

Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning

URBAN DAHLLÖF

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Sammanfattning: *Ett långtidsperspektiv anläggs på pedagogikämnets utveckling i anslutning till den uppdragsforskning för statliga kommittéer som kulminerade på 1960-talet. Bakgrundsteckningen omfattar principfrågorna om ämnet som aspektvetenskap med en utpräglad makro-mikrodimension samt om kontextberoende teorier med krav på situationsanalys och därmed också praxisförtrogenhet.*

På senare tid har antalet intressentgrupper ökat påtagligt genom decentralisering, arbetslivsanknytning, nya studerandegrupper, livslångt lärande och större medinflytande för dem. Utvärderingar kräver vidare såväl goda förklaringar och därmed teoriansknytning som förankring hos olika intressentgrupper. Inom utbildningsforskningen är det därför meningslöst att dra en skarp skiljelinje mellan grundläggande och tillämpad forskning. Snarare rör det sig om två ingångar till ett gemensamt problemfält. Exempel ges på hur kommittéforskningen i hög grad genererat nya problemställningar och samspelat med grundforskningen. Då många problem ligger i gränsområdet mellan olika delar av utbildningssystemet, blir slutsatsen att den mest vitala lösningen vore ett för all utbildning gemensamt sektorsorgan som komplement till ett disciplinbaserat forskningsråd.

EN SVENSK MODELL – MED VARIANTER?

I nummer 5/1999 av HSFR-nytt gör sig forskningsrådets huvudsekreterare till talesman för vad han betecknar som den svenska rådsmodellen (Jeffner 1999). Den avser ett enhetligt system för projektprioritering och finansiering och innebär, att en majoritet av forskarsamhället suppleras av ett antal allmänrepresentanter i rådsstyrelse och beredningsgrupper. Modellen förutsätts vidare gälla hela det humanistisk-samhällsvetenskapliga fältet taget i vid mening, alltså innefattande även teologi och juridik. Ja, greppet kan i praktiken bli vidare än så, då kommittén med namnet *Forskning 2000* (SOU 1998:128) lagt fram förslag om en liknande organisation för alla forskningsråd, grundat på tämligen generella överväganden av vetenskapsteoretisk och forskningspolitisk art.

Till stöd för en generell modell kan man ofta åberopa administrativa stordriftsfördelar, som kan verka nog så plausibla. Men de får inte bli själv-

ändamål. Avgörande måste enligt min mening i stället vara, att man för varje större forskningsområde finner en lösning som på bästa sätt passar till områdets särart och därigenom på ett allsidigt sätt kan fånga upp dess angelägna forskningsbehov. Om det nu över huvud taget skulle framstå som viktigt att hålla fast vid en generell svensk modell, kan man därför fråga sig om den ändå inte skulle kunna rymma varianter anpassade efter skillnader i olika områdens situation.

Mot denna bakgrund förefaller det mig viktigast att i ett inlägg¹ som detta försöka teckna en på erfarenhet grundad bild av pedagogisk – och i någon mån också annan samhällsvetenskaplig – forskning på området för uppfostran, undervisning och utbildning. Både dess särdrag och de problem som uppkommit under olika tidigare forskningsorganisatoriska lösningar behöver uppmärksammas, innan det blir dags att diskutera vilken kombination av åtgärder som i första hand borde övervägas för det aktuella området. Då behöver man ta hänsyn både till den senaste reformutvecklingen och till de framtida behov som kan förutses.

Av lätt insedda skäl avstår jag medvetet från att ge mig in på någon diskussion i allmänt vetenskapsteoretiska termer. Det fältet befolkas redan av tillräckligt många skribenter samtidigt som området tidigt präglats av debatten om naturvetenskaplig grundforskning i relation till mer tillämpningsinriktad forskning, hur man nu än vill rubricera den senare. Ibland talar man om riktad grundforskning, ibland om sektors- eller uppdragsforskning. Men uttryck som mer explicit betonar intressentgruppers behov och initiativ förekommer också. Som jag ser det har fysikämnenas vetenskapsideal och situation som så ofta i alltför hög grad fått sätta sin prägel på diskussionen om de områden där forskning bedrivs, och kan behöva bedrivas, på kanske delvis andra betingelser.

På utbildningsforskningens område har Sverige sedan minst 30 år tillämpat ett i princip binärt system för finansieringen, uppdelat på statliga forskningsråd och sektorsmyndigheter. Men de senare har rötter som går ytterligare 30 år tillbaka i tiden, alltså till mitten av 1930-talet, i form av uppdragsforskning för statliga kommittéer. Låt vara att denna kulminerade under en tioårsperiod efter 1955 (Härnqvist 1996).

Däremot har det rätt tämligen stor enighet om ett annat inslag i den svenska modellen för forskningen, nämligen dess genomförande. Detta förutsätts till mycket stor del ske vid landets universitet och högskolor i stället för vid fristående institut. Den största fördelen härmed ligger i att dessa läroanstalter är säte för den högsta forskningskompetensen på olika områden, samtidigt som själva kopplingen till utbildning mot högre examina, främst på doktorsnivå, rymmer ett dynamiskt moment som mer än något annat garanterar förnyelse i kombination med kvalitet. På skolområdet har både Pedagogikutredningen (SOU 1970:22) och Skolforskningskommittén (SOU 1980:2) noggrant övervägt denna fråga och kommit till samma slutsats. Dock föreligger här vissa gränsdragningsproblem, när det gäller uppföljning, utvärdering och provutveckling som också kan behöva diskuteras.

Den långa perioden med delat huvudmannaskap men enhetlig utförandeorganisation innebär dock inte, att allt har löpt problemfritt. Jag återkommer

senare till den frågan, efter det att några principiella synpunkter anlagts på pedagogikämnets struktur och olika forskningsansatser. Sådana synpunkter bör förhoppningsvis underlätta en bedömning av fördelar och nackdelar med olika organisationsalternativ, eftersom man först genom dem kan erhålla en öppet redovisad referensram som grund för slutsatser om den hittillsvarande verksamheten liksom om behoven för framtiden. Den sistnämnda aspekten ställer ytterligare krav på diskussion av pågående och förutsebara förändringar inte bara av nyligen företagna reformsteg utan också i det omgivande samhället.

PEDAGOGIKÄMNET SOM ASPEKTVETENSKAP

Den närmast följande framställningen bygger på en del tidigare bidrag (främst Dahllöf 1970, 1987, 1990, 1994), till vilka jag hänvisar dem som känner sig behöva en mer detaljerad argumentation. Bland de ämnen som behandlar människan som individ, samhälls- och kulturvarelse kan man grovt sett urskilja två grupper. I den ena anläggs ett generellt perspektiv som relativt starkt koncentreras till en viss analysnivå men som inom denna ändå rymmer en viss spännvidd. Om vi – naturligtvis med någon förenkling – utgår från att psykologin studerar människan som individ, finner vi att ämnesområdet sträcker sig från analys av enskilda psykiska funktioner inom sinnespsykologi till hela personligheten i all dess komplexitet och i samspel med andra.

»Längst ned» gränsar psykologin då till fysiologi bedriven med naturvetenskapliga eller medicinska infallsvinklar och metoder. »Högst upp» bildar socialpsykologin en mjuk övergång till sociologins studium av sociala grupper och samhällsinstitutioner. Detta gränsar i sin tur till de fält som under namn av etnologi, kulturanthropologi eller socialantropologi forskar om kulturer eller subkulturer som helheter ofta i ett komparativt perspektiv och med en historisk dimension. Även om vissa enskilda forskare koncentrerar sig på vissa kulturelement, institutioner eller traditioner, ligger – som jag ser det – den principiella poängen i att de speciellt studerade fenomenen i dessa generella vetenskaper analyseras och tolkas i relation till det större sammanhang i vilket de ingår och att detta görs på en viss gemensam analysnivå. Som redan antytt är det föga meningsfullt att dra några skarpa gränser mellan dessa discipliner, samtidigt som var och en av dem kännetecknas av en tyngdpunkt i fråga om problemfokusering, teorier och metoder. De närmaste grannarna på respektive mikro- och makrosida kan fungera som viktiga hjälpvetenskaper, men gränsområden som dessa kan också lätt bli föremål för konflikter beroende på skillnader i infallsvinklar mellan de berörda större disciplinernas kärnområden.

Men det finns också exempel på gränsområden som ibland inte tycks odlas av någon, nämligen när de båda närmast aktuella disciplinerna så att säga vänder ryggen mot varandra. När till exempel psykologin vid en läroanstalt huvudsakligen ägnar sig åt sinnes- eller perceptionspsykologi genom experiment på mikroplanet i ett läge när sociologerna samtidigt prioriterar en massiv makro-orientering, får socialpsykologin inte nämnvärd uppmärksamhet från någondera hållet.

