

Pedagogikforskarens uppgift i statliga utredningar

ERIK WALLIN

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Sammanfattning: *Under hela efterkrigstiden har svenska pedagogikforskare medverkat i och gjort betydelsefulla insatser i statliga utredningar inom utbildningsområdet. Med utgångspunkt i kritik av en nyligen publicerad rapport, »Samverkande styrning», från en departementsinitierad utredning diskuteras här den vetenskapligt legitimerade pedagogens uppgifter och möjliga förhållningssätt i dessa. Diskussionen förs med särskild hänsyn till att uppdrag och direktiv förändrats under de senaste decennierna. Från att tidigare mera haft en någorlunda väl avgränsad fråga att besvara skall utredningarna i dag mera bidra med att formulera problemet i det som synes vara ett problem. Detta betyder att problematisera och perspektivera direktivens frågor och sätta dem i sammanhang. Denna förändring är märkbar inte bara inom utbildningsområdet och ställer därmed det mera generella problemet om innebörden av forskares medverkan i statliga utredningar. Det är denna fråga som står i fokus för denna artikel.*

Relationen mellan vetenskap och politik har blivit alltmer kontroversiell och omdebatterad främst som en konsekvens av forskningens ökade betydelse utanför forskningsmiljöerna (Benner 2001). Detta gör det särskilt angeläget att uppmärksamma uttryck för förhållandet mellan vetenskap och politik och kritiskt granska dessa i syfte att utröna huruvida de bidrar till såväl samhällets som vetenskapens utveckling. I det följande avgränsas diskussionen till användandet av forskare och forskning inom ramen för det statliga utredningsväsendet innefattande av regeringen tillsatta arbetsgrupper och kommittéer. Närmare bestämt fokuseras pedagogikforskarens uppgift i statliga utredningar. Det är med andra ord endast ett av flera möjliga och faktiska uttryck för relationen pedagogik som vetenskap och politik som uppmärksammas.

Intresset för att nu aktualisera pedagogikforskarens uppgift i statliga utredningar har sin grund i en granskning av rapporten *Samverkande styrning* (Ds 2001:48). Rapporten utgör slutredovisningen av ett uppdrag från dåvarande skolminister Wärnersson att göra en översyn av läroplaner som styrinstrument. I en artikel med rubriken »Samverkande och/eller verksam styrning?» (Wallin 2002) granskas rapporten främst i ett utbildningspolitiskt

perspektiv med huvudsakligen två utgångspunkter. Den ena av dessa har sin grund i den deliberativa demokratin: en kommunikativt förankrad demokrati med utrymme för direkt och deltagande demokrati (jfr Eriksen 2001). Den andra utgångspunkten är att varje diskussion av skolans styrning måste skilja mellan läroplaner och kursplaner som politiska instrument för styrning av skolan och det styrsystem som skall göra deras förverkligande möjligt.

Med dessa utgångspunkter finner jag att arbetsgruppen inte tillräckligt har penetrerat skolans politiska styrning genom läroplanerna och till följd därav inte tillräckligt klargjort sin uppgift och inte heller läroplanernas funktion. Detta leder till en oklarhet i framställningen som ytterligare accentueras av att arbetsgruppen underlåtit att göra distinktionen mellan läroplaner och styrsystem. Arbetsgruppen har inte heller tillräckligt analyserat sitt uppdrag och från den formulerat sina utgångspunkter annat än i framför allt psykologiska termer av typen »vi tror på lärarna».

Som en konsekvens av arbetsgruppens starka betoning av aktörsbaserade utgångspunkter blir de institutionella krafter och politiska förutsättningar som finns i skolsystemet som struktur marginaliserade. Därmed missar gruppen möjligheter till de mer grundläggande resonemang som skulle krävas för att kunna diskutera förutsättningarna att öka läroplanernas funktion som styrinstrument. En så exklusiv psykologisering, som arbetsgruppen ägnar sig åt, leder fel och medför att varken analyser, slutsatser eller förslag från arbetsgruppen blir övertygande.

