också om lärarutbildningens reformering. Kommissionen kom med ett förslag om lärarhögskolor som en samlande utbildningsinstitution för den *"egentliga lärarutbildningen,"* det vill säga för alla kategorier av lärare i skolväsendet.¹ En särskild lärarhögskoledelegation inrättades inom skolkommis-

¹ SOU 1948:27. *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1948.

sionen för att vidare utreda problemen och lämna förslag avseende de blivande lärarhögskolornas organisation.²

Den tidigare lärarutbildningen, vid olika seminarier, ansågs alltför splittrad och man strävade efter att lärarstudenter med inriktning mot olika stadier skulle få sin utbildning inom en gemensam organisation; lärarhögskolan. Förändringen motiverades med att omorganisationen av folkskola och realskola till enhetsskola krävde motsvarande omorganisation av lärarutbildningen. Förutom att de olika kategorierna av lärarstudenter skulle utbildas inom samma organisation skulle man också få till en utbildning som till vissa delar var gemensam. Det gällde framför allt lärarhögskolans huvudämnen psykologi och pedagogik.

I diskussionen återfinns argument som vi känner igen idag. Den samlade organisationen för lärarutbildningen och samläsningen mellan studenterna skulle bidra till att lärarna fick en till delar gemensam grund i utbildningen, samt därmed kännedom om de olika inriktningarna, vilket skulle gagna det senare samarbetet mellan olika lärargrupper i skolan. Utbildningen skulle ge studenterna en grund för att senare som lärare aktivt arbeta för genomförandet av kommande skolreformer. De nya lärarhögskolorna skulle genom att följa och medverka i försöksarbetet i skolan bidra till skolutveckling. Lärarhögskolorna skulle också medverka i att yrkesverksamma lärare fick tillgång till vidareutbildning.

Skolkommissionen menade vidare, att de pågående skolreformerna krävde en ny inriktning av lärarutbildningen med ett större mått av studier i pedagogik och psykologi. Utbildningens anknytning till en vetenskaplig grund och till aktuell forskning är ett återkommande tema. Skolkommissionen argumenterar i principbetänkandet för att lärare måste vara förtroegna med de viktiga bidrag som vetenskapen ger. Detta hade inte tillgodosetts inom den tidigare lärarutbildningen. I sin tur krävs då ett nära samarbete mellan universitetens pedagogiska institutioner och lärarhögskolorna. För att det skall komma till stånd krävdes lika villkor. Det vill säga det skulle finnas professurer vid lärarhögskolorna med samma krav på akademisk meritering som de som gällde vid universiteten. Lärarhögskolornas forskning skulle inriktas mot en tillämpad forskning. *"Den forskning det här rör sig om skulle sålunda närmast vara inriktad på vetenskaplig utredning av pedagogiska tillämpningsfrågor. För denna speciella del av pedagogikens vidsträckta domäner skulle beteckningen skolforskning möjligen vara praktisk användbar."*³

² SOU 1952:33 *Den första lärarhögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

³ SOU 1952:33 *Den första lärarhögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. Sidan 28

Kommissionen tar upp frågan om inrättande av en examen med en ämnesdidaktisk inriktning. Kommissionen för här en diskussion om hur en sådan examen skulle sättas samman med hänsyn till ämnesteorin och hur den skulle vara likvärd en examen med inriktning mot ämnesteorin. Vad man hänvisar till är bättre förutsättningar för *"... ett fullt vetenskaplig studium av ett skolämnes metodik. I den mån sådana studier för licentiatexamen och disputation förkommit hos oss, har de hört hemma i ämnet pedagogik och givit kompetens för undervisning i detta ämne men ej i det skolämne, vars metodik studerats. Åtminstone beträffande vissa ämnen torde det med fog kunna anföras, att vetenskapligt studium av ämnets metodik skulle kunna vara utomordentligt värdefullt för en lektor och huvudlärare vid läroverk. En filosofie magister skulle således kunna ägna sin egentliga forskning åt t.ex. matematikundervisningens metoder i stället för att avlägga licentiatexamen i matematik och disputerat på en rent matematisk avhandling."*⁴

För tillträde till studierna föreslogs bland annat ämneslärarutbildning samt minst två års lärartjänstgöring. Mot förslaget skrev universitetets representant i delegationen, professorn K.G. Ljunggren, ett särskilt yttrande.ⁱ

Kommissionen lägger också förslag om en filosofie kandidatexamen med särskild pedagogisk inriktning.

Den vetenskapliga grunden för lärarutbildningen och den betydelsefulla forskningen finns enligt kommissionen inom de framväxande disciplinerna pedagogik och psykologi. Argumentationen för detta utgör ett påtagligt tema i kommissionens betänkande. Dock finns en viss reservation för tron på att vetenskapen alltid direkt kan tillämpas, då *"... den vetenskapliga pedagogiken och psykologin är långt ifrån enig om i vissa väsentliga frågor, kan skolmannen inte vänta sig ett auktoritativt besked i alla frågor. Vad han kan förvänta sig av den vetenskapliga pedagogiken, är främst en allmän orientering och en stimulans i det praktiskt-pedagogiska arbetet. Just på grund härav vore det synnerligen önskvärt, om alla lärare ägde så mycket insikt i den moderna vetenskapliga pedagogikens och psykologins elementa, att de kan skilja mellan sådana principer och metoder, som har vunnit allmänt erkännande, och sådana, som ännu är på experimentstadiet eller blott är hugskott. Om man i princip accepterar dessa förutsättningar, måste de få avgörande betydelse för utformandet av lärarutbildningen."*⁵

Åtta år efter det att skolkommissionen avlämnat sitt betänkande *Den första lärarhögskolan* tillsätts sakkunniga (1960) för att utreda ämnes- och klasslärar-

⁴ Ibid. Sidorna 30–31.

⁵ SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1948. Sidan 354, citerat ur SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. Sidan 15.

utbildningens organisation mm. Efter riksdagens beslut om grundskolan fick de sakkunniga 1962 vidgade direktiv för att se över lärarutbildningens innehåll och struktur. Fram till tidpunkten för utredningens förslag⁶ hade lärarhögskolor inrättats i Stockholm 1956, Malmö 1960, Göteborg 1962 och Uppsala 1964.

I betänkandet föreslås att den adjunktsutbildning som tidigare fanns för hela läroverket – realskolan till gymnasiet – skall ändras till en utbildning för högsta-diets lärare om fyra år och en utbildning för gymnasielärare om fem år.

De sakkunniga utreder också olika alternativ för lärarutbildningens organisation. De två huvudalternativen är att all lärarutbildning inordnas inom universitetet respektive en organisation för den praktisk-pedagogiska utbildningen vid lärarhögskolor utanför universitetet. De sakkunniga menar att lärarutbildning bör förläggas till fullständiga lärarhögskolor vid universitetsorterna, men att det finns dimensioneringsskäl som talar för att lärarutbildning också framgent kan ges utanför städer med universitetsutbildning. *”Filialerna till lärarhögskolorna föreslås bli fast knutna till moderhögskolorna. Den pedagogiska institutionen vid moderhögskolan skall sörja för filialens kontakt med pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete och för att innehållet i utbildningen i pedagogik blir likvärdigt med motsvarande vid lärarhögskolan.”*⁷ Därmed blev de utbildningar som bedrevs utanför universitetsorter utan egen forskning.

De sakkunniga diskuterar också pedagogikens ställning i lärarutbildningen.

”Den kritik som säger att pedagogik är ett alltför teoretiskt ämne har inte träffat problemets kärnpunkt. Man har i kritiken ansett, att ämnet inte är läroinriktat, och man har efterlyst metodiska tillämpningsfrågor. Ämnet måste enligt de sakkunniga vara teoretiskt, men det måste vila på en empirisk grund. Först på en sådan grund kan de metodiska momenten få mening. Det är även med nu använda definitioner omöjligt att avgöra, var pedagogiken slutar och var metodiken tar vid. Väsentligt är, att båda ges och att de nära samordnas. Enbart pedagogik upplevs som alltför ’teoretiskt’ och ointressant för den blivande läraren. Enbart metodik ger i avsaknad av den teoretiskt pedagogiska ryggraden ingen rationell helhet.”⁸

Denna argumentation utgör grunden för förslagen om en till lärarutbildningen knuten försöks-praktikskola. Den ger också en utgångspunkt för den inriktning som de sakkunniga menar att pedagogikutbildningen och pedagogikforskningen bör ha.

⁶ SOU 1965:29 . *Lärarutbildningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

⁷ SOU 1965:29 *Lärarutbildningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. Sidan 632.

⁸ Ibid. Sidan 123.

”... de sakkunniga finner det väsentligt med en starkare målinriktning av pedagogikutbildningen. Därmed menar de sakkunniga inte att utbildningen skall dirigeras utan endast att den skall syssla med sitt egentliga område, forskning om undervisning och utbildning av undervisare. Som akademisk disciplin har pedagogikämnet tillkommit just för lärarutbildningen. Att ämnet efterhand kommit att vidgas till att gälla även undervisnings- och utbildningsfrågor utanför den på skolans behov inriktade lärarutbildningen, får inte undanskymma just denna för ämnet centrala uppgift. Den omständigheten att strängt taget vilket studie- och utbildningsområde som helst implicerar pedagogiska frågor, får inte tas till förevändning för att lägga huvuddelen av ämnets forskning och utbildning utanför den på skolans behov inriktade lärarutbildningen. Pedagogik kan alltså definieras som vetenskapen om hur man undervisar. Begreppet undervisning får därvid /.../ inte snävt begränsas till att avse endast lärarens agerande. Den forskning och undervisning som är centrerad kring denna fråga, kan förgrena sig in på många andra forskningsområden, främst psykologiska och sociologiska, men deras stora och centrala fält gäller undervisningsprocessen och vad härtill hör i fråga om målsättning, betingelser och resultat.”⁹

I relief till den diskussion som fördes i föregående kapitel vill vi peka på att i 1946 års skolkommision lyfts pedagogik och psykologi fram som en väsentlig vetenskaplig grund för lärarutbildningen. 1962 års lärarutbildningssakkunniga fokuserar däremot forskning kring undervisningsprocessen och en mot undervisningsmetoder inriktad forskning som grund i lärarutbildningen.

”Pedagogikforskningen och pedagogikutbildningen bör centreras kring undervisningsprocessen, dess mål, betingelser och resultat. Till målfrågorna hör som hittills läroplans – och kursplaneforskningen, men dessa bör följas upp i aktivt kursplaneringsarbete. Undervisningsprocessens betingelser för lärare, elever och övriga utgör ett stort och varierande forskningsområde, där främst de psykologiska och sociologiska vetenskaperna introduceras. Situationella bestämningar och bakgrundsdata för i processen deltagande parter skall här relateras till valet av lärostoff, undervisningsformer, arbetssätt, tillämpande av principerna om aktivitet, motivation, konkretion, individualisering osv. I den tredje frågegruppen tas utvärderingen upp. Denna implicerar testteori och statistik men bör gå vidare mot provkonstruktion och betygssättning. Utvärderingen är väsentligen en teknisk fråga, men genom ett konsekvent återförande av de utvärderade resultaten på de först uppsatta målen kan utvecklingen föras vidare genom eventuell revidering av utgångspunkter och teoribild.”¹⁰

Alltså bör lärarhögskolornas forskningsuppdrag ”... *centreras kring tre huvudproblem, nämligen målet för undervisningen, undervisningsprocessen och dess betingelser*”

⁹ Ibid. Sidan 134.

¹⁰ Ibid. Sidorna 138–139.