Den andra gruppen utgörs av ämnen som specialiserar sig på olika sidor av samhällslivet, till exempel pedagogik som läran om uppfostran, undervisning och utbildning. På detta sitt begränsade område behandlas problemen i en mer utpräglad makro-mikrodimension. I pedagogikens fall rör det sig då om sambandet mellan å ena sidan ett lands utbildningssystem, ibland också belyst i jämförelse med förhållanden i något annat land och i ett historiskt perspektiv, och å andra sidan de utvecklingspsykologiska förutsättningarna hos skilda elevgrupper samt själva skeendet i hemmens uppfostran och skolans undervisning i olika klassrumssituationer. Däremellan ryms ett brett fält – på meso-nivå, om man så vill – av problem i relation till hem- och bostadsmiljöer, fritidsaktiviteter och kamratinflytanden, skolformer och utbildningsprogram på skilda nivåer. Dessa är beroende både av de på mikronivå studerade fenomenen och av övergripande samhällsförhållanden och ideologier.

På vilken analysnivå man än går in, handlar pedagogik så gott som alltid om en målinriktad verksamhet i uppfostran, undervisning och utbildning av individer i varierande åldrar och med skilda förutsättningar och andra egenskaper. Det väsentliga är därvid de pedagogiska processer som utspelas i form av undervisning eller inläring samt socialisering i andra former. Allt detta påverkas av yttre omständigheter i miljön men också av speciella ramar som tillskapats av ekonomiska eller andra skäl i form av tid till förfogande för bland annat olika aktiviteter, regler om elevgruppering, klassers storlek. De resultat som verksamheten utmynnar i jämförs ofta – och på goda grunder – med uppställda mål och med mer eller mindre tydligt uttalade förväntningar, men oavsedda utfall och långsiktiga konsekvenser behöver också beaktas. Om »pedagogisk process» sålunda framstår som ett nyckelbegrepp i dessa kedjor av samband och konsekvenser, är det minst lika viktigt att erinra om att processerna både till sitt innehåll och förlopp varierar med målen, elevgruppen och situationen. Det för pedagogiken särpräglade är alltså på varje analysnivå samspelet i de pedagogiska processerna mellan mål och innehåll, personliga och organisatoriska förutsättningar samt resultat i fråga om kunskaper och attityder.

Genom sin koncentration på de pedagogiska processerna skär pedagogiken alltså igenom de tidigare nämnda generella disciplinerna i en utpräglad och smalare makro-mikrodimension. Därför kan man lämpligen beteckna pedagogikämnet som en aspektvetenskap (Dahllöf 1994). Den har många grannar som var och en koncentrerar sig på andra sidor av samhällslivet, t ex statsvetenskap, juridik, kriminologi, national- och företagsekonomi för att nu bara nämna några. Aspektvetenskaperna har alla det gemensamt, att de visserligen har beröringspunkter med de generella basdisciplinerna men ändå inte kan behandlas reduktionistiskt i relation till någon av dem. Som forskningsområde präglas alltså pedagogiken av dubbla interaktioner, dels i den inledningsvis skisserade makro-mikrodimensionen, dels i den därefter tecknade ram-process-resultatdimensionen på vilken analysnivå som en studie än utförs.

RELATIONER TILL ANDRA ASPEKTIVETENSKAPER

Beroende på skillnader i olika projekts problemfokusering, kan det också bli aktuellt att ägna uppmärksamhet åt relationen till andra aspektvetenskaper. Problemlösning kan naturligtvis underlättas genom hänsynstagande till teori och empiri inom några sådana grannars fält. Men det kan också bli fråga om kärvande kontakter eller till och med konflikter. Det beror dock på frågeställningarnas natur och styrkan i teorierna på respektive fält, om en import från annat håll skall anses tillräddig. I denna mening är tvärvetenskap inte alltid något eftersträvansvärt.

När ett angränsande område – inom en generell basdisciplin eller en syster bland aspektvetenskaperna – uppvisar en kärvande gränsyta, bör detta naturligtvis tas som en varningssignal som bör leda till särskild vaksamhet vid en prövning av möjligheterna till kompatibilitet. Men det är alltså ingalunda givet, att en forskare i alla lägen skall ge upp sina egna förklaringsförsök inför äldre eller påstått väletablerade traditioner på ett grannområde. Tvärtom kan det från forskningsutvecklingens synpunkt många gånger vara fördelaktigt, om alternativa tolkningar får stå emot varandra under lite längre tid oavsett om de ligger på olika sidor av en gränsyta mellan forskningsområden eller om de vuxit fram inom ett av dem.

Exempel på »lönsam ståndaktighet» från pedagogikforskarens sida gentemot starkt etablerade traditioner på andra fält utgör Marton-gruppens första innehållsfokuserade inlärningsstudier gentemot traditionell inlärningspsykologi i termer av »rena» experiment med meningslösa stavelser och liknande (se främst Marton 1970; Dahlgren 1975; Säljö 1975, 1982; Svensson 1976, Marton, Dahlgren, Säljö & Svensson 1977, Marton, Hounsell & Entwistle 1984). Dessa anknöt i sin tur till tidig forskning av Bartlett (1932). I det sammanhanget kan det rent forskningshistoriskt vara värt att notera att smärre uppsatser av den senare redan på 1920-talet återopades i en svensk avhandling med tidiga »Marton-kännetecken» (Forsberg 1928). På det utvecklingspsykologiska området kan man på liknande sätt hänvisa till den kreativa spänningen mellan Eva-Marie Köhlers (1973, 1975) pedagogiska syn på uppfostran och den på interna mognadsprocesser fokuserade synen i den pediatrika Gesell-traditionen som länge dominerade också i Sverige.

Man kan diskutera, om inte pedagogiken sträcker sig över ett mer långsträckt territorium än många andra aspektämnen, t ex national- och företagsekonomi, där det förra är avsevärt mer makrobetonat än det senare. Parallellt väcker också tanken på om det för pedagogikens del skulle vara ändamålsenligt att göra en motsvarande uppdelning på en systemorienterad makroanalytisk utbildningsvetenskap på ena sidan och en individ- och grupp-inriktad interaktionsanalys av uppfostran och undervisning i hem, kamratkrets och olika skolmiljöer på den andra. Visserligen finns det numera pedagogikprofessorer med särskild inriktning mot t ex pedagogisk psykologi och andra specialområden på mikronivå, men det minskar ingalunda behovet av en övergripande referensram som i akademisk undervisning och forskning omfattar makro – mikrodimensionen i hela dess utsträckning.

Som jag ser det vore en sådan uppdelning på ett makro- och ett mikroämne utomordentligt olycklig, eftersom den skulle ytterligare försvåra sammanknytningen av polerna och därmed underminera möjligheterna till förståelse av centrala pedagogiska fenomen inte minst i samband med utbildnings- och undervisningsreformer. Problemen på den mellanliggande meso-nivån är förvisso svåra att fånga men samtidigt alldeles nödvändiga att få grepp om för att vi i den pedagogiska forskningen skall kunna förstå och förklara varför det så ofta är så svårt att förverkliga – eller »implementera»! – reformintentioner.

Dessa problem i ett uppifrånperspektiv äger också en motsvarighet i sådana ansatser nedifrån – enligt principen om ett »bottom-up perspektiv» – som tar sin utgångspunkt i goda eller i yttre mening framgångsrika exempel på lokalt utvecklingsarbete och deras möjligheter att vinna spridning till en vidare krets av lärare, skolor och andra utbildningsmiljöer. Dessa problem har nyligen på ett insiktsfullt sätt diskuterats av Riksdagens revisorer (1998/99) och därvid förbundits med tankar på regional samverkan och nätverksbildningar, något som också var föremål för förslag från Skolforskningskommittén (SOU 1980:2) i anslutning till dess analys av de tidigare utvecklingsblocken i de delar av betänkandet som den gången inte fördes vidare.

Just därför att den pedagogiska mellannivån visserligen ännu är forskningsmässigt underutvecklad men samtidigt av ytterst strategisk betydelse för förståelsen av centrala pedagogiska fenomen, är det enligt min mening högst angeläget att den får spela en viktig roll i framtiden som sammanbindande länk i ämnets makro-mikrodimension.

PEDAGOGISKA TEORIER OCH PRAXISFÄLT SAMT FÖRHÅLLET DEM EMELLAN

Utöver den utpräglade makro-mikrodimensionen och de ömsesidiga beroendena mellan faktorer på olika nivåer som den inrymmer präglas pedagogiken av ytterligare tre förhållanden som tillsammans – som jag ser det – får konsekvenser både för forskningens finansiering och för dess bedrivande. De tre omständigheterna är följande:

(1) Generella teorier av typen naturlagar är ytterst få, om ens några. Försök att formulera »grand theories» har visserligen gjorts, men de blir oftast så vaga i konturerna att de förlorar sin tillämnade förklaringskraft. De regelbundenheter som man trots detta kan finna inom området betingas i stället av en kombination av olika förhållanden i den omgivande fysiska och kulturella miljön. Detta kontextberoende yttrar sig då i att teorierna får en begränsad räckvidd samtidigt som de inom sitt giltighetsområde kan vara nog så kraftfulla. Det rör sig alltså mest om »theories of the middle range» enligt Merton (1957).