Den fördjupade analys av läroplanerna som styrinstrument som direktiven förutsätter har därmed försumrats. I stället har gruppen valt att, som det förefaller, legitimera ett antal uppfattningar om vad som bör göras och lagt en del långtgående förslag om författningsändringar och andra åtgärder. Framför allt föreslår man att ta bort sådant som arbetsgruppen uppenbarligen anser stå i vägen för att skolans aktörer skall kunna äga läroplanen och få mera makt över skolans innehåll genom att till exempel överväga att avskaffa kursplanerna som nationellt giltiga dokument. Bristerna i analysen och de ofta oklart motiverade förslagen är desto mer anmärkningsvärda som direktiven till arbetsgruppen säger att »översynen skall bidra till den *ideologiska* debatten om hur läroplanen skall bli ett levande och använt dokument» (min kursivering).

Jag har således läst arbetsgruppens rapport med betydande skepsis och finner anledning till olika slag av invändningar mot hur gruppen fullgjort sitt uppdrag. Skälet till att rapporten tas upp ytterligare en gång och i ett forum som är avsett för en intern pedagogisk diskussion och självkritik är att av arbetsgruppens totalt elva ledamöter är fem pedagoger på minst doktorsnivå och således med vetenskaplig legitimering. Detta väcker frågan och öppnar för en diskussion om hur dessa hanterat sitt uppdrag i det aktuella fallet men framför allt väcker det den mer generella frågan om hur man som pedagog kan eller ska uppfatta sitt uppdrag som ledamot av en utredning.

Ledamotskapet i denna utredning kan ses i åtminstone två perspektiv: dels ett perspektiv som just ledamot med ansvar för helheten och därmed för resultatet som en kompromiss mellan olika uppfattningar och viljor, och dels som expert inom utredningens sakområde (jfr Dahllöf 1996). I det aktuella

fallet är det senare perspektivet det mest närliggande och den intressanta frågan gäller de pedagogiska experternas och vetenskapligt legitimerade ledamöternas uppgifter i utredningsarbetet, hur de uppfattas och vilka specifika krav uppgifterna ställer i utredningsarbetet. I ett vidare perspektiv gäller frågan hur man som pedagogiskt vetenskaplig expert förstår vad man som expert är en del av liksom det sammanhang som man själv och de frågor som diskuteras ingår i. I förlängningen är detta naturligtvis frågor som inte bara gäller pedagogers ställning och uppgifter i utredningars arbete.

Pedagogens uppgift i det sammanhang som diskuteras här är beroende av utredningens uppdrag och karaktären på detta. Enligt min mening har också arten av de uppdrag som ges till en statlig eller departemental utredning ändrats över tid. Inledningsvis berörs den förändring som härvidlag skett. Därefter belyser jag mina slutsatser utifrån den aktuella utredningen och dess rapport.

FRÅN SVAR PÅ EN FRÅGA TILL FORMULERING AV PROBLEM

Det är först från 1940-talet som pedagoger kommer in som medverkande experter i utredningsväsendet och fullgör uppgifter som kan leda till reflektioner över deras innebörd. Härnqvist utgår från att de centrala frågorna i utbildningsplaneringen är av politisk natur och således inte vetenskapliga. Som forskare, menar han, kan man sätta fingret på kritiska punkter, tillföra ny information och göra diskussionen mer sakinriktad. Några lösningar kan forskaren däremot inte tillföra (Härnqvist 1996 s 9). Liksom Härnqvist menar Husén att förväntningarna på forskningens betydelse för utbildningspolitiken var alltför höga och orealistiska ända fram till 1970-talet och framhåller att:

De som trodde att en massiv satsning på pedagogisk forskning skulle ge de svar man behövde ... fick vidkännas besvikelser. De »svar» man fick var, tyckte man antingen irrelevanta eller triviala. (Husén 1986 s 46)

Detta kan leda till svikna förväntningar hos beslutsfattarna och kan vara en av anledningarna, menar Härnqvist (1996), till att pedagogikforskarnas roll i utredningsväsendet har minskat i betydelse. Han finner också andra möjliga anledningar till detta.