*ser samt utvärderingen av undervisningsresultaten. Varje pedagogisk fråga och varje forskningsprojekt måste beröra samtliga dessa tre avsnitt.”*¹¹

De sakkunniga pläderar således för en mot undervisningsmetoder inriktad forskning. Därmed för de också in begreppet didaktik ånyo. *”Inom det didaktiska området, inte minst det inlärningspsykologiska, är behovet av forskning och utvecklingsarbete klart uttalat. Samtidigt är frågorna inom olika ämnen och arbetsområden av så mångskiftande art, att man inte kan räkna med att förse varje lärarhögskola med ens tillnärmelsevis full uppsättning av ämnesmetodisk forsknings-expertis.”*¹²

Liksom 1946 års skolkommision pläderar även de sakkunniga för en ämnesmetodiskt inriktad examen.¹³ I detta fall är det en licentiatexamen som föreslås.

Nio år efter det att 1960 års lärarutbildningssakkunniga avlämnade sitt betänkande tillsätter regeringen nya sakkunniga för att åter utreda frågan om lärarutbildningens mål, struktur, innehåll mm. Utredningen lämnade sina förslag i november 1978¹³ och dessa kom att ligga till grund för de förslag som 1985 lades fram i en proposition om lärarutbildning för grundskolan indelad i ”tidigare lärare” och ”senare lärare”. Även denna utredning bär sina tidstypiska ledord. Nu är de: Fältcentrering, arbetslivserfarenhet, en öppnare skola, den demokratiska skolan, lärarens ansvar för elevens hela personlighetsutveckling, problemorientering, en stödjande och stimulerande lärarroll. Helhetsaspekten är ett återkommande uttryck, liksom lärares specialisering men framförallt bredd. Eleverna skall komma att möta färre lärare på högstadiet men fler på de lägre stadierna. LUT 1974 är samtida med utredningen om skolans inre arbete¹⁴ och samstämmigheten mellan utredningarna är tydlig.

Med denna utredning förs frågan om forskningsanknytning mer nära den grundläggande lärarutbildningen för alla stadier. Forskningsanknytning är nu inte enbart en fråga om att grundskolans lärare skall ta del av forskning under sin utbildning, att forskning skall bedrivas vid lärarhögskolorna och att lektorer i gymnasiet skall ha forskarutbildning. Här tar man upp frågan om hur grundutbildningen för alla lärare skall kunna vara formell grund för tillträde till forskarutbildning.

”För LUT 74 har det varit väsentligt att inte begränsa frågan om lärarutbildningens forskningsanknytning till en fråga om hur olika forskarutbildningsvägar skall anknytas till den grundläggande lärarutbildningen. Lärarutbildningens

¹¹ Ibid. Sidan 553.

¹² Ibid. Sidan 553.

¹³ SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning.* LUT 74

¹⁴ SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1974.

forskningsanknytning måste i första hand inbegripa frågan om hur man i den grundläggande lärarutbildningen mer generellt kan främja förändringsberedskap, problemorientering och kritiskt tänkande, dvs. sådana kvaliteter som förutsätts utmärka forskningsverksamhet. /.../ Hur mycket av kunskapsberedskap och metodskolning som den grundläggande utbildningen skall ge rör ytterst synen på forskningens funktion i samhället. En uppfattning är att forskning måste vara en högt specialiserad och resultatinkriktad verksamhet i de teknologiska och ekonomiska framstegens tjänst. En annan ståndpunkt är att forskningen utgör en del av den högre undervisningens pedagogiska verksamhet och har ett värde utöver de vinster som den kan avsätta i tidigare nämnda hänseenden: den innebär träning i systematisk granskning, i ifrågasättande och konstruktiv kritik av rådande förhållanden.”¹⁵

”LUT 74 vill för sin del starkt understryka att en nära anknytning mellan grundutbildning och forskning inte bara innebär att grundutbildningen tillgodogör sig vetenskapens rön och utvecklar ett kritiskt tänkande. Det handlar också om att föra fram idéer från grundutbildningen till forskningen och därigenom stimulera denna forskning till en meningsfull yrkeslivsanknytning. Mycket av det arbete, som utförs inom lärarens yrkesutbildning och yrkesverksamhet har vidare klar forskningsprägel i den meningen att det innebär systematisk registrering, kontroll och analys av observationer. Det får därmed också direkt värde för utvecklingen av idésystem och tankemodeller.”¹⁶

Läraryrkesutbildningskommittén refererar gärna till socionomutbildningen och till socialt arbete och detsamma gör LUT 74.ⁱⁱⁱ

Också när det gäller verksamma lärares återkommande fortbildning och skolutveckling är Läraryrkesutbildningskommittén och LUT nära varandra. *”I en satsning på läraryrkesutbildningens forskningsanknytning måste också ligga att skapa sådana tjänstgöringsvillkor, att läraren får utrymme för utvecklingsplanering och utvärdering inom tjänstgöringens ram.”*¹⁷

Därefter går man vidare till frågan om behörighet till forskarutbildning och forskarutbildningens inriktning.^{iv} LUT 74 föreslår en grundskolläraryrkesutbildning, där utbildningen för de tidigare åren förlängs och utbildningen för de senare åren inriktas mot ämnesblock. I linje med detta vill man se en forskarutbildning med inriktning mot bredare kunskapssektorer. På sikt bör det också finnas forskningsmöjligheter för nya studerandekategorier. Ett exempel är det praktiskt-estetiska ämnesområdet, där man menar att det krävs mer av tvärvetenskaplig samverkan mellan olika institutioner.

¹⁵ SOU 1978:86 *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års läraryrkesutbildningsutredning*. LUT 74. Sidan 309.

¹⁶ Ibid. Sidan 310.

¹⁷ Ibid. Sidan 313.

I detta sammanhang dyker plötsligt ordet utbildningsvetenskap upp. Intressant att notera är att Lärarytbildningskommittén, när man tar upp utbildningsvetenskap inte refererar till LUT 74 utan till Lärarförbundets rapport.⁵

”Forskarutbildning, vilken ingår studier i pedagogik, utbildningssociologi, utbildningsekonomi osv., kan ha två delvis skilda inriktningar. Den kan avse dels allmänt utbildningsvetenskapliga studier, dels studier med särskild inriktning på utbildningsmetodiska frågor, ofta i anslutning till speciellt ämne eller ämnesgrupp. Inom den första kategorin faller studier av mer generell natur, ofta av grundforskningskaraktär. Den andra kategorin gäller utbildningsvetenskapernas tillämpning för att lösa problem i en utbildningssituation. Inom denna senare kategori faller givetvis mycket av det som nu rubriceras ”ämnesmetodisk forskning”. Det är emellertid LUT 74: s uppfattning att beteckningen ämnesmetodisk forskning på längre sikt är en alltför begränsande benämning. Motiven härför är bl.a. följande. För det första kommer studier med en utbildningsmetodisk inriktning ofta att gå utöver det enskilda ämnets gräns och avse problem gemensamma för flera ämnesområden eller avseende stoffområden eller studiefält utan etablerad, enhetlig ämnesbeteckning (projektområden, intresseområden etc.) För det andra kan beteckningen ämnesmetodik ge intryck av att de är specifika för varje enskilt ämne. Man bör enligt utredningens uppfattning hellre välja en beteckning, som tar fasta på att flertalet metodstudier rör frågan om hur de mer generella utbildningsmetodiska principerna tillämpas inom olika ämnesområden. Slutligen kan beteckningen ämnesmetodik i alltför hög grad rikta uppmärksamheten på det stoffspecifika till förfång för andra och med hänsyn till studiernas principiella syfte mer centrala frågor. Mycket talar alltså för att beteckningen ämnesmetodisk forskarutbildning är för snäv. Utredningen väljer därför att tala om utbildningsmetodisk forskarutbildning.”¹⁸

LUT 74 menar att i princip bör alla lärarutbildningar ge allmän behörighet till forskarutbildning. För den särskilda behörigheten gäller 60 poäng i ämne och för alternativ (a) ämnesinriktad forskarutbildning får studenten komplettera om man inte har 60 poäng. För det föreslagna alternativet (b) ”Forskarutbildning i ämnet pedagogik: allmänt utbildningsvetenskapligt alternativ” räknar man in 20 poäng pedagogik i grundutbildningen och krav på komplettering om 40 poäng. För alternativet (c) ”Forskarutbildning i pedagogik: utbildningsmetodiskt alternativ” skriver man följande:

”Mot bakgrund av vad som ovan sagts föreslår LUT 74 att sökande som genomgått grundläggande lärarutbildning (LUT 74-modellen) skall anses uppfylla de särskilda behörighetskraven för utbildningsmetodisk forskarutbildning i anslutning till grundutbildningens ämnesspecialisering om de

¹⁸ Ibid. Sidorna. 317–318.

- kompletterat den grundläggande lärarutbildningens pedagogisk-metodiska studier med ytterligare 20 poäng i pedagogik samt
- kan redovisa minst två års lärartjänstgöring, i vilket ingått ämnesområde som nära ansluter till ämnet för forskarutbildningen.¹⁹

Här återkommer således arbetslivskravet, men nu för tillträde till forskarutbildning.²⁰

I nästa steg innebär detta enligt LUT 74 att det ska kunna inrättas lektorat också inom grundskolan.

Sammanfattning

Det är tre utredningar före Lärarutbildningskommittén som vi här redovisat, där vi fokuserat hur forskning och lärarutbildning behandlats.²¹ I den utredning som följde av 1946 års skolkommision uppfattas pedagogisk och psykologisk forskning ge en vetenskaplig grund för, vad som kallas ”den egentliga lärarutbildningen”. Vad som avses med den egentliga lärarutbildningen är den kärna som kunskaper i pedagogik, psykologi och metodik utgör. Det är denna kärna som också skall ge tillträde och grund för forskarutbildning.

Betoningen av att vetenskapen skall vara grund för lärarutbildningen speglar en tilltro till en rationell samhällsplanering och utveckling. Psykologi och pedagogik som centrala vetenskaper för lärarutbildningen uttrycker också hur dessa vetenskaper kommit att tjäna formandet av utbildningspolitiken. Dels skedde detta genom att ge en pedagogisk filosofisk grund. Dels genom att forskning kom att länkas till centrala utbildningspolitiska frågeställningar som till exempel differentieringsfrågan.

I den andra utredningen om lärarutbildningen – 1960 års lärarutbildnings-sakkunniga (LUS) – träder psykologin tillbaka och en empiriskt orienterad pedagogisk forskning träder fram. Pedagogiken skall kopplas till en starkare målinriktning och forskning skall fokusera grundläggande frågor kring undervisningsprocesser, deras resultat och förutsättningar. Här förs också behovet av en didaktisk forskning fram som till del, genom att se på inlärningsfaktorer, ersätter psykologin. Det är tre huvudproblem som forskningen skall behandla; målet för undervisningen, undervisningsprocessen och dess betingelser samt

¹⁹ Ibid. Sidan 321.

²⁰ Detta återkommer som krav för tillträde till forskarutbildningen i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet.

²¹ Delar av det resonemang som här förs, framförs också från andra utgångspunkter av Ingrid Carlgren. Carlgren, I. ”Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen.” I *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag, 1995. Sidorna 63–83

utvärderingen av undervisningsresultatet. Vad vi här kan se är således ett uttryck för den tidsanda som präglade decenniet efter de stora skolreformerna och den tid då Skolöverstyrelsen var huvudman för lärarutbildningarna.

Den tredje utredningen tillkom 1974 (LUT 74). Här vidgas frågan om vad som är forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning. Forskarutbildning inom olika ämnen liksom metodik i anslutning till ämnen fogas nu till forskarutbildning i pedagogik och allmän metodik eller didaktik. Forskningen ses här som en integrerad del i lärarutbildningen. Det är inte bara forskningen som skall berika lärarutbildningen utan lärarutbildningen skall också berika forskningen. Detta menar utredningen är en förutsättning för förändringsberedskap. Det finns en ömsesidighet mellan grundutbildning, yrkesverksamhet och forskning. Utredningen tar också upp termen utbildningsvetenskap som en samlingsterm för forskning av relevans för lärarutbildning.