(2) En av de viktigaste anledningarna – för att inte säga den helt avgörande – till det ovan (1) angivna kontextberoendet är helt enkelt, att pedagogiska arrangemang och processer är »man-made», det vill säga till sina bärande ideer men också till sin organisation tillskapade av människor med olika

föreställningsramar, med varierande tillgång till resurser av skilda slag och på en värderande prioriteringsgrund som i princip innebär politiska beslut.

Detta innebär att antalet aktörer är stort, även om dessa kan samlas i ett mindre antal intressentgrupper. Samtidigt ökar variationsrikedomen, när man beaktar, att en och samma formella intressentkategori, t ex bland föräldrar, lärare, skolledare och politiker, kan rymma grupper präglade av högst skilda verklighetsbilder och målföreställningar. Kombinationer av sådana omständigheter kan ofta sammanfattas i termer av klassrums- eller skolklimat, ledar- och arbetsstil. Resurs- och prioriteringsfrågor kan också få olika utslag när det gäller lokalisering av skolor och högskolor av olika storlek och inriktning. Ramar av olika slag, fysiska och organisatoriska, sätter vidare gränser för vad som är möjligt att uträtta i olika pedagogiska miljöer.

(3) Varje pedagogisk tänkare – om än så berömd – är inte nödvändigtvis själv forskare, även om hans eller hennes ideer blir föremål för en mer eller mindre berättigad uppmärksamhet av representanter för forskarsamhället. I pedagogisk och annan forskning om utbildning ligger – som jag ser det – med nödvändighet ett starkt analytiskt moment utan vilket normativa utsagor inte kan anses vara forskningsgrundade. Ändå kan man inte begära, att enskilda projekt skall vara heltäckande för att forskarna skall kunna uttala sig normativt. De kan göra det under två förutsättningar, dels att den sammanvävda teoretiska och empiriska analysen av det speciellt undersökta problemet visar ett motsägelsefritt och övertygande mönster, dels att det klargörs, att de normativa slutsatserna endast kan gälla under i övrigt lika omständigheter.

Men huvuddelen av teoribildningen inom modern pedagogisk forskning avser att förklara och förstå pedagogiska fenomen och problem som de yttrar sig i de till ett pedagogiskt praxisfält knutna processerna i fostrans-, undervisnings- och utbildningssituationer av olika slag. I anslutning till Smith och Geoffrey (1968), som för drygt 30 år sedan formulerade den träffande boksiteln *The Complexities of an Urban Classroom*, vill jag påstå två ting. (i) För det första är pedagogisk teoribildning i betydelsen av en på någorlunda invändningsfria och övertygande förklaringar grundad förståelse av pedagogiska fenomen ännu föga utvecklad inte minst på grund av den stora variationen i kontext, ramvillkor och processer. (ii) För det andra ställer en djupare belysning – för att inte säga lösning – av många pedagogiska problem ett dubbelsidigt krav dels på god orientering om de närmast aktuella teoriernas, dels på en viss förtrogenhet med det pedagogiska praxisfält vars problem man söker en lösning på. Härigenom ställs den fråga i centrum som gäller sambandet mellan pedagogikens teoretiska kunskapsbas och den praxisförtrogenhet som olika intressentgrupper och aktörer särskilt besitter.

Hur man än praktiskt löser den här diskuterade frågan om praxisförtrogenheten, framstår det alltså som en konsekvens av pedagogikens kontextberoende, att forskningen på området behöver omfatta en allsidig och noggrann analys av alla de sidor av den aktuella situationen som kan tänkas öva inflytande på processerna inom det problemområde som studeras. Det gäller alltså inte bara att ge skäligt rum för en allmän, konventionell omgivningsbeskrivning utan för en mer inträngande, detaljerad situationsanalys.

När ett projekt är komparativt inriktat, blir också den frågan central om vilka jämförelser som är teoretiskt mest meningsfulla. På det internationella planet är det inte längre lika givet, att USA eller andra större länder är lika givande som jämförelseobjekt som man tidigare mer eller mindre slentrianmässigt har utgått ifrån. Beroende på vilka problem som står i förgrunden för intresset är det snarare sådana länder eller regioner inom dessa som uppvisar en grundläggande strukturlikhet ifråga om operationella villkor som kan erbjuda de mest intressanta möjligheterna. En diskussion om detta fördes i anslutning till slutförandet av den första fasen av det sedermera världsspännande IEA-projektet (Husén 1967) vid en konferens under ledning av Super (1967), men ledde då inte till någon kursändring.

På senare tid har en mer koncentrerad jämförbarhetslinje drivits i fråga om regionala universitet i västländer med låga befolkningstal i kombination med ekonomistrategiskt viktiga perifera områden (jfr Dahllöf 1988; Dahllöf & Selander 1994, 1996). Principen har också tillämpats vid studier av olika arrangemang för undervisning och utbildning inom ett land, till exempel i de svenska försöken med så kallad årskurslös undervisning i glesbygd (Andræ 1980), i en undersökning av miljön i små norska skolor (Kvalsund 1995) och i studier av ungdomars attityder mot utbildning, yrkesinriktning och boende i mindre lokalsamhällen (Heggen 1994).

Även om begreppet komparativ pedagogik oftast förknippats med synkrona jämförelser mellan länder, har jag hävdat att diakrona studier av en reform och dess effekter inom ett och samma område utgör ett intressant komparativt specialfall, i vilket yttre villkor kan sägas ha hållits i stort sett konstanta under tiden omedelbart före och efter den aktuella reformen (Dahllöf 1971a, b).

INTRESSENTGRUPPERNAS ANTAL OCH INRIKTNING

Pedagogiska fenomen har inte bara ett mänskligt upphov i form av mål, insatser och organisatoriska arrangemang samt – mer eller mindre realistiska – föreställningar om samband mellan mål och medel. De omfattar dessutom de växande och numera också ett starkt ökat antal vuxna under en lång tidrymd, låt vara att även så kallat livslångt lärande också rymmer perioder utan riktade, systematiska utbildningsinsatser. Frågan är, om inte uppfostran, undervisning och utbildning är tre samhällsfunktioner som tillsammans längre och mer genomgripande än de flesta andra påverkar individerna både i socialiserande och frigörande riktning. Detta sker genom såväl innehåll som metoder.

Det anförda innebär, att antalet institutioner i vilkas regi pedagogisk verksamhet bedrivs är mycket stort. Än större är antalet aktörer. Man kan dela in dem i två huvudgrupper, edukander och edukatörer (jfr Sjöstrand 1970). Var och en av dessa rymmer i sin tur olika intressentgrupper. På edukand-sidan har vi en stor mängd olika elev- eller studerandegrupper, dels i skilda åldrar, dels tillhörande olika sociala strata med varierande tyngdpunkter i sina prioriteringar och ibland till och med motstridiga strävanden. I egenskap av ombud för sina barn och ungdomar gentemot skolmyndigheterna kan också föräldrar betraktas som edukandföreträdare, även om de annars i egenskap av

uppfostrare tillhör edukatörerna. Det bör kanske tilläggas, att det på högsta-
die-, gymnasie- och högskolenivåerna förekommit och förekommer organisa-
tionsbildningar i form av elev- eller studentkårer, vilkas styrka visserligen
varierat under olika perioder men som inte desto mindre numera utgör perma-
nenta och viktiga intressentgrupper. Dock kan man fråga sig, om inte den
växande gruppen vuxenstuderande på högskolenivå och i företagsutbildning
ännu är underrepresenterad.

Till edukatörskategorin hör naturligtvis det offentliga utbildningssystemet i
alla dess former från förskola till universitet. Med hänsyn till studiefinan-
siering och därav betingat beslutsfattande inrymmer denna vittomfattande
verksamhet intressentgrupper på olika nivåer nationellt, regionalt och lokalt.
På senare tid har mångfalden dessutom ökat väsentligt genom tillkomsten av
privata skolor med olika bakgrund och tyngdpunkt i sin verksamhet. Samti-
digt har på högskolenivån de olika enheterna erhållit större lokal frihet.

Gemensamt för hela edukatörssidan är ett ansvar för måluppfyllelse på
respektive verksamhetsnivå, samtidigt som statsmakterna förväntar sig att
den ökade variationen i organisation och styrning – kanske till och med bättre
än tidigare – skall uppfylla övergripande nationella mål, kvalitativt och
kvantitativt. Därför föreligger det inom detta mångdimensionella system på
de olika områdena ett behov av utvärdering, inriktad på frågan om målupp-
fyllelse men också på en diagnos av svaga punkter som behöver förbättras. En
stor del av detta arbete behöver ske inom den egna verksamheten i form av
rutiner för uppföljning och kvalitetskontroll. Men erfarenheten visar, att mer
komplicerade frågor om »varför?» och »varför inte?» kan kräva en djupare
belysning. En sådan kan ofta – men inte alltid – komma till stånd genom
utnyttjande av pedagogisk och annan expertis på utvärdering tillgänglig inom
den egna organisationen. I vilket fall som helst ställer många sådana frågor
krav på bidrag från pedagogisk teori som inte sällan behöver sökas inom
särskilda projekt av forskningskaraktär.