En är att principen om rullande skolplanering allmänt minskade behovet av både utredningar och forskningsmedverkan. Översynerna flyttades in i Skolöverstyrelsen och hanterades av tjänstemän. En annan är att tillkomsten av Skolöverstyrelsens sektorsanslag för forskning bidrog till att öka avståndet mellan politiker och forskare och ledde till försämrad kompetens hos politikerna att ta emot och ta ställning till forskningsresultatens innebörd och relevans. Ytterligare en anledning som Härnqvist, framhåller är att den löpande utbildningsstatistiken successivt blivit bättre och gett beslutsunderlag som tidigare forskarna tillhandahållit. Detta kan också knytas till vad Härnqvist (1996 s 10) säger om att de tidigare utredningarna var långvariga och grundliga och deras direktiv relativt öppna. Många ledamöter hade också

egen forskningsbakgrund som innebar god mottagarkompetens även om denna bakgrund inte låg inom pedagogikens område.

Härnqvist framhåller vidare att de tidigare utredningarna som led i reformverksamheten i hög grad behandlade övergripande organisations- och strukturfrågor men att en successiv förskjutning skett mot fokus på skolans inre arbete. En liknande innebörd har Dahllöfs reflektioner när han placerar forskarens roll i spänningsfältet mellan analys och planering, forskning och politik och finner en skillnad mot tidigare i den allt viktigare uppgiften att kontextualisera forskningsfrågorna. Detta betyder en ökad koncentration på frågor om de tidsmässiga och lokala omständigheter och sammanhang som omgärdar en utbildningssituation (Dahllöf 1996 s 64). Detta är en följd av att de frågor som ställs till forskaren är andra än tidigare och framhåller hur objekten för pedagogikforskarens studium »är så nära förknippade med, för att inte säga inbäddade i olika praxisfält av social, kulturell och ekonomisk natur, det vill säga i av människan själv skapade förhållanden» (Dahllöf 1996 s 65).

Lundgren har i olika sammanhang (t ex 1996) framhållit hur pedagogik är en i hög grad offentlig vetenskap, det vill säga har stora avnämargrupper i skolpersonal, föräldrar och administratörer. Detta innebär att forskningen hela tiden anpassas efter olika gruppers krav på kunskap. Lundgren har vidare framhållit hur inte bara pedagogikforskningen utan också pedagogikforskarna arbetat nära både utbildningspolitiker och utbildningsadministratörer. Även Lundgren pekar på att pedagogikforskarna möter andra problem idag än tidigare vare sig det sker som enskild forskare eller som ledamot i en utredning. Han menar att det finns en parallellitet mellan vad som händer inom utbildningspolitik och utbildningsplanering och vad som händer inom utbildningsforskningen. Nya frågeställningar kräver, enligt Lundgren (1996) en annan typ av svar och nya former för relationer mellan politiker, forskare och administratörer.

På 1980- och 1990-talen är det inte längre sammanträdesrummet som är mötesplatsen utan mer seminarierummet. Det är inte längre en dagordning som styr samtalen. Det handlar mer om övergripande frågeställningar. Det är inte längre svar som förväntas utan problematisering och nya perspektiv (Lundgren 1996 s 25). Kvalsund (1996) uttrycker detta som att forskarens uppgift snarare är att göra problemet »vansklegare» genom att lyssna till andra (osynliga grupper) och dra in andra faktorer i bilden än de som uppdragsgivarna känner till. Med Husén (1986) handlar det om att forskningens uppgift är att vara upplysande och att den ska fylla en kritisk funktion.