Avslutningsvis konstaterar vi att Lärarutbildningskommittén i sina förslag vad gäller lärarutbildning och forskning i mycket fortsätter där LUT 74 slutade. Dock ges i utredningen inga referenser till LUT 74.

Kommentarer

- i Efter ett längre resonemang om tänkbara för- och nackdelar, framförallt risken för en neddragning i vetenskapliga studier i ett ämne, skriver K.G. Ljunggren:

”Det föregående kan sammanfattas sålunda: Om en lic.-examen i metodik inrättas efter den skisserade planen, torde de här uttryckta farhågorna visa sig överdrivna, då såsom kommissionen själv förutsätter, den nya examens omfång och åtföljande dyrbarhet torde locka endast ett ringa antal aspiranter och dessa skulle komma från ett klientel ute bland lärarna, som sannolikt annars inte skulle ha ägnat sig åt fortsatta studier. Skulle åter den tänkta nya studieplanen i en framtid – efter nedprutande av de skisserade fordringarna – komma att bli mera anlitad, är det tyvärr att befara att den skulle komma att skada den vetenskapliga forskningen i vårt land. Det är tydligt, att det finns ett legitimt behov av forskning i de enskilda skolämnenas metodik, men hur man skall nå fram till en lösning av problemet ‘det ena göra och det andra icke låta’ måste bli föremål för noggrant och försiktigt skärskådande.” (SOU 1952:33 sidorna 280–281).

- ii *”De sakkunniga föreslår således i fråga om högre examen med inriktning på pedagogik och metodik att en licentiatstuderande skall kunna lägga tyngdpunkten i sina vetenskapliga studier på ett metodiskt problem rörande ett visst skolämne, samtidigt som han fördjupar sig i ämnet i fråga. För att studierna skall få ett rimligt och lämpligt omfång måste litteraturkursen i ämnet ges en sådan omfattning att den tillsammans med fördjupade studier i pedagogik – vilka måste förutsättas – och den vetenskapliga metodiska undersökningen kvantitativt kommer att ungefärligen motsvara licentiatstudier i allmänhet. För studier av nu avsett slag bör en planering ske i varje särskilt fall i samråd mellan den studerande och företrädare för vederbörande ämnesinstitution vid univer-*

siteten och den pedagogiska institutionen vid lärarhögskolan. De sakkunniga anser att en sådan ordning för högre examen med inriktning mot metodik bättre kommer att svara mot skolans behov än en fristående särskilt konstruerad standardiserad examen ett skolämnes metodik" (SOU 1965:29. Sidan 559.)

- iii "I olika sammanhang har diskuterats hur en grundläggande utbildning skall utformas för att möta kravet på forskningsanknytning. Den analys som gjorts i en rapport framlagd av Arbetsgruppen för översyn av sociala linjens utbildning är här av intresse (Nämnden för socionomutbildning, 1976.) Arbetsgruppen beskriver bl. a. de olika roller som socialarbetaren kan ha i ett forsknings- och utvecklingsarbete, nämligen rollen som konsument, som deltagare och som producent. Lärarnas relationer till skolans forsknings- och utvecklingsarbete kan beskrivas utifrån samma mönster." (SOU 1978:86. Sidan 310).
- iv En sammanfattning av hur lärarutbildningarnas forskningsanknytning behandlats i tidigare utredningar ges av LUT 74. "Den forskarutbildning som det av tradition rört sig om har varit s.k. ämnesteoretisk forskarutbildning. Under senare år har emellertid i försöksverksamhetens form ytterligare en forskarutbildningsväg öppnats, nämligen den ämnesteoretiska. Tanken på en sådan utbildning har sina rötter i 50-talets reformsträvanden. 1946 års skolkommision behandlade i sitt betänkande (SOU 1952:33) om den första lärarhögskolan frågan om licentiatexamen i ett skolämnes undervisningsmetodik. Man anförde där, att licentiat- eller doktorsavhandling i pedagogik ibland avser ämnesmetodiska problem. Kommissionen ansåg att det är svårt, framförallt på högre undervisningsstadier, att kombinera licentiatstudier i pedagogik med ämbetsexamen i skolämnen. Man föreslog därför en särskild examen som enligt kommissionens uppfattning borde ge behörighet till tjänst vid gymnasium. Frågan behandlades också av 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS). Man utgick från att det skulle förekomma en vetenskaplig mellanexamen med något kortare utbildningstid än licentiatexamen. I stort sett anslöt sig LUS till skolkommisionens förslag och föreslog att lärarhögskolornas pedagogiska institutioner skulle ansvara för den vetenskapliga metodutbildningen och handledning i samverkan med vederbörande universitetsinstitution. Remissyttrandena över LUS förslag om en metodisk-pedagogisk mellanexamen avspeglade tveksamhet. Vissa fakulteter avstyrkte helt förslaget, andra önskade ett starkare inflytande för universitetsinstitutionerna. För nästa steg i utredningsarbetet svarade pedagogikutredningen (PU). Utredningen pekade i betänkandet (1970:22) Pedagogisk utbildning och forskning på behovet av en förstärkt ämnesmetodisk forskning och fann det önskvärt att den gängse meriteringsgrunden för lektorstjänst i gymnasiet via doktorsarbete i ämnet (tidigare licentiatexamen eller disputation) kompletterades med möjlighet till ämnesmetodisk forskarutbildning. /.../ PU:s förslag mottogs relativt positivt av remissinstanserna och riksdagen beslöt i enlighet med prop. 1971:38 att en försöksverksamhet skulle komma till stånd. Utbildningens karaktär av försöksverksamhet har bestått. Omfattningen har varit ringa. 1974 formaliserades verksamheten i behörighetsavseende genom SÖ:s skrivelse 1974-10-08: Filosofie doktorexamen i pedagogik med ämnesmetodisk inriktning mot något av ämnesområdena engelska, tyska, matematik eller fysik, avlagd i enlighet med av UKÄ i samråd med SÖ fastställda studieplaner för försöksverksamhet med ämnesmetodisk forskarutbildning får ersätta doktorexamen inom ämnesområdet engelska respektive tyska, matematik eller fysik för behörighet till tjänst som lärare 152 (lektor)..". (SOU 1978:86. Sidorna 314–315).
- v Lärarförbundets rapport skrevs av Bertil Gran, som ingick i sekretariatet för LUT 74.

Och ordet blev utbildningsvetenskap

När utbildningsvetenskap börjar realiseras är det två aspekter som måste beaktas. Det ena är den organisatoriska aspekten i meningen hur utbildningsvetenskap ges en organisation vad gäller forskningsfinansiering, högskolornas placering av det särskilda organet och institutioner för lärarutbildning med forskarämne. Den andra aspekten avser vilket innehåll som tillskrivs utbildningsvetenskap.

Organisation för forskningsfinansiering

I november 2000 tillsattes en arbetsgrupp för att forma underlag för den Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete. Arbetsgruppens ledamöter är professorerna Ingrid Carlgren, Ingela Josefson och Jan Johansson, rektorn Lars Haikola och rektorn, tillika ordföranden, Eskil Franck.

Med referens till tidigare propositioner¹ tar arbetsgruppen i sin rapport fasta på att *”Förstärkning och breddning förefaller således vara två ledord i de normerande texterna för den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete.”*² och fortsätter *”Det problematiska med propositionernas definition av begreppet utbildningsvetenskap är att den i högre grad anger denna vetenskaps arena än dess innehåll och objekt.”*³

Arbetsgruppen skriver vidare att *”Den relativa snävhet som angivandet av arenan markerar ska kompletteras av den bredd som texterna förespråkar vad gäller synen på lärande och kunskapsprocesser. Lärarutbildningens arena och behoven inom dessa utbildningar, samt den direkta relevansen för lärarnas yrkesutövning, kan därför inte innebära en läsning av forskningsobjektet till det institutionella lärandet. Istället måste det breda samhällsperspektivet, med alla ickeinstitutionella lärande- och påverkansprocesser, exempelvis inom den så kallade fritidssektorn, ges ökat utrymme. Men även det institutionella lärandet som forskningsobjekt bör vidgas till att gälla exempelvis lärande inom högre utbildning, vuxenutbildning samt arbets- och yrkeslivet.”*⁴

¹ Prop. 1999/00: 135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Prop. 2000/01: 3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

² Arbetsgruppens PM 2001-01-12. Sidan 2.

³ Ibid. Sidan 2.

⁴ Ibid. Sidorna 2–3.

Arbetsgruppen lyfter i tre punkter fram förslag till inriktning för kommitténs arbete.

”Ett centralt område inom det utbildningsvetenskapliga fältet är det didaktiska. Lärande- och kunskapsprocesser inom olika ämnen och kunskapsområden bör därför utgöra ett viktigt inslag.

Ett annat område som genom sin relativt korta historia också förtjänar uppmärksamhet är utbildningsledarskap, sett både ur ett institutionellt perspektiv och ur ett bredare samhällsperspektiv. Det bör hela tiden ligga i nära anslutning till arenan lärarutbildning men utökas med kunskapsinflöde från relevanta discipliner.

En viktig ansats för kommittén bör vara att både stärka den forskning av god kvalitet som finns inom, eller i nära anslutning till, lärarutbildningarna idag, framförallt delar av den pedagogiska forskningen, och samtidigt uppmuntra nyansatser inom aktuella eller ännu inte etablerade områden.”⁵

På motsvarande vis som i tidigare utredningar och propositioner rör sig arbetsgruppen mellan att å ena sidan benämna utbildningsvetenskap som en *vetenskap* och å andra sidan tala om det utbildningsvetenskapliga *fältet*. Och mellan att å ena sidan lägga ett brett anslag för vilka områden och frågeställningar som kan rymmas inom området utbildningsvetenskap och å andra sidan återkommande gardera med formuleringen *”i nära anslutning till lärarutbildningen”*.

När det gäller organisationen av arbetet och sammansättningen av Utbildningsvetenskapliga kommittén föreslog arbetsgruppen att kommittén skulle bestå av 11 ledamöter, sju forskare och fyra övriga.⁶ De fyra övriga ledamöterna, varav en ordförande skulle, i likhet med huvudsekreteraren, utses direkt av Vetenskapsrådet. Statliga universitet och högskolor föreslogs nominera kandidater som vetenskapliga företrädare i kommittén. Angående ledamöternas hemvist och meritering skriver arbetsgruppen att lärosätena bör uppmanas att tillse, att kandidaterna verkar *”i nära anslutning till lärarutbildningen”* och har vetenskapliga meriter inom densamma. Vidare föreslogs att ordföranden skall vara allmänt förfaren inom området, ha erfarenheter från ett bredare samhällsperspektiv samt åtnjuta brett förtroende. *”Övriga tre bör representera relevansperspektivet (företrädare för den pedagogiska yrkesverksamheten och det skolpolitiska området) och skolverket.”⁷*

Efter beredning inom Vetenskapsrådet förändrades inriktningen på vad tre av de fyra övriga ledamöterna i kommittén skulle representera. Vetenskapsrådets

⁵ Ibid. Sidan 3.

⁶ En utgångspunkt för arbetsgruppens förslag är Prop. 2000/2001:3 *Forskning och förnyelse. ”Ledamöterna i kommittén skall utses av Vetenskapsrådets styrelse. Majoriteten av kommitténs ledamöter bör vara forskare.”* Sidan 111.