Men en teoriinriktad utvärdering (Franke-Wikberg 1983, 1989a; Franke-
Wikberg & Johansson 1975, 1976; Franke-Wikberg & Lundgren 1980) är
inte uteslutande en angelägenhet för de utbildningsansvariga myndigheterna
och skolorna. Även om det är lite svårare att tydliggöra edukandsidans eget
ansvar liksom dess möjligheter att agera, har på senare tid vissa frågor om
särskilda kategoriers ställning i det svenska utbildningssamhället fått starkt
ökad vikt. Visserligen har problemen kring bristande social jämlikhet i till-
gång till utbildning varit föremål för både forskning och policyåtgärder i över
ett halvsekel – stora och grundläggande insatser gjordes här i anslutning till
diskussionen om begåvningsreserven och den psykiska utvecklingens förlopp
av Härnqvist (1958, 1960) – är framstegen på dessa områden högst måttliga
(jfr Jonsson 1999, Härnqvist 1999). Detsamma gäller jämställdhetsfrågan
liksom specialpedagogiska insatser för skilda kategorier av handikappade. På
senare tid har vidare ökade krav rests på större möjligheter till fullgoda
utbildningsinsatser varierade efter föreliggande behov när det gäller invand-
rargrupper med olika kulturell bakgrund och orientering.

Allt detta har – tillsammans med den tidigare behandlade ökade privati-
seringen och decentraliseringen – bidragit till en avsevärt större spridning av

ansvarsfördelningen på utbildningsområdet liksom till en ökad variation i intressentgruppernas sammansättning och inriktning.

ALLMÄNNA ÖVERVÄGANDEN I ANSLUTNING TILL DISKUSSIONEN OM PEDAGOGIKENS TERRITORIUM OCH KONTEXTBEROENDE

Den närmast föregående diskussionen kan mer konkret knytas till de forskningsstrategiska frågorna via några observationer och reflexioner över den utveckling som svensk pedagogik och annan utbildningsforskning genomgått under de senaste 50 åren. Det må så vara, att den har få internationella motsvarigheter. Detta är i så fall inte något argument för att vi nu skulle överge en arbetslinje som för vår del visat sig fruktbar. Kanske finns det i stället minst lika goda skäl för att låta den svenska pedagogikforskningsmodellen få fortsätta att utveckla sig på sina egna premisser och därigenom förhoppningsvis ge ett och annat bidrag till diskussionen i andra länder om deras forskningspolitik. Detta under förutsättning av att den senaste tidens faktiska och sannolika utvecklingstendenser på system- och samhällsnivå stöder en sådan slutsats.

En relativt nyligen publicerad internationell utvärdering av svensk pedagogikforskning (Rosengren & Öhngren 1997) ger stöd åt en sådan hållning. Inte minst framstår fältet som annorlunda genom att territoriets makrosida har kunnat utvecklas starkare än på många andra håll i samband med framträdande forskares engagemang i utbildningsväsendets reformering i frågor om rekrytering och utbildningsval, organisation och läroplaner. Detta innebär dock inte att det rått full kongruens mellan forskningens resultat och de politiska besluten. De förra kan för övrigt på principiella grunder aldrig direkt läggas till grund för reformbeslut, även om de kan ge konstruktiva bidrag i form av bättre beslutsunderlag beträffande vissa delproblem. Det finns vidare ett antal exempel både på direkt kritiska forskningsinsatser och på bidrag som, om politikerna tagit konsekvent hänsyn till dem, sannolikt hade lett till högre kvalitet och bättre måluppfyllelse i övrigt.

Men framför allt har själva interaktionen mellan politiker och forskare både i planerings- och genomförandefaserna bidragit såväl till en hyfsning som till en precisering av frågeställningarna. Detta har inte bara hjälpt uppdragsgivarna en bit på väg utan också bidragit till att stärka och fördjupa pedagogikämnet egen teoribas. Åtskilliga av de insatser som ledde den nämnda gruppen av internationella utvärderare till sina positiva slutsatser har tidigare och mer detaljerat diskuterats av svenska forskare, till exempel i samband med samhällsvetenskapliga forskningsrådets 20-årsjubileum (Attman 1969), i läroboksform (Boalt & Husén 1964, Husén & Boalt 1967, Dahllöf 1971c) och vid särskilda symposier (se t ex Husén & Kogan 1984, Gustafsson & Marton 1986, Gustafsson & Selander 1994).

I det närmast följande avsnittet skall de här skisserade inslagen något ytterligare exemplifieras. Man bör då ha i minnet, att när grunden lades för den makroinriktade reformrelaterade utvecklingen var antalet kvalificerade forskningsledare begränsat till mindre än tio individer, främst professorer och

docenter, vid inte mer än en handfull institutioner. Om några av dessa blev engagerade av reformrelaterade problem och dessutom rönt särskild uppmärksamhet, kan det lätt uppstå ett intryck av att »reformforskningen» var totalt dominerande eller i varje fall överskuggade all annan forskning. Ett sådant intryck må ha varit berättigat under en kortare tid, säg sju-åtta år efter 1955. Men det är enligt min mening felaktigt att hävda, att reformforskningen skulle ha lagt någon död hand över det övriga forskarsamhällets möjligheter. Snarare skulle jag vilja karakterisera situationen så, att reformverksamheten bidrog till att öka resurserna för pedagogisk forskning inte minst genom att utbildningsmyndigheterna under 1960-talet tillfördes sektorsanslag, samtidigt som både forskningsrådets resurser och antalet disputerade ökade.

Ett annat viktigt inslag i bilden var, att åtskilliga av forskningsledarna under de stora utbildningsreformernas tid kom att uppmärksamma frågor som i en senare fas både ledde dem själva in på än mer grundläggande frågor och stimulerade yngre forskare att ta sig an en vidare krets av basala problem också på territoriets mikrosida och i någon mån också på mellannivån. Inte minst skedde detta med stöd av sektorsanslagen. Detta kan förefalla paradoxalt med hänsyn till de så ofta florerande föreställningarna om osakkunnig och autonomihämmande politikerstyrning men har en naturlig förklaring i en kombination av tre omständigheter: (i) Forskarsamhället spelade en stor roll i policydiskussioner och prioriteringsarbeten också inom sektorsorganen. (ii) Chefstjänstemännen inom avdelningarna för sektorsforskning ägde själva oftast en kvalificerad forskningskompetens. (iii) Både dessa och andra intressentgrupper i olika rådgivande organ insåg snabbt nödvändigheten av en genomlysning också av mer grundläggande frågor.

NÅGRA EXEMPLIFIERINGAR MED UTGÅNGSPUNKT I TIDIG UPPDRAGSFORSKNING

Och nu till de konkreta exemplen. Då andra skribenter särskilt granskar projektutvecklingen under senare tid, har jag valt att koncentrera mig på några principfrågor som väcktes redan i den tidiga kommittéforskningen och som fortfarande äger aktualitet.

Sektorsforskningen på utbildningsområdet startade på ad hoc-basis i blygsam skala redan på 1930-talet genom uppdrag från en statlig utredning tillkommen på initiativ av Sveriges Förenade Studentkårer. Uppdraget gick till två statistiker från Lund och gällde universitetsstuderandes rekrytering, ekonomi och arbetsmarknadsutsikter (Wicksell & Larsson 1936). I ett något senare skede erhöles två andra statistiker i Lund (Moberg & Quensel 1949, Moberg 1951) ett uppdrag för 1945 års universitetsberedning att närmare analysera studenternas sociala, regionala och betygsmässiga bakgrund.

Då hade pedagoger visserligen redan i någon mån kommit in i bilden främst genom att professorerna i ämnet anmodades att skriva var sin kunskapsöversikt om »den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m m» (Anderberg, Elmgren, Katz & Landquist 1943). Därefter sjösattes ett stort empiriskt projekt, beställt av 1946 års skolkommision, angående förhållandet mellan

teoretisk och praktisk begåvning. Projektet föranleddes av diskussionerna i differentieringsfrågan. Dess ledare var John Elmgren, vars huvudrapport (Elmgren 1952) dock drog ut på tiden (jfr också Björnsjö 1951).

Det är principiellt intressant, att det första ledet i denna utvecklingskedja betingades av problem inom den högre utbildningen, vilket ytterligare markeras av det uppdrag som dåvarande docenten i psykologi, Kjell Härnqvist, erhöll av 1955 års universitetsutredning att närmare undersöka storleken och lokaliseringen av den så kallade begåvningsreserven (Härnqvist 1958). Samtidigt genomförde utredningens sekretariat den första större studien av den så kallade genomströmningen vid olika slag av fakulteter (SOU 1957:24), vilken följdes upp av Universitetspedagogiska utredningen (Kim 1966), vilken senare för övrigt kom att bli föremål för en kritisk omvärdering (Dahllöf 1968a, b, 1969). Denna ledde i sin tur till en ny omgång undersökningar, utförda med stöd av den nya sektorsmyndigheten Universitetskanslersämbetet (UKÄ), bland annat av Inga Elgqvist-Saltzman (för en sammanfattning se Elgqvist-Saltzman 1976, Dahllöf 1984). Dessa nya studier byggde på en grunduppfattning som ersatte en stel myndighetssyn på examensfrekvenser som enda mål och kriterium med en fokusering på olika studerandegrupperns egna önsningar och valmöjligheter i en situation präglad av en mängd svårgenomskådliga tendenser på arbetsmarkanden och problem om spärrar och intagningsregler.