⁷ Arbetsgruppens PM 2001-01-12. Sidan 4.

styrelse beslutade i februari 2001 att dessa skulle utses efter förslag från Fas, Formas och Vinnova.⁸ Bakgrunden till denna förändring var "... *diskussioner som förts dels i organisationskommittén, dels i det nyvalda Vetenskapsrådet. Där ansåg man enligt generaldirektören att utbildningsvetenskap borde ses i ett bredare perspektiv än bara skolans och lärarutbildningens. Vetenskapsrådet är ett forskningsråd för grundforskning, inte sektorsforskning, framhåller han. Företrädarna för Fas, Formas och Vinnova i organisationskommittén visade stort intresse för det nya området utbildningsvetenskap.*"⁹

I och med att tre av allmänföreträdarna inte kom att specifikt företräda skolområdet vill vi hävda att ytterligare ett steg tas mot en vidgad grund och vidgad inriktning för det utbildningsvetenskapliga området.ⁱ

Inriktning av medel för forskning inom utbildningsvetenskap

Utbildningsvetenskap som forskningsområde realiseras även i utlysningstexterna för fördelning av medel för åren 2001, 2002 och 2003. I dessa texter visar kommittén hur den tolkar sitt uppdrag och definierar vilka forskningsområden som den menar ryms inom området utbildningsvetenskap. För åren 2001 och 2002 angav kommittén, efter en kortare motiv och policyinriktad text, följande områden i utlysningstexten.¹⁰

Forskning om lärande och kunskapsbildning

- inom skolväsendet (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)
- inom högre utbildning (särskilt lärarutbildning), folkbildning, informella miljöer och arbetsliv

Forskning om skolsystemets/utbildningssystemets

- utveckling
- samspel med social/politisk förändring

⁸ Fas = Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap; Formas = Forskningsrådet för miljö, areella näringar och samhällsbyggande; Vinnova = Verket för innovationssystem.

⁹ Enligt en rapport från Utbildningsutskottets kansli. Se Riksdagen, Utbildningsutskottet. Rapport 2002-06-13. *Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet.*

¹⁰ Utbildningsvetenskapliga kommittén protokoll, nr 2001-2, bilaga 1.

I utlysningen av medel för 2003 är motiv- och policytexten längre och utförligare än tidigare.¹¹ Den belyser det spänningsfält som utgör ett återkommande tema i kompositionen av ett utbildningsvetenskapligt område. Å ena sidan ett brett anslag mot lärande, kunskapsbildning och kunskapsanvändning inom och utom olika institutioner i samhället, å andra sidan en inriktning mot vad som nu benämns *praxisnära forskning* och forskning som bidrar till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets kärnfrågor. I utlysningstexten anges följande områden:

Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner

- inom skolväsendet (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

Utlsysningstexterna innehåller även riktlinjer avseende formella, ekonomiska och organisatoriska krav för ansökningarna och lärosätena, liksom olika villkor för projekten. Vi kommer inte att närmare granska dessa villkor.

Vid granskningen av de inkomna ansökningarna har kommittén bland annat gjort en bedömning utifrån vad som benämns den *utbildningsvetenskapliga relevansen*. Med detta avses i vad mån de föreslagna projekten är inriktade mot de i utlysningstexterna angivna områdena.

Ansökningar och beslut angående 2001 års medel

Utbildningsvetenskap realiserar också i Utbildningsvetenskapliga kommitténs beslut angående fördelning av medel. I ansökningsomgången för 2001 års medel (total ram 20 miljoner) prövades 83 ansökningar, av vilka nio avsåg forskarskolor. Om inte annat anges kommer samtliga data angående ansökningar och fördelning av medel från sammanställningar som gjorts inom Utbildningsvetenskapliga kommitténs kansli. Dessa var vid vår genomgång preliminära. Vi använder dem här för att ge en översikt.

Tiden mellan utlysningsdatum och sista ansökningsdatum var kort och kommittén beslutade att vara restriktiv med fleråriga anslag och i stället fördela

¹¹ Utbildningsvetenskapliga kommittén protokoll, nr 2002-9, bilaga 1.

en större andel av medlen i form av planeringsbidrag. Fleråriga anslag beviljades till tre forskarskolorⁱⁱ och elva forskningsprojekt.ⁱⁱⁱ

Vi har gjort en *mycket grov* indelning av områdena i utlysningstexten och kategorisering av *samtliga* beviljade ansökningar (både projektmedel och planeringsbidrag) utifrån denna som visar följande:

Tabell 1. Kategorisering av beviljade ansökningar 2001 års medel.

Kategori nr	Lärande och kunskaps- bildning inom:	Antal beviljade projektmedel	Antal beviljade planerings- bidrag	Totalt beviljade	Antal ej beviljade
1.1	skolväsendet	6	15	21	20
1.2	lärarutbildning	0	1	1	5
1.3	övrig högre utbildning	1	1	2	5
1.4	folkbildning	0	0	0	0
1.5	arbetsliv, informella miljöer	1	0	1	2
2.1	skol/utbildningssystemets- utveckling	1	2	3	1
2.2	skol/utbildningssystemets samspel med social/politisk förändring	0	1	1	1
1.1–1.2		1	0	1	3
1.1–1.3		0	2	2	0
oklart		1	2	3	2
Summa		11	24	35	39

Kategorierna 1.1–1.2 och 1.1–1.3 avser projekt som täcker de angivna kategorierna 1.1, 1.2 och 1.3.

Av samtliga ansökningar kan 41 av 74 hänföras till området lärande och kunskapsbildning inom skolväsendet – av dessa beviljades 21 ansökningar antingen med projektbidrag eller med planeringsbidrag. Merparten av såväl ansökningar som beviljanden ligger således i riktning mot forskning i anslutning till praktisk yrkesverksamhet. Dock är det mer elevperspektivet än lärarperspektivet som är i fokus. Beredskapen bland lärarutbildare att skriva ansökningar riktade mot forskning om lärande och kunskapsbildning inom själva lärarutbildningen verkar ganska låg, då fem av sex sådana ansökningar ej beviljas. Vi vill också peka på att intresset för studier om skol/utbildningssystemets utveckling eller samspel med social/politisk förändring lyser med sin frånvaro.

Ansökningar och beslut angående 2002 års medel

Sammanlagt bedömdes 152 ansökningar, av vilka 4 avsåg forskarskolor (totalt 80 miljoner kronor)

Tabell 2. Ansökningar och beslut avseende 2002 års medel.

	Antal Ansökningar	Beviljade projektbidrag	Beviljade planeringsbidrag	Ej beviljade
Forscarskolor	4	1	1	2
Forskn.projekt	148	42	27	79
Totalt	152	43	28	81

Kommitténs sekretariat har gjort olika bearbetningar och sammanställningar av de 148 inkomna projektansökningarna (exklusive forskarskolor). Följande tre tabeller bygger på dessa sammanställningar. Det framgår dock inte hur ansökningarna och besluten fördelar sig på planeringsbidrag respektive projektbidrag. Redovisningen tar upp karaktären på ansökningarna (tabell 3), hur dessa ansökningar fördelas över utbildningsformer (tabell 4) och över problemområden (tabell 5). Problemområden är en kategorisering av ansökningarna i termer av forskningsområden.¹²

Tabell 3. Karaktären på projektansökningar 2002.

Analysfokus	Totalt	Beviljade
Förutsättningsanalyser	28	15
Processanalyser	90	44
Produktanalyser	12	2
Annat	18	8
Summa	148	69

Procentberäkningen anger endast en indikation. Vad vi ser är dock att projekt riktade mot grundskolan och underliggande skolformer har många sökande men också en god utdelning. Forskning riktad enbart mot högre utbildning har färre projekt beviljade, undantag projekt riktade mot lärarutbildning. Av de projekt som riktats mot arbetslivet har en av åtta ansökningar beviljats. Båda de ansökningar som gällt läraryrket har beviljats.

¹² Kategoriseringen har gjorts inom Utbildningsvetenskapliga kommitténs sekretariat.

Tabell 4. Projektansökningar fördelade över utbildningsform 2002.

Utbildningsform	Totalt	Beviljade	Procent beviljade
Förskola/barnomsorg	9	5	56
Spec. ped/särskola	3	2	66
Grundskola	40	18	45
Gymnasieskola	11	6	55
Grundskola och gymnasieskola	4	0	0
Vuxenutbildning	4	3	75
Högre utbildning	19	4	21
Högre utbildning och underliggande skolform/er	20	14	70
Läraryrket	19	10	53
Folkbildning/ sv f invandrare	2	1	50
Informella miljöer	0	0	–
Distansutbildning	1	0	0
Arbetsliv	8	1	13
Ospec	4	1	25
Läraryrket	2	2	100
Alla former	2	2	100
Summa	148	69	47

Utifrån klassificeringen efter utbildningsform är alltså 71 av ansökningarna (34 beviljade) fokuserade på skolformerna förskola till och med vuxenutbildning. 20 av ansökningarna (14 beviljade) handlar om högre utbildning och underliggande skolformer. 19 handlar om högre utbildning (4 beviljade) och 19 handlar om läraryrket (10 beviljade). Sammantaget är skolväsendet, skolväsendet och högre utbildning samt läraryrket i fokus för 110 ansökningar (58 beviljade).

I tabell 5¹³ redovisas en liknande beräkning över fördelningen av ansökningar över problemområden. Inom områdena lärande och kunskapsbildning (skolelever, blivande lärare och lärare) och didaktiska frågor har 75 ansökningar inlämnats, dvs. en tredjedel av alla ansökningar. Av dessa har 38 beviljats, dvs. hälften.

Utgår vi från klassificeringen efter problemområde har alltså 33 ansökningar (15 beviljade) en inriktning mot elevers utveckling, lärande och kunskapsbildning. 21 ansökningar (11 beviljade) behandlar lärarstudenters grundutbildning

¹³ Totalen blir 145 projekt och inte 148 (tabell 4) av skäl som vi inte kunnat utröna.

Tabell 5. Projektansökningar fördelade över problemområden 2002.

Problemområde	Totalt	Beviljade	Procent beviljade
Lärande och kunskapsbildning – skolelever	21	11	52
Lärande och kunskapsbildning – blivande lärare, lärare	6	4	66
Lärares kompetensutveckling/lärares yrkeskunskap	6	2	33
Lärares arbete	1	1	100
Skolans personal – utöver lärare	1	0	0
Läroplansteori, Läroplansutveckling, läroplansutvärdering	8	4	50
Skolutveckling	1	1	100
Skolans ledning och styrning	5	2	40
Elever/barn – Individperspektivet, utveckling/lärande	5	1	20
Handikappade elever, Elever med svårigheter	7	3	43
Utbildningens effekter på individ och samhälle, skolans roll	4	2	50
Bildningssyn, värdegrund	6	5	83
Samspel, utbildning, arbetsmarknad mm, Informellt lärande	11	4	36
Kön och könsfrågor	3	2	66
Skolan som miljö	3	0	0
Skolsystemet – utbildningssystemet	1	0	0
Summa	145	69	48

och lärares arbete och kompetensutveckling och 48 ansökningar (23 beviljade) har inriktning mot didaktiska frågor – undervisning. Elevernas, blivande lärares och verksamma lärares arbeten samt didaktiska frågor är grovt sett i fokus för 102 ansökningar (49 beviljade).

30 av ansökningarna, cirka 20%, (13 beviljade) har en inriktning mot skol/utbildningssystemets utveckling, samspel med social/politisk förändring och arbetsmarknad.

För att kunna jämföra ansökningarna för 2002 års medel och ansökningarna för 2001 års medel har en kategorisering gjorts utifrån den som redovisas i tabell 1 rörande fördelningen 2001. Tabell 6 bygger på sammanslagning av de olika

Tabell 6. Kategorisering av beviljade ansökningar 2002 års medel.
Lärande och kunskapsbildning.

Kategori nr	Lärande och kunskapsbildning inom:	Totalt	Beviljade	Procent beviljade
1.1	Skolväsendet	71	34	42
1.2	Lärarutbildning	19	10	53
1.3	Övrig högre utbildning	19	4	21
1.1 och 1.3	Skolväsendet och övrig Högre utbildning	20	14	70
1.4	Folkbildning	2	1	50
1.5	Arbetsliv, informella miljöer	8	1	13
1.5.1	Lärarkyrket	2	2	100
	Övrigt/ospec.	7	3	43
Summa		148	69	47

Tabell 7. Kategorisering av beviljade ansökningar 2002 års medel.
Utbildningssystemets samspel med social förändring.

Kategori nr		Totalt	Beviljade
1.5	Samspel, utbildning, arbetsmarknad mm.		
	Informellt lärande	11	4
2.1–2.2	Skol/utbildningssystemets utveckling samt Skol/utbildningssystemets samspel med Social/politisk förändring	19	9
Summa		30	13

grupperna i tabell 4. En översikt över ansökningar med inriktning mot skol/ utbildningssystemets samspel med social/politisk förändring redovisas i tabell 7 och bygger i sin tur på en sammanslagning av olika grupper som redovisats i tabell 5. Tabellerna 6 och 7 är vår bearbetning av Utbildningsvetenskapliga kommitténs kanslis data.

Tendensen från ansökningarna för 2001 års medel kvarstår när det gäller 2002 års medel. En skillnad som kan vara värd att uppmärksamma är att i första ansökningsomgången avslogs 5 av 6 ansökningar med inriktning mot lärarutbildning, medan i andra ansökningsomgången beviljades 10 av 19 ansökningar.^{iv}

Utbildningsvetenskap i lärosätenas organisation och inriktning

Organisationen med vetenskapsområden infördes efter riksdagens beslut utifrån propositionen 1996/97:41 *Högskolans ledning, lärare och organisation*. Beslutet innebar bland annat att resurser till forskning och forskarutbildning fördelas efter fyra vetenskapsområden. Varje universitet och högskola med ett eller flera vetenskapsområden beslutar självständigt vilka fakultetsnämnder som skall finnas vid respektive lärosäte och vilket ansvarsområde respektive nämnd skall ha.

Ett annat beslut av betydelse för hur högskolorna organiserar verksamheten inom lärarutbildningens område är det som följer av riksdagens behandling av regeringens proposition 1999/2000: 135: *En förnyad lärarutbildning*. Regeringen skriver:

”Alla universitet och högskolor där lärarexamen får avläggas skall ha ett särskilt organ med ansvar för grundläggande lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning. Vid universitet och högskolor med vetenskapsområde skall det särskilda organet ha ansvar också för sådan forskarutbildning som knyter an till lärarutbildningen. En bestämmelse med denna innebörd skall föras in i högskolelagen (1992:1434)”¹⁴

”Syftet med det föreslagna organet är främst att vid berörda lärosäten stärka villkoren för en sammanhållen lärarutbildning inklusive forskning och i förekommande fall forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen. Inrättandet av ett organ för lärarutbildning innebär att detta får en samlande roll för lärosätenas forskningsresurser inom området.”¹⁵

Lärarutbildningen, forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen, blir därmed föremål för en starkare organisatorisk styrning från statens sida än vad som är fallet med annan forskning, grund- och forskarutbildning inom högskolan.^v

En genomgång av hur ett antal lärosäten presenterar sin organisation¹⁶ visar att termen utbildningsvetenskap har fått ett genomslag i benämningar på olika delar av organisationen, som institutioner och olika nämnder.

En tidig användning av ordet utbildningsvetenskap, som beteckning för en organisatorisk enhet, är från Göteborgs universitet. Där har sedan slutet av

¹⁴ Prop. 1999/00: 135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Sidan 44.

¹⁵ Ibid. Sidan 48.

¹⁶ Sammanställningen bygger på de uppgifter som finns på lärosätenas hemsidor i slutet av september 2002.

1990-talet funnits en "Utbildningsvetenskaplig fakultet". Inom denna fakultet ryms Institutionerna för pedagogik och didaktik, hushållsvetenskap samt arbetsvetenskap. Utan att ange någon inbördes kronologi i införandet av "utbildningsvetenskap" som organisationsbeteckning kan vi notera att "utbildningsvetenskap" numera används vid en rad universitet. Vid Karlstads universitet finns "Institutionen för utbildningsvetenskap", vid Linköpings universitet finns nämnden för "Utbildningsvetenskap/lärarytbildning", Uppsala universitet har en nämnd med benämningen "Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden". Bland högskolorna kan nämnas Högskolan i Kristianstad med "Nämnden för utbildningsvetenskap", Mitthögskolan med "Institutionen för utbildningsvetenskap", Högskolan i Kalmar med "Nämnden för lärarytbildning och utbildningsvetenskap".

Organisationsbeteckningar är ett uttryck för hur termen utbildningsvetenskap realiseras i högskolornas verksamhet. Ett annat uttryck återfinns i olika ämnes- och tjänstebenämningar. Som exempel på det senare kan nämnas: Magisterkurs i utbildningsvetenskap vid Malmö högskola och kandidatexamen i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Kalmar. Högskolan i Halmstad utlyste på försommaren 2002 tre lektorat i Utbildningsvetenskap med inriktning mot didaktik, specialpedagogik samt skolutveckling och ledarskap.

Ytterligare en profilering inom lärosätena med relevans för termen utbildningsvetenskap är den som ryms i beteckningar av organisation, grund- och forskarutbildningsämnen samt tjänstebenämningar med anknytning till pedagogiskt arbete respektive lärande. Här finns den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete med huvudsäte vid Umeå universitet, Fakulteten för lärarytbildning. Övriga medverkande universitet är Karlstad, Linköping och Örebro. Studenter i forskarskolan vid Malmö högskola, Högskolan Dalarna, Högskolan Kristianstad eller Lärarythögskolan i Stockholm avlägger examen vid Umeå universitet.

Det finns också professorer i pedagogiskt arbete i Umeå och i Linköping. I Luleå finns en inriktning av forskarutbildningen mot lärande, och i Karlstad en "Fakultetsnämnd lärande". Vid flera lärosäten finns nu parallella organisationer och ämnesbeteckningar; pedagogiska institutioner knutna till samhällsvetenskaplig fakultet respektive av regeringen beslutade organ för grund- forskarutbildning och forskning inom lärarytbildningens område.

Kommentarer

- i Vetenskapsrådets styrelse utsåg under början av 2001 Tjia Torpe, direktör, till kommitténs ordförande och Berit Askling, professor, till dess huvudsekreterare.

Av de nominerade forskarna utsågs följande professorer:

Lars Bergström, (fysik, Stockholms universitet)
 Sture Brändström, (musikpedagogik Luleå tekniska universitet)
 Ingrid Carlgren, (pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm)
 Ingela Josefsson, (arbetslivskunskap, Södertörns högskola)
 Caroline Liberg, (svenska med didaktisk inriktning, Malmö Högskola)
 Bengt Sandin, (historia, Linköpings universitet)
 Roger Säljö, (pedagogik, Göteborgs universitet)

Som allmänrepresentanter utsågs

Kenneth Abrahamsson, programchef

Kerstin Kärnekull, arkitekt

Sture Nordh, ordförande (tom. juni 2001)

Jan Johansson, professor (from. hösten 2001)

- ii Vuxnas lärande – en närverksbaserad forskarskola, professor Staffan Larsson Linköpings universitet; Forskarskola med inriktning mot estetiska läroprocesser: gestaltning – kunskap – didaktik, professor Staffan Selander Lärarhögskolan; Forskarskola i matematik med ämnesdidaktisk inriktning, professor Hans Wallin, Umeå universitet.
- iii Huvudsökande, rubrik och totalt beviljat belopp redovisas nedan, tillsammans med kommitténs formulering angående den utbildningsvetenskapliga relevansen. (Samtliga uppgifter och citat kommer från protokoll 2001-06-08, bilaga 3. den sista parentesen är vår kategorisering).

- 1) Lektor E. Amnå, Örebro Universitet: Ungas demokratiskolor i internationell belysning. Jämförande studier av demokratins dynamiska läroprocesser, 4 290 000.
"Demokratins värderingar och utveckling inom skolan är ett ytterst viktigt område för utbildningsvetenskap." (1.1)
- 2) Professor H. Löfgren, Malmö Högskola: Dracon – Pedagogiskt drama som metod för konfliktlösning i Sverige, 3 127 000. *"Projektet rör ett angeläget område med klar utbildningsvetenskaplig relevans."* (1.1)
- 3) Professor W. Sauter, Stockholms Universitet: Kön på scen: Genusperspektiv i skådespelarundervisning. 3 008 000. *"Genusaspekter och forskning om interaktion har bäring på utbildningsvetenskap i vidare bemärkelse."* (1.3)
- 4) Professor K. Aronsson, Linköpings Universitet: Lärande i flerkulturella barnmiljöer: Skolpraktiker och kamratsamtal i förskola och skola, 2 470 000. *"Projektet har klar utbildningsvetenskaplig relevans..."* (1.1)
- 5) Professor J. Johansson, Luleå tekniska universitet: Två doktorsavhandlingar, 2 112 000. *"Den allmänna frågeställningen om KY och dess intentioner är intressant."* (2.1)

- 6) Professor A-M. Pendrill, Chalmers tekniska högskola: Extramuralt lärande, 1 789 000. *"Ämnet har klar utbildningsvetenskaplig relevans, dels med avseende på "lärande i informella miljöer", dels för de verksamhetsförlagda studierna i den nya lärarutbildningen."* (1.5)
- 7) Docent B. Johansson, Uppsala Universitet: Matematiska symboler och matematisk begreppsbildning. En studie av utvecklingen av några matematiska begrepp under de tidiga skolåren, 1 755 000. *"Den utbildningsvetenskapliga relevansen är mycket hög."* (1.1)
- 8) Professor J-E. Gustafsson, Göteborgs universitet: Klassrumsmiljön ur elev- och lärarperspektiv, 1 747 000. *"Den utbildningsvetenskapliga relevansen är mycket hög, i synnerhet som den ingår i en tradition att systematiskt bygga upp en generaliserbar och jämförbar kunskap om villkoren i skolans arbete."* (1.1)
- 9) Fil dr T. Saar, Musikhögskolan Ingesund: Musikämnets kunskapsformer och läromiljöer – att utveckla ett tematiskt arbetssätt i skolan, 1 284 000. *"Projektet har hög relevans./.../ Kopplingen till lärarutbildningen stärker projektet./.../ Denna typ av praktikinära forskning är betydelsefull men projektet skulle vinna på att konkretiseras tydligare."* (1.1 – 1.2)
- 10) Lektor G. Brandell, Lunds universitet: Matematik en manlig domän?, 1 131 000. *"Projektets utbildningsvetenskapliga relevans är stor."* (ej klassificerat – mycket kortfattad beskrivning)
- 11) Fil dr J. Giota, Göteborgs universitet: Motivationens och andra faktorerers betydelse för elevers lärande och prestationer samt framtida studieval sett ur ett elevperspektiv, 934 000. *"Forskningsområdet är högst relevant. En tydligare koppling till lärarutbildningen hade stärkt projektet, liksom ansatser till nätverksbyggande."* (1.1)

iv För att få en bild av inriktningen på de ansökningar som beviljades de högsta anslagen redovisas de sexton av fyrtio som fick mest medel beviljade. Citaten avser Utbildningsvetenskapliga kommitténs kommentarer till projekten, som anger den utbildningsvetenskapliga relevansen.

- 1) Professor B. Sandin, Tema Barn LiU: Normalitet, professioner och institutioner för barn: De problematiska barnen. Förhandling och förvandling av barndomens diskurser och arenor. 7 800 000. *"Projektet har uppenbar utbildningsvetenskaplig relevans."*
- 2) Professor S. Hartman, UKL, LHS: Gemensamma värden? Ett forskningsprogram om skolans värdegrund och om förhållandet mellan skolans officiella värdegrund och lärare och ungdomars tolkningar och villkor. 5 850 000. *"Högt intressant samarbete mellan forskare från olika discipliner."*
- 3) G-M Frånberg, Umu: Värdegrundsfrågor i den nya lärarutbildningen – en studie om etiska och moraliska dilemman i en föränderlig värld. 5 150 000. *"Projektets uppläggning borrar för en stor utbildningsvetenskaplig relevans i resultatet. Det kommer att ge ett viktigt underlag för en reflektion över den nya lärarutbildningens uppläggning av studierna inom värdegrundsområdet bland lärarutbildare ..."*
- 4) Dr A-L Rostvall, LHS: Interaktion i musikundervisning. En studie av lärarutbildning och gymnasieskolans estetiska program. 5 100 000. *"Projektet är*

inriktat mot gymnasieskolan och lärarutbildningen och kan få betydelse för i första hand musikområdet men även generera generell kunskap om pedagogisk interaktion. Den vetenskapliga basen för lärarutbildningens estetiska delar kan också få ett välbehövligt tillskott.”