Det skulle föra för långt in i detaljer att här skildra den långa serie av studier som från sådana utgångspunkter dessutom utförts dels i anslutning till olika varianter av systemet för studiestöd i högskolan (t ex av Reuterberg, 1984, och Svensson, 1984), dels av högskolans antagningssystem som nu senast i en stor undersökning i ett långtidsperspektiv av Lillemor Kim (1998), paradoxalt nog i ett läge när de ansvariga myndigheterna förfogar över mindre egna resurser än tidigare för sådana för deras egen verksamhet fundamentala utvärderingar.

Av än mer grundläggande betydelse för skolpolitiken men också för pedagogikens egen teoribas blev den fortsatta utveckling som ägde rum på skolområdet i fråga om studier av samspelet mellan social bakgrund, intellektuella förutsättningar, utbildningsval och skolframgång. Här kom den tidigare nämnda forskningen om social bakgrund och rekrytering att länkas samman med den differentialpsykologiska forskning i termer av intelligensmätningar och anlagsprövningar som hade en tung tradition i Sverige, grundlagd främst genom Jæderholm (1914, 1926) och vidareutvecklad av Anderberg (1928, 1935) i en lång rad studier för marinen, statliga företag och privata organisationer (för en sammanfattning se Dahllöf, 1998a). Det stora genombrottet kom dock till stånd tack vare den storskaliga personalprövningsverksamhet som under Torsten Huséns ledning under beredskapsåren och tiden därefter bedrevs vid Centrala Värnpliktsbyrån (CVB; Husén 1946a, b, 1947, 1948, 1950, 1951). Där kunde man kombinera sådana provdata med uppgifter för samma individer, när de testats i folkskolan före första tillfället till övergång till realskola, något som också kunde utnyttjas av en pionjär bland sociologerna, Gunnar Boalt (1947).

Härigenom erhöll den svenska tillämpade positivistiska begåvningsforskningen ett kraftfullt »samhällskritiskt sting» genom att man så tydligt kunde klarlägga både den sociala bakgrundens betydelse för elevers utbildningsval och skolframgång och utbildningsmiljöernas inverkan på den senare prestationsutvecklingen. Denna forskningslinje, som mynnade i resultat av basal natur och som förde fram dessa delar av svensk forskning till en internationellt ledande position, kom alltså i sin helhet till stånd genom en kombination av forskningsinsatser som var och en från början var pragmatiskt inriktad på tillämpningsproblem inom universitetsvärlden respektive militärväsendet. Samtidigt kom den att bli av fundamental betydelse för utbyggnaden av utbildningen på gymnasie- och högskolenivåerna och inte minst för den politiska enigheten kring de frågorna i ett avgörande skede på 1960-talet.

Även för problemen inom grundskolan, särskilt beträffande högstadiets konstruktion, lade de nämnda kommittébaserade undersökningarna en grund, framför allt rörande utbildningsreserven (Härnqvist 1958). Vad Härnqvist (1987) kallat SOU-forskning kulminerade under 1957 års skolberedning (SOU 1961:30) och 1960 års gymnasieutredning (SOU 1963:42). I den förra ledde Härnqvist ett särskilt forskningssekretariat med ett flertal projekt. Själv genomförde han en av de mest omfattande grundläggande undersökningar som också i ett internationellt perspektiv utförts av begåvnings- och intresseutvecklingens problem (Härnqvist 1960), varvid de båda funktionerna dels jämfördes med varandra genom tvärsnittsstudier i åldrarna 11–16 år, dels i båda fallen studerades separat för flickor och pojkar med viktiga resultat av grundläggande natur rörande frågan om könsdifferenser men också för den praktiska utformningen av högstadiet och dess system av tillvalsämnen under den första tiden.

Denna forskningslinje fortsattes och fördjupades senare även av doktorander vid göteborgsinstitutionen i undersökningar som erhöll stöd både från forskningsråd och sektorsorgan. Här får det räcka med att erinra om avhandlingarna av Jan-Eric Gustafsson (1976, 1984) och Gudrun Balke-Aurell (1982), den förre Härnqvists efterträdare som professor. Det i detta sammanhang avgörande är, att denna grundvetenskapligt intressanta forskning fick en flygande start genom förankringen i de omnämnda kommittéerna. Ett viktigt moment var här, att många av de systemrelaterade frågeställningar som kommittéerna ställdes inför erfordrade både stora och representativa material för att kunna belysas på ett tillfredsställande sätt, något som vid den tiden hade varit svårt att finansiera genom de vanliga forskningsråden.

De databaser som kom till stånd genom den ovan behandlade kommittéforskningen har varit av ovärderlig betydelse för en lång rad uppföljningsstudier rörande den sociala bakgrundens, begåvningsens och skolprestationernas samvariation med utbildningsval och senare prestationsutveckling på olika nivåer och i skilda miljöer av utbildningsväsendet. Den äldsta av dessa databaser utgörs av den så kallade Malmö-undersökningen (Husén m fl 1969), som först låg till grund för de ovan nämnda CVB-uppföljningarna och som senare utgjort referenspunkt för ett flertal andra undersökningar.

Den största databasen, Individualstatistikprojektet, har sin utgångspunkt i Härnqvists riksrepresentativa skolberedningsstudier. Den förnyas med jämna

mellanrum så att nya kohorter kan följas upp på ett jämförbart sätt, varigenom förändringar över tid kan studeras på stora material. Arbetet med att hålla sådana databaser à jour har krävt långsiktiga kontrakt både med forskningsråd och sektorsmyndigheter liksom med Statistiska centralbyrån (SCB). För respektive institutions vidkommande har detta visserligen många gånger inneburit något av en tung, förpliktande börda, som bundit upp en hel del personal och andra resurser. Men det råder nog ändå ingen tvekan om att dessa satsningar har varit väl värda att göra i ett nationellt och internationellt perspektiv. Kombinationen av longitudinella studier och tvärsnitt mellan kohorter vid en given ålder har fört fram svensk forskning till en unik position för studier av grundläggande frågor om begåvnings och prestationsutvecklingens natur och mekanismer men också beträffande val av olika utbildningsformer vid skilda tidpunkter i livet och dess inflytande på olika samhällsgruppers arbets- och livssituation.

Den allt större roll som numera tillmäts det livslånga lärandet innebär, att databaser av en given typ kan komma att spela en allt större roll under kommande år för att belysa både grundläggande sociala och organisatoriska utvecklingsfrågor och problem relaterade till utbildningssystemens struktur och funktion. Ett nödvändigt villkor för att potentialen hos denna kombination av metoder skall kunna ge maximal utdelning är dock, att man kan hålla ett samlat grepp om strukturer och processer både på individsidan vad avser rekrytering i relation till social bakgrund, prestationer, och på system- och miljösidan i fråga om utbildningars struktur och olika processer i undervisningssituationen.

En annan forskningslinje med rötter i uppdragsforskningen för kommittéerna under de stora skolreformernas tid gäller inverkan av olika undervisningsmiljöer som elevgruppering (Svensson 1962) och klasstorlek (Marklund 1962) på inlärningsresultaten men också på attitydutveckling och motivation för fortsatt utbildning (Johannesson & Magnusson 1960). Till en början präglades detta område på prestationssidan både av alltför enkla prov, som inte speglade hela undervisningsomfånget i de olika miljöerna, och av en alltför deskriptiv uppläggning, som inte erbjöd några tillfredsställande förklaringar vare sig av uppnådda eller uteblivna skillnader.

Men efter en kritisk reanalys av äldre data och av en teoretisk omvärdering (Dahllöf 1967, 1971d, 1974) jämte ytterligare efterprovning och vidareutveckling främst av Lundgren (1972, 1977, 1979) och dennes medarbetare (t ex Lundgren & Pettersson 1979), har en ram- och processmodell utvecklats, vars innebörd och tidiga utveckling nyligen sammanfattats av Dahllöf (1998b, 1999). Den modellen har i sin tur underlättat den teoretiska förståelsen av skilda pedagogiska fenomen både när det gäller reformer av systemet i stort, läroplaners mål och funktion samt interaktioner i klassrum och problem i distansundervisning. För mer detaljerade översikter och sammanfattningar hänvisas dels till den tidigare nämnda internationella utvärderingen av Rosengren och Öhngren (1997), dels till tre symposierapporter (Gustafsson & Selander 1994; Gustafsson 1996; Kvalsund, Bøe, Heggen, Madsen & Vaage 1998) och dels till ett specialnummer av tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige* (1/1999; se t ex Broady & Lindblad 1999, Broady 1999).