- 5) Dr A. Eriksson, Teologiska inst.LU: Retorikens didaktik: Retoriken och dess övningar som en väg till skolans och högskolans kommunikativa mål. 5 070 000 *”Delprojekt 3.. och delprojekt 5... verkar speciellt relevanta för undervisning i skolan och i lärarutbildningen”*
- 6) Professor G. Sundgren, Mälardalens högskola. Skolans styrning och ledning som diskurs och diskursiv praktik – de ledande orden. 5 070 000. *”Synnerligen viktigt – fokuserar på ledarskapet i skolan kan innebära att analysen av skolledarskapet placeras i ett bredare utbildningsvetenskapligt sammanhang.”*
- 7) Universitetslektor E. Cedersund, LiU campus Norrköping. Socialpedagogiken i samhället. Samspel forskning, teori och praktik. 4 810 000. *”Projektet är inriktat mot lärande och kunskapsbildning inom skolväsendet, folkbildning och arbetsliv. Det bedöms kunna bidra till utveckling av det utbildningsvetenskapliga fältet och kunna bidra till att stärka den vetenskapliga basen för den pedagogiska yrkesverksamheten.”*
- 8) Professor R. Säljö. GU. Lärande och vetenskaplig kunskapsbildning i ett sociokulturellt perspektiv – ett nationellt nätverk. 4 800 000. *”Nätverket har uppenbar utbildningsvetenskaplig relevans.”*
- 9) Professor L-M Engström LHS. Fysisk aktivitet i skola och på fritid. Lärandeprocesser i skilda miljöer. 4 300 000 *”Det föreslagna projektet har utbildningsvetenskaplig relevans i flera avseenden.”*
- 10) Fil dr Å. Karlsson. Historiska inst. UU. Att lära och lära ut i vetenskapens tjänst. En studie av Linné och hans lärjungar. 4 000 000. *”Den utbildningsvetenskapliga relevansen är stor. Här öppnas möjligheter för utbildningsvetenskapen att berikas med verktyg från forskningen i historia, retorik med flera discipliner.”*
- 11) Professor S. Lindblad. UU. Lärarutbildningar: Rekrytering och yrkesidentitet under omstrukturering. 4 000 000. *”Grundforskning om vilka som påbörjar den nya lärarutbildningen på olika studieorter och vilka förändringar som pågår torde vara av stort värde.”*
- 12) Professor T. Englund. ÖU. Utbildning som deliberativ kommunikation – förutsättningar, möjligheter och konsekvenser. 3 900 000. *”Projektet har hög utbildningsvetenskaplig relevans och har en klar anknytning till utvecklingen av forskningstraditionen inom lärarutbildningen.”*
- 13) Fil lic. M. Rosén. GU. Studier av läsfärdigheten i Sverige (SALS). 3 900 000. *”Projektet har stor utbildningsvetenskaplig relevans.”*
- 14) Professor J. Essevald. Teknik och samhälle, Genusvetenskap MaH. Kön och etnicitet i högre utbildning. 3 120 000. *”Projektet har stor utbildningsvetenskaplig relevans och kan ge viktiga kunskaper om högskolans outtryckta koder.”*
- 15) Fil dr. R. Foss Fridlitzius, GU. Förändrade incitament i den svenska vuxenutbildningen. 3 120 000. *”Projektet har relevans för det utbildningsvetenskapliga området. Det gäller särskilt utbildningssystemets samspel med social/politisk förändring.”*

16) Professor M. Thuné. UU. Lärande, lärandeprocesser och lärandemiljöer inom datavetenskap. 3 120 000. *"Projektet har stor potential i ett relativt ungt område med en än så länge blygsam svensk forskning."*

- v Enligt remissammanställningarna i propositionen tillstyrker en majoritet av universiteten och högskolorna förslaget. Fyra lärosäten, Luleå tekniska universitet, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Skövde och Lärarhögskolan i Stockholm tog avstånd från en reglering utöver den som då fanns i högskoleförordningen. I högskolelagen (1992:1434) 2 kap. 5 a § står att: *"Det skall finnas minst en fakultetsnämnd vid varje universitet och vid varje högskola där det finns vetenskapsområde med stöd av beslut enligt 5 §. Fakultetsnämnderna skall ansvara för forskning och forskarutbildning. Nämnderna skall också ansvara för grundutbildningen, om inte universitetet eller högskolan inrättat särskilda organ för den utbildningen. Universitet och högskolor där lärarexamen får avläggas skall dock 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."*

Formulering och realisering av utbildningsvetenskap – sammanfattande och avslutande reflektioner

Nittioalets reformer, volymökning och förändring av villkoren för skolan har inneburit ett förändrat uppdrag för skolan och därmed förändrade villkor för lärares arbete. Dessa förändrade villkor för skolan och för lärares arbete fokuserar kunskapsproduktionen om utbildning och receptionen av denna i lärarutbildningen. Detta är en bakgrund till den parlamentariskt sammansatta Lärarutbildningskommittén som tillsattes 1997, och som lämnade sitt betänkande 1999.

Lärarutbildningskommittén är den fjärde utredningen om lärarutbildning efter andra världskriget. Den föregicks av 1946 års skolkommission vars betänkande om lärarutbildning publicerades 1952. Kommissionens arbete följdes av 1960 års lärarutbildningssakkunniga, vars betänkande utkom 1965. Därefter följde 1974 års lärarutbildningsutredning. Lärarutbildningskommittén ingår således i en historia av utredningar av lärarutbildningar och behandlar de frågor som de tidigare utredningarna tagit upp, det vill säga lärarutbildningarnas inriktning, längd, organisation, vetenskapliga grund och forskningsanknytning. Dock är Lärarutbildningskommittén den utredning som inte explicit länkar sitt arbete till tidigare utredningar. Så introduceras termen utbildningsvetenskap med referens till en utvärdering av lärarutbildningen som genomfördes av Lärarförbundet 1995. Ordet utbildningsvetenskap används också redan av 1974 års lärarutbildningsutredning.

Som ett svar på hur produktionen av kunskap om utbildning och lärande skall organiseras och inriktas ger Lärarutbildningskommittén i sitt slutbetänkande ett förslag om att utbildningsvetenskap skall bilda ett eget vetenskapsområde.

I nämnda rapport från Lärarförbundet används ordet utbildningsvetenskap. Termen brukas först som en allmän beteckning på en vetenskaplig grund för lärarutbildningen. Innebörden preciseras och förändras senare. I ett avsnitt, som behandlar pedagogikämnet i grundskollärarutbildningen, återfinns också uttrycket "*den utbildningsvetenskapliga grunden*". Den utbildningsvetenskapliga

grunden blir här till en skolning i kritiskt tänkande och förmåga att till exempel välja stoff. I det senare ansluter således beskrivningen av den utbildningsvetenskapliga grunden till den kompetens som den förändrade styrningen och därmed förändrade styrdokument efterfrågar. Under rubriken "*Metodikämnets didaktisering*" vidgas begreppet utbildningsvetenskap till att bli likställt med pedagogik och didaktik. I nästa steg används begreppet utbildningsvetenskap som närmast utbytbart med pedagogik, för att i ett sista steg bli överordnat pedagogik och didaktik.

Lärarytbildningskommittén refererar alltså till Lärarytbildningskommitténs rapport vad gäller termen utbildningsvetenskap, men kommittén ger inte termen en bestämd vetenskaplig definition, utan använder den som en beteckning på ett vetenskapsområde. Därmed kan Lärarytbildningskommitténs användning av termen utbildningsvetenskap tolkas i pluralform, det vill säga som en beteckning av ett område där flera olika vetenskaper ingår.

Samtidigt som Lärarytbildningskommitténs förslag bereds pågår också en beredning av en reformering av den nationella organisationen för forskningsfinansiering. I denna senare beredning behandlas frågan om konstituerandet av ett nytt vetenskapsområde. I propositionen delas Lärarytbildningskommitténs uppfattning om behovet av medel för forskning om utbildning. Däremot avisas förslaget om att inrätta utbildningsvetenskap som ett vetenskapsområde. Istället menar föredragande statsrådet, att universitet och högskolor försummat att rikta medel mot utbildningsforskning. En särskild Utbildningsvetenskaplig kommitté föreslås skall inrättas inom Vetenskapsrådet. De medel som där skall anslås, skall fördelas så att mottagande lärosäte medfinansierar beviljade projekt med tredjedel. Vidare skall samarbete upprättas mellan lärosäten med vetenskapsområde och lärosäten utan eget vetenskapsområde. För att inom lärosätet organisera lärarytbildning och forskning i anslutning till lärarytbildning skall ett särskilt organ inrättas motsvarande en fakultetsnämnd. Dessa förslag godtas av Riksdagen.

De medel som ställs till Utbildningsvetenskapliga kommitténs förfogande innebär en omfattande förstärkning av medel till forskning om utbildning. Under 2001 disponeras 20 miljoner, 2002 är ramen 80 miljoner och 2003 är ramen 120 miljoner. Därtill återfår Skolverket sina medel för sektorsforskning som tidigare skurits ned från 28 miljoner till ungefär 8 miljoner. Denna omfattning av medel innebär att antalet intressenter ökar liksom tolkningar av vad utbild-

ningsvetenskap är. I de texter som föregått beslutet framkommer ingen tydlig definition. Utbildningsvetenskap används både i singularis och i pluralis och som en beteckning på all forskning om utbildning och lärande i alla dess former och som en beteckning på forskning knuten till lärarutbildning. Utbildningsvetenskapliga kommittén ger utbildningsvetenskap i utlysningstexterna en relativt vid tolkning. Ansökningarna visar dock på en mer sluten bild.

De argument som formuleras kring utbildningsvetenskap, vad det är och vad det kan vara, återspeglar i mycket tidigare diskussioner kring framför allt lärarutbildningarnas vetenskapliga bas och forskningsanknytning. Om vi ser till de tidigare utredningarna om lärarutbildningar skiftar tonvikten vad gäller den vetenskapliga basen. För 1946 års Skolkommision låg tyngdpunkten på ämnena pedagogik och psykologi. För 1962 års Lärarutbildningssakkunniga är tyngdpunkten forskning kring undervisningsprocesser och metodik. I 1974 års Lärarutbildningsutredning skymtar utbildningsvetenskap, men framför allt ligger tyngdpunkten i didaktik och i en skolnära forskning och utvecklingsarbete. Oavsett var tyngdpunkten legat har det funnits i alla utredningar en stark tilltro till forskningens förmåga att utveckla och förbättra utbildning och undervisning. I grunden skymtar här ett närmast tekniskt perspektiv på tillämpning av kunskap. Samtidigt uttrycker utredningarna besvikelser över hur lite forskning som finns och hur lite forskare ägnar studier åt vad som nu kallas praxisnära forskning. Däremot problematiseras inte receptionen av och villkoren för receptionen av forskning i skolans arbete och lärarutbildning. Forskningsperspektivet är också i mycket nationellt och den internationella forskningen får ett ringa utrymme. Frågan kan alltså ställas om bristen på tillämpning av forskningsbaserad kunskap ligger i produktionen av, eller i mottagandet av, eller i samspelet mellan produktion och reception av forskning.