Det kontextberoende som så tydligt illustrerats i föregående exempel har en motsvarighet på området för forskning om undervisningsmetoder och läromedel. Det fältet torde mer utförligt behandlas av andra skribenter med utgångspunkt i den senaste forskningsutvecklingen. I det långtidsperspektiv som detta inlägg omfattar kan det dock förtjäna påpekas, att generella frågor om värdet av en viss metod sedan länge betraktats som i det närmaste meningslösa och under alla förhållanden som alltför allmänt ställda. Som exempel skall här endast anföras McKeachie (1963) som efter en genomgång av relevant forskningslitteratur inom högre utbildning alltsedan 1930-talet drog slutsatsen, att högskoleundervisning inte är en direkt funktion av den begagnade metoden utan snarare en fråga om interaktion. Denna slutsats har gång efter annan blivit bekräftad och ytterligare utbyggd bland annat på följande sätt: »Instead of asking which teachers are most effective, we need to ask which teachers are most effective for which objectives and for which students.» (Trent & Cohen 1973 s 104)

Från de synpunkter som i detta sammanhang är närmast aktuella får det här till slut räcka med att framhålla hur tydligt samtliga här presenterade forskningslinjer visat, att grundläggande pedagogiska fenomen för sin förklaring är starkt beroende av en analys inte bara av olika studerandegrupperns bakgrund, egenskaper och studiebeteende utan också av interaktionen med utbildningssystemets utbud, innehåll och undervisningsförlopp. På vilken nivå som en forskningsinsats än fokuseras, är det vidare nödvändigt att också beakta dess direkta och indirekta samband med andra nivåer i den pedagogiska makro-mikrodimensionen.

NÅGRA SÄRSKILDA PROBLEMATISKA INSLAG I PROBLEMBILDEN

Till bilden hör också ett antal problematiska inslag. I det föregående har tecknats en bild av ett ömsesidigt beroende mellan å ena sidan elevförutsättningar och rekryteringskaraktäristika och å andra sidan systemegenskaper och omgivningsförhållanden. Tillsammans har de gjort det naturligt att utveckla särskilda strategier för uppföljning och utvärdering såväl av löpande verksamhet som av speciella reformåtgärder (se framför allt Franke-Wikberg 1989b, Franke-Wikberg & Lundgren 1980, Fredriksson 1993).

Mot den bakgrunden framstår ett par omständigheter som anmärkningsvärda om än ej helt oväntade. Ett problematiskt inslag kan betecknas som några – kanske endast halvmedvetna – underlåtenhetssynder, när det gäller att följa upp effekterna av fattade beslut inte minst som underlag för en läroplansrevision eller liknande nysatsning. Hit hör de uppenbara luckorna i förarbetet till 1969 års läroplan för grundskolan (jfr Dahllöf 1971, Härnqvist 1996), en konflikt kring utredningen om skolans inre arbete – SIA (Kilborn & Lundgren 1974) samt undertryckt och därmed vilseledande information i fråga om timplanutvecklingen i samband med 1980 års läroplan för grundskolan (Dahllöf 1981, 1982, 1992). Som tidigare antytts har meso-nivån i makro-mikrodimensionen ofta kommit i kläm i forskning och utvärdering. I rättvisans namn skall dock framhållas, att nya vägar brutits till exempel i fråga

om företagsutbildning och organisationsutveckling (Söderström 1977, 1981, 1984) samt skolledning (Berg 1981, 1994; Stålhammar 1984; Nestor 1989, 1991; Nytell 1994). Forskning och utvecklingsarbete har i alltför hög grad tenderat att begränsa sig till en given skolform eller ett särskilt utbildningsstadium. Ett paradexempel utgörs av problemen kring skolans betygssystem, där man visserligen penetrerat dess pedagogiska roll inom grundskola respektive gymnasieskola men utan att mer ingående belysa konsekvenserna av en reformering för till exempel dess roll i samband med antagning till studier på högre nivåer (jfr Kim 1998).

Slutligen gäller några problempunkter huvudsakligen organisatoriska frågor, nämligen på sådana områden som t ex utvärdering och provkonstruktion, där det föreligger behov av en omfattande rutinbetonad verksamhet som dock samtidigt är starkt beroende av forskningsutveckling och forskningsbaserad förnyelse. Särskilt i fråga om uppföljning och utvärdering rör det sig här om ett samverkansbehov över en tämligen diffus gräns mellan respektive tillsynsmyndighet och forskningsinstitutioner i pedagogik och delvis även andra ämnen, t ex statsvetenskap (jfr t ex Vedung 1991). På detta område är myndighetens uppdrag så stort och tillsynsansvaret så tungt, att det rimligtvis inte kan läggas ut på några universitetsinstitutioner och inte heller bör göra det av principiella skäl, även om forskare därifrån mycket väl kan medverka i olika utvärderingsgrupper. På provsidan har man ju funnit en lösning i form av en särskild enhet för pedagogiska mätningar vid universitetet i Umeå.

SLUTSATSER

Frågor inom pedagogiken och annan utbildningsforskning är till sin natur även i sina basala delar så starkt kontextrelaterade och beroende av omgivningsfaktorer och andra förhållanden i det omgivande samhällsfältet, att det vore felaktigt att försöka dra någon skarp gräns mellan grundforskning och tillämpad sådan. Ett bra sätt att beskriva problemfältet är att se det som ett långsträckt område med två ingångar; den ena från en samlad teoretisk disciplinbas, den andra från ett praxisfält i samhället (jfr Dahllöf 1994). Från vilket håll man än närmar sig ett givet problem, rör sig pedagogisk forskning om komplexa samspel både i en makro-mikrodimension och i en dimension som på varje analysnivå omfattar ett samspel mellan en rad faktorer. Dessa sträcker sig från individ- och gruppförutsättningar, allmänna miljöförhållanden och specifika organisatoriska och andra ramar, över pedagogiska processer av typen undervisning/inläring fram till resultat av olika slag, kortsiktiga och kumulativa.

De flesta problem i det pedagogiska fältet kan angripas antingen från disciplinens samlade kunskapsbas eller från praxissidan. I det övervägande antalet fall blir det fråga om att pröva och utveckla teoretiska förklaringar i processtermer och med beaktande av olika miljö- och systemkaraktistika fokuserade i en situationsanalys. Samspelet i forskningsprocessen mellan teori och praktik mynnar som regel i kunskapsvinster åt båda hållen till disciplinens teoribas såväl som till praxisfältet, åtminstone på någon sikt.

De i det föregående återgivna erfarenheterna från den tidiga svenska kommittéforskningen har visat, att denna i påfallande stor utsträckning har avkastat värdefulla bidrag till pedagogikens egen teoriutveckling. Som både Pedagogikutredningen (SOU 1970:22) och Skolforskningskommittén (SOU 1980:2) har visat, gäller detta också huvuddelen av den myndighetsfinansierade sektorsforskning som därefter kom till stånd under 1960-talet.

Pedagogikområdets vidd och komplexitet i förening med det stora och alltjämt växande antalet intressentgrupper, gör det angeläget att även i fortsättningen tillgodose de behov av förbättrad forskningsbaserad kunskap som kan föreligga bland ansvarsbärande grupper bland edukatörer och tillsynsmyndigheter men också bland elevorganisationer, studentkårer och andra edukandgrupper med berättigade anspråk på medinflytande över sin egen utbildningssituation. Från allmän samhällssynpunkt synes det rimligt att sådana tunga intressenter på praxissidan engageras i ett medinflytande även över prioritering och finansiering av den på praxisbehov grundade forskningen.

En sådan medverkan av olika intressentgrupper vid beslut om prioritering och finansiering leder ingalunda med nödvändighet till något hot mot forskningens frihet, eftersom det hela endast rör sig om en dialog med forskare som givetvis inte skulle acceptera att bedriva forskning på premisser som de från vetenskaplig synpunkt inte kan acceptera fullt ut. Det kan tilläggas, att det samspel mellan forskare och praktiker som vi här hänvisat till ofta utgjort en förutsättning för att den angivna teoriförstärkningen kunde komma till stånd. Som än mer självklar framstår slutsatsen, att inte alltför snålt tilltagna resurser bör avdelas för projekt på forskarsamhällets eget initiativ dels på sådana delområden som vanligen inte förknippas med aktuella praxisfält (t ex historisk, filosofisk och komparativ pedagogik), dels till kritisk forskning inriktad på frågor kring alternativ som inte stöds eller kanske till och med motarbetas av någon eller några intressentgrupper, dels också som stöd till mer allmän »nyfikenhetsforskning» som inte särskilt prioriterats av någon intressentgrupp men som bedöms ha en intressant potential i ett längre tidsperspektiv.

MÖJLIGA FORSKNINGSORGANISATORISKA KONSEKVENSER

Den föregående framställningen får i första hand organisatoriska konsekvenser för prioritering och finansiering av samhällets forskningsstöd. Från de synpunkter som här anlagts har det inte framkommit något som skulle kunna åberopas som stöd vare sig för ett övergivande av principen om universitet och högskolor som huvudansvariga för forskningens utförande eller för ändring av deras inre organisation vad gäller ämnen, fakulteter eller vetenskapsområden. Inte heller finns det anledning att i detta sammanhang gå närmare in på de speciella frågorna rörande de mer rutinbetonade omfattande uppgifter ifråga om uppföljning, utvärdering, kvalitetskontroll samt antagning och provkonstruktion som vilar på vissa centrala ämbetsverk. Dessa måste rimligtvis få förfoga över egna resurser för den löpande verksamheten och det därmed sammanhängande utvecklingsarbetet, samtidigt som de kan behöva

få tillgång till särskilda forskningsmedel vid de återkommande tillfällena då det blir aktuellt att mer ingående ompröva och förnya olika inslag i programmen.