Att forskning i anslutning till lärarutbildningen handhas av ett särskilt organ inom högskolan har konsekvensproblem. Lärarutbildningen innesluter ett flertal discipliner från olika vetenskapsområden. Ett särskilt organ blir därmed inte jämförbart med en fakultetsnämnd även om den har en fakultetsnämnds befogenheter. En fakultetsnämnd ansluter till indelningen av vetenskapsområden och har därmed egna fasta forskningsresurser. Det särskilda organet har inga egna ämnen som kan inrättas som forskarämnen. Ett sådant ämne måste då inrättas och forskningsresurser måste rekryteras från andra delar av högskolan. Detta har inneburit att nya ämnen har inrättats eller att ämnet pedagogik har delats. Det

kan innebära att administrativa och statusrelaterade motiv och inte behovet av vetenskapligt underbyggd kunskap får avgöra tillkomsten av nya forskarämnen. Detta kan i sin tur leda till en splittring av resurser. En sådan splittring dämpas dock av den expansion av ekonomiska resurser som nu sker.

I vår genomgång av utredningar om lärarutbildning, lärarutbildningarnas vetenskapliga grund och forskningsanknytning, samt den historiska framväxten av pedagogik som vetenskap har vi visat på en komplicerad bild av forskning om utbildning å ena sidan och hur denna å andra sidan förhållit sig till lärares arbete och lärarutbildning. Ett sätt att hantera dessa relationer är att göra en distinktion mellan kunskapsobjekt och studieobjekt. Med kunskapsobjekt menas att ett bestämt område studeras utifrån ett för detta område specifika begrepp, teorier och traditioner. Utifrån analogin med karta och territorium kan vi säga att kunskapsobjektet är den karta utifrån vilken ett visst territorium studeras. Med studieobjekt avses det territorium som studeras.¹ Utbildningsvetenskap kan ses som beteckningen för såväl de discipliner som har utbildning som kunskapsobjekt som för de discipliner som har utbildning som studieobjekt. Sett på detta sätt kan det särskilda organet för lärarutbildning och forskning i anslutning till denna, verka som ett kollegium för olika vetenskaper som ingår i lärarutbildningen och där utbildning är studieobjektet. Ett till lärarutbildningen anknutet forskarämne skulle i detta kollegium svara för studier av utbildning som kunskapsobjekt.

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.

¹ Analogin är hämtad från Törnebohm, H: *Reflections on scientific research*. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Universitetet i Göteborg, 1971.

Referenser

- Annerstedt, Cl. *Uppsala universitets historia, del 3*. Uppsala 1913, 1914.
- Aspelin, G. *Tankens vägar. En översikt av filosofins utveckling*. Del II. Lund: Bokförlaget Doxa. 1977.
- Aquilionius, K. *Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860. Svenska folkskolans historia. Andra delen*. Stockholm: Bonniers. 1942
- Bengtsson, J. & Lundgren, U. P. *Modellstudier i utbildningsplanering och analyser av skolsystem. En jämförelse på kunskapsprov i matematik, engelska och svenska mellan grundskolan och det traditionella skolsystemet*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, 1968.
- Bengtsson, J. & Lundgren, U. P. *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem*. Lund: Studentlitteratur, 1969.
- Bernstein, B. & Lundgren, U. P.: *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber förlag. 1983.
- Boëthius, D. *Utkast till den naturliga sedeläran* 1782.
- Boëthius, D. *Om den filosofiska undervisningens ordnande*. 1794.
- Boëthius, D. *Om moralitetens grund* (en replik till Leopold med anledning av dennes kritik av den kantska etiken)
- Boëthius, D. *Anvisning till sedeläran såsom vetenskap*. 1807.
- Brickman, W. W. *John Deweys impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World Mexico – China – Turkey 1929*. New York: Bureau of Publications. Teachers College, Columbia University. 1964.
- Broady, D. & Lundgren, U.P. *Rätten att tala*. Skeptron 1. Stockholm: Symposium. 1984.
- Bromsjö, B. *Samhällskunskap som skolämne*. Stockholm: Norstedts. 1961
- Bruhn; K. *Utvecklingslinjer i pedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur, 1963
- Carlgren, I. "Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen." I *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag. 1995
- Carlsson, B. *Växjöförsöken. Skoldifferentieringens inverkan på elevernas kunskapsprestationer. En experimentell undersökning*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. 1963. Stencil.
- Cremin, L. A. *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men*. New York: Teachers College Press. 1966
- Curti, M. *The Social Ideas of American Educators*. New York: Littlefield, Adams and Co. 1960.

- Dahllöf, U. *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet*. Stockholm: SOU 1960:15. 1960
- Dahllöf, U. *Kraven på gymnasiet*. Stockholm: SOU 1963:22. 1963.
- Dahllöf, U. *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1967.
- Dahllöf, U. *Problem i den pedagogiska forskningens utveckling i Sverige efter 1940*. Uppsala: Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, no 123. 1986.
- Dewey, J. *Experience and Education*. New York: MacMillan Company. 1938.
- Dir. 1997:54. *Lärarytbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dir. 1998:47. *Tilläggsdirektiv till kommittén om lärarytbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Ds 1996: 16. *Lärarytbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Ds 1999: 68. *Att finansiera forskning och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Duprez, L. *Pedagogiska skrifter 1898 – 1976*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund. Pedagogiska skrifter no 258. 1977.
- Eljar, E. (red.) *Den svenska folkskolans 100 år*. Stockholm: Norstedt. 1942
- Elmgren, J. *School and Psychology. A report on the research work of the 1946 School Commission*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1952
- Elmgren, J., Husén, T., Sjöstrand, W. & Trankell, A. *Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1959.
- Gran, B. *Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarytbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet. 1995.
- Harbo, T. *Innföring i didaktik*. Oslo: Fabritius & Sönners forlag. 1967.
- Hartman, S. & Lundgren, U. P. *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur. 1980, 3:e uppl. 1998.
- Hartman, S. & Lundgren, U.P. *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur. 1996. 5:e upplagan.
- Herbart, J. F. *Allgemeine Pädagogik*. Bochum. 1806.
- Hermansson, E. *Upplevelser och påverkan*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund. Pedagogiska skrifter no 256. 1974
- Hernlund, H. *Bidrag till svenska lagstiftningens historia. Under partitidehvarvet 1718–1809*. Del I. 1718–1760. Stockholm: Kongl. Boktryckeriet. 1882.
- Holstein, H. *Bildungsweg und Bildungsgeschehen. Der Bildungsprozess bei Kant, Herbart und Tröbel*. Düsseldorf: A. Henn Verlag. 1965

- Husén, T. & Härnqvist. *Begåvningsreserven. En återblick på ett halvseklers forskning och debatt*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria no. 193. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria. 2000.
- Hwasser, I. *Valda skrifter II*. Stockholm. 1868. Hämtat från Nyblaeus; A.: *Den filosofiska forskningen i Sverige från slutet av artonde århundrandet. Tredje boken*. 1873.
- Härnqvist, K. *Beräkning av reserver för högre utbildning*. SOU 1958:11, 7–92. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1958
- Härnqvist, K. *Individuella differenser och skoldifferentiering*. SOU 1960:13. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. & Gram, Å. *Vägen genom gymnasiet*. SOU 1963:15. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. "Educational Research in Sweden: Infrastructure and Orientation." I Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (ed.) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR. 1997.
- Högskoleverkets rapport 1996:1 R. *Grundskollärarutbildningen 1995*. Stockholm: Högskoleverket 1996.
- Isalo, T. "Utbildning för läraryrket. En historisk analys av utvecklingen inom lärarutbildningen i Finland." I *Utbildningshistoria*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria. 1989. Sidorna 24 – 34.
- Isling, Å. *Kampen för och mot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober Förlag AB. 1980.
- James, W. *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company. 1923
- Jarosjevskij, M. & Lundgren, U.P. *1900-talets psykologi. Den psykologiska vetenskapens utveckling i Europa, USA och Sovjetunionen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. 1979
- Johansson, E. *Kursplaneundersökningar i fysik och kemi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1961
- Kant, I. *Werkausgabe*, band XI. Frankfurt am Main, 2 uppl. 1978. Översättning från Broady, D.: *Bildningstraditioner och läroplaner*. I SOU 1992:94: *Skola för bildning*. Stockholm Utbildningsdepartementet. 1992. Bilaga 5.
- Kant, I. *Kritik der reinen Vernunft*. Berlin: Verlag von Th. Knaur Nacht. 2:a uppl.
- Karier, C.J. *Man, Society and Education*. Glenview, Ill.: Scott Foresman and Co. 1967.
- Kocka, J. *Max Weber der Historiker*. Göttingen: 1986.
- Kungl. Maj:ts proposition 1907, 1:8.
- Köhler, E. *Aktivitetspedagogik*. Stockholm: Natur och kultur. 1936.

- Liedman, S-E. *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier. Alba. 1997.
- Lindensjö, B & Lundgren, U. P. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag. 2000.
- Linné, A. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag. 1996.
- Locke, J. *An Essay Concerning Human Understanding* (1689)
- Lundberg, I. & Berge, B-M. (red.) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur. 1988
- Lundgren, U. P. *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.
- Lundgren, U. P. *Model Analysis of Pedagogical Processes*. 2nd edition. Lund: Liber Läromedel/CWK Gleerup, 1981
- Lundgren, U. P. "Ramfaktorteoriens historia". I *Skeptron* 1. Texter om läroplans-teori och kulturreproduktion utgivna av Donald Broady och Ulf P. Lundgren. Tema: Rätten att tala. Stockholm: Symposion Bokförlag, 1984
- Lundgren, U. P. "Frame Factors and the Teaching Process". I: *The International Encyclopaedia of Education. Research and Studies*. Vol. 4. Editors-in-chief: Torsten Husén, T. Neville Postlethwaite. S. 1957–1962. Oxford: Pergamon Press, 1985
- Lundgren, U. P. "Den nygamla didaktiken i Sverige. Del I." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 1986.
- Lundgren, U. P. "Den nygamla didaktiken i Sverige. Del II." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 1986.
- Lundgren, U. P. *John Dewey in Sweden. Notes on Progressivism in Swedish Education 1900–1945*. I: *International Perspectives in Curriculum History*. Ed. by Ivor Goodson. London/Sydney/Wolfeboro, New Hampshire: Croom Helm, 1987.
- Lundgren, U.P. *Dewey och progressivismen*. I Boken om pedagogerna. (red.) Svedberg, L. & Zaar, M. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1988.
- Lundgren, U.P. *Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi*. I: *Oppdragelse til det moderne*. Émile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu. Red. av Harald Thuen og Sveinung Vaage. Oslo: Universitetsforlaget, 1989.
- Lundgren, U. P. *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber Publica 4:e uppl 1994
- Lundgren, U. P. "Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. I *Pedagogisk Forskning*, No. 1, 1999, Tema: På återbesök i ramfaktorteori.

- Marklund, S. *Skolsverige 1950–1975. 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget. 1980.
- Mommsen, W.J. "Max Webers Begriff der Universalgeschichte" i Kocka, J.: *Max Weber der Historiker*. Göttingen: 1986.
- Myhre, R. *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritus & Sönners Förlag. 1964.
- Myrdal, A. & Myrdal, G. *Kontakt med Amerika*. Stockholm: Bonniers. 1941
- Nyblaeus, A. *Den filosofiska forskningen i Sverige från slutet av artonde århundrandet. Tredje boken*. 1873
- Ohlson, N. G. "Daniel Boëthius som pedagogisk tänkare." *Festskrift tillägnad Axel Heurlin*. Lund: Carl Bloms boktryckeri. 1935
- Olsson, O. *Demokratins skolor*. Stockholm: Norstedts. 1943.
- Pierce, W. S. *Pragmatism*. New York: New American Library. 1907
- Prop. 1950/70. *Angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Kungl. Maj:ts propositioner.
- Prop. 1990/91: 18. *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1992/93: 220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1992/93: 250. *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux., gymnasiesärskolan och särvux.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1996/97: 41. *Högskolans ledning, lärare och organisation*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1998/99: 94. *Vissa forskningsfrågor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1999/00: 81. *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1999/00: 135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Prop. 2000/01:1. *Budgetproposition för 2001*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Prop. 2000/01: 3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Prop. 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Richardson, G. "En politisk nebulosa." *Statsvetenskaplig tidskrift*. 1967:5
- Richardson, G.: *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur. 1977.