Däremot finns det anledning att allvarligt ifrågasätta om en enhetlig forskningsrådsmodell verkligen är den bästa lösningen. Frågan är, om det inte från både praxisfältets och forskarsamhällets synpunkt vore mer utvecklande – och sundare – med en uppdelning som i fråga om ansvar och kompetens motsvarar de två ingångarna till praxisfältet som tecknats i det föregående. I så fall skulle forskarsamhällets eget inflytande stärkas över den del av systemet med forskningsråd som tar sin utgångspunkt i pedagogikens och andra ämnens teoribas i den främst reaktiva roll vid prioritering och finansiering som då spelas – och fortfarande bör spelas – av beredningsgrupperna inom det som närmast skulle motsvara det nuvarande HSFR.

När det så gäller de forskningsbehov som primärt kan härledas ur problem på praxisfältet är det däremot inte alldeles givet, att resurserna helt och hållet skall disponeras av de närmast aktuella stora tillsynsmyndigheterna. Självfallet skall de, hur organisationen än utformas i detalj, äga stort inflytande. Men ett par omständigheter som påtalats i den föregående granskningen synes mig tala till förmån för en ny modell. Det som ligger bakom detta tentativa förslag är framför allt:

- att det skett en stark ökning av antalet ansvarsbärande intressentgrupper främst i anslutning till kommunalisering, privatisering och decentralisering i annan form,
- att många av de mest eftersatta och samtidigt mest brännande problemen är förlagda till gränsområdena mellan olika delar av utbildningssystemet. I den föregående framställningen har detta problem i första hand exemplifierats med övergången mellan gymnasieskola och högskola, men problemet gäller också relationerna till olika slag av yrkes- och företagsutbildning samt vuxenutbildning i skilda former,
- att gränsområdesproblem av ovan angivet slag blir än mer aktuella ju mer man både teoretiskt och i praktiskt handlande tar hänsyn till särdrag hos olika livs- och arbetsmiljöer jämte regionala variationer, ekonomiskt, socialt och geografiskt, samt
- att detsamma gäller den ökade betoningen på livslångt lärande med dess delkomponenter i form av återkommande kompetensgivande formell utbildning med olika uppläggning, t ex decentraliserat, på distans, folkbildning och andra insatser för stöd åt informellt lärande, biblioteksservice och informationsförsörjning i nya former.

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

NOT

Denna artikel är en något redigerad version av den PM som utarbetades på uppdrag av Skolverket som ett av underlagen till dess yttrande över betänkandet *Forskningspolitik. Slutbetänkande av Kommittén för översyn av den svenska forskningspolitiken* (SOU 1998:128). Då uppgavs det vara meningen att denna PM jämte två andra liknande forskarbidrag skulle fogas som bilaga till yttrandet, men så blev inte fallet.

LITTERATUR

- Anderberg, R. 1928: *Experimentell intelligensundersökning. Metod och några resultat*. Trelleborg.
- Anderberg, R. 1935: *Recruitment at the Royal Swedish Navy with the aid of intelligence tests*. (Uppsala Universitets Årsskrift 1935:4) Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Anderberg, R., Elmgren, J., Katz, D. & Landquist, J. 1943: *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt ifråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. 1940 års skolutredning*. (Bilaga II. SOU 1943:19) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Andræ, A. 1980: *Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium*. (Uppsala Studies in Education 11) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Attman, A. (red) 1969: *20 års samhällsforskning. Statens råd för samhällsforskning 1948–1968. Socialvetenskaplig forskning, rättsvetenskaplig forskning, psykologisk och pedagogisk forskning*. Stockholm: Norstedts
- Balke-Aurell, G. 1982: *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 40) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartlett, F.C. 1932: *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: The University Press.
- Berg, G. 1981: *Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*. (Uppsala Studies in Education 15) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Berg, G. 1994: *Skolkultur, lärare och skolledare. Slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på »skolledningsfunktionen»*. (Pedagogisk Forskning i Uppsala 118) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Björnsjö, M. 1951: *Om spatial, teknisk och praktisk begåvning. Bidrag till kvalitativ och kvantitativ analys*. Göteborg.
- Boalt, G. 1947: *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm*. (Monografier utgivna av Stockholms kommunalförvaltning) Stockholm: Norstedts
- Boalt, G. & Husén, T. 1964: *Skolans sociologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Broady, D. 1999: Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 111–121.
- Broady, D. & Lindblad, S. 1999: På återbesök i ramfaktorteorin. Temaintroduktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 1–4.
- Dahlgren, L.O. 1975: *Qualitative differences in learning as a function of context-oriented guidance*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 15) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 2) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. 1968a: *Examensfrekvens, studentkategori och lärosäte. En omprövning av frågan om de fria fakulteternas effektivitet*. (Rapporter från Pedagogiska

- institutionen, Göteborgs universitet 31) Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1968b (september 10): Nya fakta om de fria fakulteterna. *Dagens Nyheter* s 4.
- Dahllöf, U. 1969: Examensfrekvens, studentkategori och lärosäte. *Nordisk Forum*, 4, 217–231.
- Dahllöf, U. 1970: Utbildningsanalys och utbildningsplanering. I SOU 1970:22, bil 1, 108–125.
- Dahllöf, U. 1971a: Curriculum process analysis and comparative evaluation of school systems. *Pædagogica Europæa*, 1970/71, 21–36.
- Dahllöf, U. 1971b: Relevance and fitness analysis in comparative education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15, 101–121.
- Dahllöf, U. 1971c: *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. 1971d: *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.
- Dahllöf, U. 1974: Trends in process-related research on curriculum and teaching at different problem levels in educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19, 55–77.
- Dahllöf, U. 1981: *Timplaneförändringar på grundskolestadiet i ett långtidsperspektiv*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 43) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1982 (december 01): Den smygande timplanereformen. *Svenska Dagbladet* s 3.
- Dahllöf, U. 1984: An educational magpie: Student flow analysis and target groups for higher education reform in Sweden. I R. Premfors (red): *Higher education organization*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Dahllöf, U. 1987: Nyckelproblem i den svenska pedagogikens forskningsutveckling. *Forskning om Utbildning*, 14(1), 4–19.
- Dahllöf, U. 1988: *Regional universities in a Western comparative perspective. Building a future of excellence. A university for Northern British Columbia. Vol 2*. Prince George, B. C.: Interior University Society.
- Dahllöf, U. 1990: Det svenska pedagogikämnets identitet. I K. Fridjonsdottir (red): *Svenska samhällsvetenskaper*. Stockholm: Carlssons.
- Dahllöf, U. 1992: Timplaner för folkskola och grundskola. I E. Wallin (red): *Från folkskola till grundskola. Tio forskare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubileet*. Uppsala: Reprocentralen HSC.
- Dahllöf, U. 1994: Regionalt inflytande över högre utbildning och forskning? I U. Dahllöf & L. Nordström (red): *Högskolornas regionala roll*. Stockholm: Landstingsförbundet.
- Dahllöf, U. 1998a: A bumpy take-off from a long runway. Rudolf Anderberg, the first professor – his teaching, research and staff. I G. Jansson (red): *Four pioneers at Uppsala university*. Papers presented at the 50th anniversary of the Department of Psychology, September 25th, 1998.
- Dahllöf, U. 1998b: En återblick på det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet och några av dess senare utlöpare. I R. Kvalsund, L. Bøe, K. Heggen, K-A. Madssen & S. Vaage (red) : *I lärande felloppskap. Helsingsskrift til Urban Dahllöf på 70-årsdagen*. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforsking Volda.
- Dahllöf, U. 1999: Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 5–29.
- Dahllöf, U. & Selander, S. (red) 1994: *New universities and regional context*. (Uppsala Studies in Education 56) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Dahllöf, U. & Selander, S. 1996. *Expanding colleges and new universities. Selected*

- case studies from non-metropolitan areas in Australia, Scotland and Scandinavia.* (Uppsala Studies in Education 66) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Elgqvist-Saltzman, I. 1976: *Vägen genom universitetet.* (Uppsala Studies in Education 1) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Elmgren, J. 1952: *School and psychology. A report on the research work of the 1946 School Commission 1948:27.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Forsberg, H. 1928: *Förstående och minne. En undersökning rörande vuxnas studiesituation.* Uppsala: Wretmans Boktryckeri.
- Franke-Wikberg, S. 1983: Teoriinriktad utvärdering – ett fruktbart alternativ för en pedagogisk utvärderare? *Forskning om Utbildning*, 10(3) 6–14.
- Franke-Wikberg, S. 1989a: Utvärderingen av den svenska skolan – vadan och varhän? I S. Franke-Wikberg (red): *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet.* Stockholm: HLS Förlag.
- Franke-Wikberg, S. (red) 1989b: *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet.* Stockholm: HLS Förlag.
- Franke-Wikberg, S. & Johansson, M. 1975: *Utvärdering av undervisning. En problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå.* Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Franke-Wikberg, S. & Johansson, M. 1976: *Utvärdering av undervisning.* Lund: Studentlitteratur.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. 1980: *Att värdera utbildning. Del 1.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fredriksson, B. (red) 1993: *Vart är högskolan på väg?* Stockholm: Sveriges Universitetslärarförbund.
- Gustafsson, C. (red) 1996: *Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering.* Uppsala: Uppsala universitet, Reprocentralen.
- Gustafsson, C. & Selander, S. (red) 1994: *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf.* Uppsala: Uppsala universitet, Reprocentralen.
- Gustafsson, J-E. 1976: *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude-treatment interactions.* (Göteborg Studies in Educational Sciences 17) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, J-E. 1984: A unifying model for the structure of intellectual abilities. *Intelligence*, 8, 179–203.
- Gustafsson, J-E. & Marton, F. (red) 1986: *Pedagogikens gränser och möjligheter. En bok tillägnad Kjell Härnqvist på hans 65-årsdag.* Lund: Studentlitteratur.
- Heggen, K. 1994: *Ungdom, identitet, kvalificering. En studie av framtidsorientering i lokal kontext.* Volda: Møreforskning Volda.
- Husén, T. 1946a: Intelligenskrav på olika skolutbildningsnivåer. *Skola och Samhälle*, 27(1), 1–23.
- Husén, T. 1946b: Folkskolebetyg, skolform och intelligensstandard. *Skola och Samhälle*, 27(1), 24–38.
- Husén, T. 1947: Begåvningsurvalet och de högre skolorna. En undersökning rörande rekryteringen till de högre skolorna från de olika tätortsgrupperna. *Folkskolan*, 1(4), 124–137.
- Husén, T. 1948: *Begåvning och miljö.* Stockholm: Gebers.
- Husén, T. 1950: *Testresultatens prognosvärde.* Stockholm: Gebers.
- Husén, T. 1951: The influence of schooling upon IQ. *Theoria*, 17, 61–88.
- Husén, T. (red) 1967: *International study of achievement in mathematics.* Vol I–II. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husén, T. & Emanuelsson, I. 1969: *Talent, opportunity and career.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husén, T. & Boalt, G. 1967: *Educational research and educational change. The case of Sweden.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Husén, T. & Kogan, M. (red) 1984: *Educational research and policy. How do they relate?* Oxford: Pergamon.
- Härnqvist, K. 1958. *Beräkning av reserver för högre utbildning*. (SOU 1958:11) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. 1960: *Individuella differenser och skoldifferentiering. 1957 års skolberedning II*. (SOU 1960:13) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. 1987: En SOU-forskares hågkomster. *Forskning om Utbildning*, 14(1), 20–29.
- Härnqvist, K. 1996: Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering kring 1960. I C. Gustafsson (red): *Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering*. Uppsala: Uppsala universitet, Reprocentralen.
- Härnqvist, K. 1999: *Rekryteringen till teoretisk gymnasieutbildning. En jämförelse mellan sex födelsekohorter*. (IPD-rapporter 1999:04) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Jæderholm, G.A. 1914: *Undersökningar över intelligensmätningarnas teori och praxis*. I–II. Stockholm: Bonniers.
- Jæderholm, G.A. 1926: *Psychotechnik des Verkaufs*. Leipzig: G. A. Gloedener.
- Jeffner, A. 1999: Den svenska rådsmodellen. *HSFR-nytt*, 5, 1–2.
- Johannesson, I. & Magnusson, D. 1960: *Social- och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering. 1957 års skolberedning IV*. (SOU 1960:42) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Jonsson, J.O. 1999: Dismantling the class society through educational reforms? The success and failure of Swedish school politics. I A. Leschinsky & K.U. Mayer (red): *The comprehensive school experiment revisited. Evidence from Western Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kilborn, W. & Lundgren, U.P. 1974: *Skolans inre arbete. Ett debattinlägg*. Stockholm: PAN/ Norstedts.
- Kim, L. 1966: *Studieresultat för en inskrivningsomgång vid universitet och högskolor. Universitetspedagogiska utredningen II*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Kim, L. 1998: *Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform*. (Uppsala Studies in Education 76) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Kvalsund, R. 1995: *Elevrelasjoner og uformell læring. Samanliknande kasusstudiar av fådelte og fulldelte bygdeskular*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Kvalsund, R., Bøe, L., Heggen, K., Madssen, K-A. & Vaage, S. (red) 1998: *I lærande fellesskap. Helsingsskrift til Urban Dahllöf på 70-årsdagen*. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Köhler, E-M. 1973: *En pedagogisk analys av uppfostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Köhler, E-M. 1975: *Barns uppfostran och utveckling. Rapport nr 3 från Barnmiljöutredningen*. (SOU 1975:33) Stockholm: Socialdepartementet.
- Lundgren, U.P. 1972: *Frame factors and the teaching process*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 8) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. 1977: *Model analysis of pedagogical processes*. (Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 2) Stockholm: CWK Gleerup.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. & Pettersson, S. (red) 1979: *Code, context and curriculum processes*. (Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 3) Stockholm: CWK Gleerup.
- McKeachie, W.J. 1963: Research on teaching at the college and university level. I N.L. Gage (red): *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Marklund, S. 1962: Skolklassens storlek och struktur. (Stockholm Studies in Edu-

- ational Psychology 6) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F. 1970: *Structural dynamics of learning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 5) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (red) 1984: *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Säljö, R. & Svensson, L. 1977: *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Merton, R.K. 1957: *Social theory and social structure*. New York: The Free Press.
- Moberg, S. 1951: *Vem blev student och vad blev studenten?* (Samhällsvetenskapliga studier 7) Lund: Lunds universitet.
- Moberg, S. & Quensel, C-E. 1949: *1945 års universitetsberedning IV. Studenternas sociala ursprung, betyg i studentexamen, vidare utbildning, yrkesval m.m. En statistisk undersökning av 1930, 1937 och 1943 års studentårgångar*. (SOU 1949:48) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Nestor, B. 1989: *Studieledare – en skolledningsfunktion i grundskolan?* (Skolledarhögskolans skriftserie nr 1) Örebro: Skolledarhögskolan.
- Nestor, B. 1991: *Studieledare i grundskolan. En skolledningsfunktion med förhinder?* (Uppsala Studies in Education 39) Uppsala: Acta Universitatis Upsalien-sis.
- Nytell, U. 1994: *Styra eller styras? En studie i skolledares arbete och arbetsvillkor*. (Uppsala Studies in Education 58) Uppsala: Acta Universitatis Upsalien-sis.
- Reuterberg, S-E. 1984: *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. (Göteborg Studies Educational Sciences 50) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Riksdagens revisorer, 1998/99: *Skolverket och skolans utveckling. Förslag till Riksdagen 1998/99:RR8*. Stockholm: Riksdagen.
- Rosengren, K.E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.
- Sjöstrand, W. 1970: *Introduktionskurs till pedagogiken*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Smith, L.M. & Geoffrey, L. 1968: *The complexities of an urban classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SOU 1957:24. *Den akademiska undervisningen. Forskarrekryteringen. 1955 års universitetsutredning I*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgiven av 1957 års skolberedning VI*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning IV*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1970:22. *Pedagogisk utbildning och forskning. Betänkande av Pedagogikutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1980:2. *Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av Skolforskningskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:128. *Forskningspolitik. Slutbetänkande av Kommittén för översyn av den svenska forskningspolitiken (Forskning 2000)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stålhammar, B. 1984: *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet*. (Uppsala Studies in Education 22) Uppsala: Acta Universitatis Upsalien-sis.
- Super, D.E. (red) 1967: *Toward a cross-national model of educational achievement in a national economy. The report of the Lake Mohonk conference*. New York: Columbia University, Teachers College.
- Svensson, A. 1984: *Vad skall vi göra åt studiemedlen?* (Projektrapport 1984:3). Stockholm: UHÄ.
- Svensson, L. 1976: *Study skill and learning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 19) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, N-E. 1962: *Ability grouping and scholastic achievement*. (Stockholm

- Studies in Educational Psychology 5) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Säljö, R. 1975: *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 14) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. 1982: *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 41) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Söderström, M. 1977: *Personalutbildning och personalutveckling. Synsätt, problem, möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Söderström, M. 1981: *Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning*. (Uppsala Studies in Education 17) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Söderström, M. 1984: *Några synpunkter på forskning om skolan som arbetsorganisation. En rapport från SABO-projektet*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 90) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Trent, J.W. & Cohen, A.M. 1973: Research on teaching in higher education. I R. Travers (red): *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Vedung, E. 1991: Utvärdering och politik. I B. Rothstein & T. Bergström (red): *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och samhälle.
- Wicksell, K. & Larsson, T. 1936: *Utredning rörande de svenska universitets- och högskolestuderandes sociala och ekonomiska förhållanden. Bilaga till Betänkande med undersökningar och förslag i anledning av tillströmningen till de intellektuella yrkena*. (SOU 1936:34) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.