- Richardsson, G. (red.) *Ett folk börjar skolan*. Stockholm: Allmänna förlaget. 1992
- Rodhe, E. "Den svenska folkskolans historia särskilt under medeltiden." I Fredriksson, V.: *Svenska folkskolans historia. Del I. Intill 1809*. Stockholm. Albert Bonniers förlag. 1940.
- Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (ed.) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR. 1997.
- Rosenzweig, S. *Freud, Jung, and Hall the King-Maker. The historic expedition to America (1909)*. St. Louis: Rana House Press. 1992
- Russel, B. *The Wisdom of the West*. London: Rathbone Books Limited. 1952. Till svenska: *Västerlandets visdom*. Stockholm: Bokförlaget Forum. 1961. (översättning A. Byttinger).
- Schück, H. *Studier i ynglingatal. Inbjudningsskrift till åhörande av den offentliga föreläsning, med hvilken professorn i pedagogik Bertil Hammer tillträder sitt ämbete*. Uppsala. 1910. Se Lindberg, L. & Berge, B-M. (red.) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur. 1988
- Skolverket. *Rapport nr. 198, Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror*. Stockholm: Skolverket. 2001.
- Skäringer-Larsson, E. *Demokratisk fostran i USA*. Stockholm: svensk lärartidning förlag. Pedagogiska skrifter no 171 – 172. 1941
- SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G. A. R. Anderberg, J. K. G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. 1943.
- SOU 1944:21. *Sambandet mellan folkskola och högre skola*. Ecklesiastikdepartementet 1944.
- SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:29. *Lärarutbildningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:128. *Forskningspolitik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stormbom, J. *Pedagogik och didaktik: den Herbartianska grunden*. Malmö: Liber. 1986.

- Svensson, N-E. *Ability Grouping and Scholastic Achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1962.
- Tharp, L. H. *Until Victory. Horace Mann and Mary Peabody*. Boston: Little, Brown & Co. 1953.
- Tingsten, H. *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: P. A. Norstedts & söners förlag. 1969.
- Törnebohm, H. *Reflections on scientific research*. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Universitetet i Göteborg, 1971.
- Utbildningsutskottet, 1996/97: UbU1. *Anslag till utbildning och forskning*.
- Utbildningsutskottet, 2000/01: UbU6. *Forskningspolitik*.
- Utbildningsutskottet, 2000/01 UbU3. *En förnyad lärarutbildning*.
- Utbildningsutskottet, 2001/02: UbU4. *Högskolan*.
- Utbildningsutskottet, 2002-06-13. *Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet*.
- UHÄ-rapport 1992:21. *En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan*. Stockholm: UHÄ. 1992.
- Vetenskapsrådet. *Arbetsgruppen för organiserandet av Utbildningsvetenskapliga kommittén*. PM 2001-01-12.
- Warne, A. "Den svenska folkundervisningens historia från reformationen till 1809." I Fredriksson, V. *Svenska folkskolans historia. Del I. Intill 1809*. Stockholm. Albert Bonniers förlag. 1940.
- Warne, A. *Om tillkomsten av vår första folkskolestadga*. Årsböcker för svensk undervisningshistoria 103. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria. 1961.
- Wennäs, O. *Striden om latinherraväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Stockholm. Almqvist & Wiksell. 1966.
- de Wolff, P. & Härnqvist, K. "Reserves d'aptitudes: leur importance et leur repartition." I Halsey, A. H. (red.) *Aptitude intellectuelle et education*. Paris: OECD. 1962
- Wyss, D. *Die Tiefenpsychologische Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vanderhoeck und Ruprecht. 1961.

Bilaga 1

Ledamöter i utredningar

I. 1946 års skolkommission (SOU 1948:27)

Ordförande Tage Erlander, statssekreteraren Josef Weijne (vice ordförande), redaktören Märta de Laval, professorn Ingemar Düring, läkaren Bertil von Friesen, förbundssekreteraren Hilding Färm, studierektorn Alva Myrdal, lantbrukaren Gustav Nilsson, fattigvårdsordförande Emil Näsström, redaktören Knut Olsson, agronomen Ivar Persson, riksdagsledamoten Anna Sjöström-Bengtsson och skolsekreteraren Adolf Wallentheim. Sekreterare: Stellan Arvidson och Per Åsbrink.

II. 1946 års skolkommission, delegationen för utredning av frågor i samband med inrättandet av en första lärarhögskola (SOU 1952:33)

Undervisningsrådet Eskil Källquist (ordförande), Fil. Dr. Stellan Arvidsson (sekreterare), folkskollärarinnan Gerda Brunskog, lektorn Carita Hassler-Göransson, överläraren Bengt Hillman, adjunkten Erik B. Linder, professorn K. G. Ljunggren, lektorn H. Lennart Lundh, adjunkten Erik Nordell, undervisningsrådet Yngve Norinder, rektorn Ernst Sedström, rektorn Ivar Sefve, småskollärarinnan Ingeborg Sondén, lektorn Wilhelm Tham, riksdagsledamoten av andra kammaren Adolf Wallentheim och lektorn Frits Wigforss

III. 1960 års lärarutbildningssakkunniga (SOU 1965:29)

Generaldirektören vid försvarets fabriksverk (vid avlämnandet bankdirektör) Olle Karleby (ordförande), riksdagsledamoten i andra kammaren och rektorn för folkskoleseminariet i Stockholm Stellan Arvidsson, rektorn för lärarhögskolan i Stockholm Eskil Källquist, rektorn för lärarhögskolan i Göteborg Börje Svensson och byråchefen i ecklesiastikdepartementet Arne Sönnnerlind.

1962 fick de sakkunniga vidgade direktiv och då tillsattes ytterligare fem sakkunniga: Professorn vid Stockholms universitet Gunnar Hoppe, professorn vid lärarhögskolan i Stockholm Torsten Husén, skolrådet vid skolöverstyrelsen Bertil Junel, kanslichefen i Sveriges lärarförbund Ingrid Lunde. Samma år utsågs som sakkunnig och huvudsekreterare undervisningsrådet Sixten Marklund. Lektorn Erik Blix utsågs som expert den 22 oktober 1962.

IV. 1974 års lärarutbildningsutredning. LUT 74 (SOU 1978:86)

f. skolrådet Maj Bosson-Nordbö (ordförande), sekreteraren Anders Arfwedson, riksdagsledamoten Birgitta Dahl, universitetslektorn och riksdagsledamoten Lars Gustafsson, lektorn och kommunalrådet Bertil Hansson, utbildningschefen Lennart Larsson, utredningssekreteraren Sten Marcusson, lektorn och riksdagsledamoten Ove Nordstrandh, ombudsman Henry Persson, sekreterare Sten Persson, avdelningschefen och riksdagsledamoten Christina Rogestam. Sekreterare: Olle Österling, rektor.

V. Läroplanskommittén (SOU 1992:94)

Generaldirektör Ulf P. Lundgren (ordförande), universitetsadjunkten Kerstin Hägg, högskolelektorn Bodil Jönsson, departementssekreteraren Barbara Martin Korpi, avdelningschef Kerstin Mattson, utbildningschef Rolf Nordan-skog, universitetslektorn Stig Persson, departementsrådet Boo Sjögren och generaldirektör Lennart Teveborg. Efter den 19 december 1991: Generaldirektör Ulf P. Lundgren (ordförande), professor Tor Ragnar Gerholm, departementsrådet Boo Sjögren och departementsrådet Kerstin Thoursie. Sekretariat: Christer Axén (huvudsekreterare fram till den 15 september 1991), undervisningsrådet Mats Björnsson, departementssekreterare Margot Blom, docent Ingrid Carl-gren, studierektor Berit Hörnqvist (huvudsekreterare), undervisningsrådet Margareta Linnell (till 1 juli 1991) och universitetsadjunkt Karin Fransson (till 1 juli 1991).

VI. Arbetsgruppen för översyn av lärarutbildningen (Ds 1996:16)

Biträdande statssekreterare Carl Lindberg (ordförande), departementssekreteraren Carin Callerholm, docenten Ingrid Carlgren, kanslirådet Sonja Hjorth, politiskt sakkunnige Olle Holmberg, skolrådet Berit Hörnqvist, Skolverket, kanslirådet Anne Charlotte Norberg, rådgivaren vid Högskoleverket Ola Román samt departementsrådet Gunnel Stenqvist. Anne Charlotte Norberg och Gunnel Stenqvist lämnade gruppens arbete i juni 1995. Den politiskt sakkunnige Jan Hylén och departementssekreteraren Mac Murray har deltagit i gruppens arbete från och med november 1995. Expert, utvärderingschefen Karl-Axel Nilsson, Lunds universitet. Universitetslektor Edgar Almén, Linkö-pings universitet, sekreterare sedan december 1995.

VII. Kommittén för översyn av den svenska forskningspolitiken, Forskning 2000 (SOU 1998:128)

Universitetskansler Stig Hagström (ordförande), riksdagsledamoten Britt-Marie Danestig, riksdagsledamoten Margitta Edgren, verkställande direktören

Peter Egardt, riksdagsledamoten Reynhold Furustrand, riksdagsledamoten Gunnar Goude, riksdagsledamoten Marianne Jönsson, riksdagsledamoten Berit Löfstedt, riksdagsledamoten Helena Nilsson, riksdagsledamoten Eva Persson Sellin, övertandläkaren Olle Sandahl, riksdagsledamoten Bengt Silfverstrand. Sekretariat: Sonja Dahl huvudsekreterare, Berit Jigvall assistent.

VIII. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63)

Riksdagsledamoten Jan Björkman (ordförande), riksdagsledamoten Margareta Andersson, riksdagsledamoten Siri Dannaeus, kommunalrådet Christa Löwl, riksdagsledamoten Ulf Melin, rektorn Ewa Samuelsson, avdelningschefen Thomas Strand, riksdagsledamoten Nils-Erik Söderqvist, gymnasieläraren Göran Tollbäck, utbildningschefen Patrik Waldenström och riksdagsledamoten Ingegerd Wärnersson (t.o.m. 18 november, 1998). Sekretariat: Utbildningsledaren Jöran Rehn (huvudsekreterare), kanslirådet Sonja Hjort, docenten Mikael Alexandersson, Berit Jigvall assistent.

IX. Arbetsgruppen för fortsatt beredning av myndighetsstruktur för forskningsfinansiering (Ds 1999:68)

Rektor Hans Wigzell, professor Gunnel Engwall, professor Erling Norrby och professor Kurt Östlund. Sekretariat: f. universitetsdirektör Johnny Andersson, kansliråd Cecilia Nordling. Under arbetet efterträddes Kurt Östlund av direktör Lennart Lübeck och som sekreterare inträdde tekn.dr. Olle Edqvist i Johnny Anderssons ställe.

X. Arbetsgruppen för förberedelse av den utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet

Rektor Eskil Franck (ordförande), professor Ingrid Carlgren, rektor Lars Håkola, professor Ingela Josefson, professor Jan Johansson, Maria Jonegård (sekreterare).

XI. Kommittén för förnyelse av den högre utbildningen (SOU 2001:13)

Rektor Anders Fransson (särskild utredare). Sekretariat: Utredare Staffan Wahlén, Fil. kand. Britta Seeger. Referensgrupp: Professorn Arne Ardeberg, pedagogiska konsulten Mona Bessman, ombudsmannen Calle Jacobsson, studeranden Maria Jonegård, professorn Berner Lindström, professorn Roger Säljö samt professorn Marja Taussi Sjöberg.