Det är genom en kritisk granskning av den konventionella visdomen och det till synes självklara, detta att inte väja för de »heliga korna», som den pedagogiske forskaren har en lika viktig, ja stundom viktigare, roll att fylla än att söka ta reda på fakta (Husén 1986 s 48).

Med rubriken på detta avsnitt markeras min tolkning av den förändrade innebörden av de uppgifter som utredningar inom utbildningsområdet åläggs. 1940- och 50-talens utredningar ställde vanligen mycket konkreta forskningsfrågor: Vad betyder klasstorlek och homogenitet i klasserna? (Marklund 1962). Hur utvecklas elevernas anlags- och intresseprofiler och när kan diffe-

rentiering ske? (Härnqvist 1960). Dessa frågor skiljer sig från dem som ställdes av till exempel SIA-utredningen (SOU 1974:53) och som definitions- mässigt avsåg skolans inre arbete. De skiljer sig också från de frågor som ställdes till och av SSK-utredningen (SOU 1978:65) som hade till uppgift att möta det nya intresset för decentralisering inom skolväsendet. Detsamma gäller för till exempel styrningsberedningen (Ds 1987:1) vars uppgift i hög grad var att perspektivera och problematisera de frågor som den fått sig förelagda.

Den utredning som är utgångspunkten för diskussionen här är av det senare slaget och den illustrerar i högsta grad de förändrade uppdrag som en utredning inom utbildnings-/skolområdet numera får enligt sina direktiv och därmed de uppgifter och det förhållningssätt som bör vara pedagogikfors- karens. Till det förändrade uppdraget hör också de villkor under vilka en statlig utredning har att arbeta, vad avser t ex kompetens, tid och budget. Som Härnqvist påpekar krävs det »en långvarig kompetensuppbyggnad innan någon kan åta sig att inom snäva tidsramar prestera en relevant vetenskaplig belysning av praktiskt intressanta frågeställningar» (Härnqvist 1987 s 28). Likaså framhåller Carlgren utifrån bland annat sina erfarenheter som sekre- rare i Läroplanskommittén (SOU 1992:94) att »the most frustrating aspect of the situation we were in was the experience of lack of research and analysis of relevance for our work» (Carlgren 1994 s 30 f). Detta i kombination med att Läroplanskommittén till skillnad från tidigare kommittéer varken hade tid eller resurser för att initiera forskningsprojekt gör, enligt Carlgren, att resulta- ten från kommittéutredningar måste granskas på ett helt annat sätt än vi är vana vid. Detta är förvisso något som inte är unikt för utbildningspolitiska kommittéer, utan gäller för kommittéväsendet i stort och till detta återkom- mer jag.

ARBETSGRUPPENS UPPDRAG

Inriktningen av uppdraget framgår med all önskvärd tydlighet av det stycke i direktiven till utredningen som säger vad den skall göra:

Arbetsgruppen skall göra en översyn av läroplanerna som styrinstru- ment och därvid analysera skälen till läroplanernas svaga styrning av verksamheten. Översynen skall bidra till den ideologiska debatten om hur läroplanen blir till ett levande och använt dokument och identifiera insatser på kommunal eller statlig nivå som behövs för att förstärka läroplanens roll som nationellt styrdokument.

Därutöver skall arbetsgruppen analysera om det finns hinder för genomslag i läroplanernas utformning och struktur samt se över sambanden mellan nu gällande läroplaner med fokus på de gemen- samma delarna. (Ds 2001:48 s 129)

Arbetsgruppen skall göra en översyn, skall analysera, identifiera insatser och se över samband. En central mening är den som säger att »[ö]versynen skall bidra till den ideologiska debatten». I dessa olika bestämningar av uppdraget ligger inte främst att komma med förslag till lösningar utan mera att analysera

och problematisera, vilket i sammanhanget i hög grad är detsamma som att försöka se vad som är problemet i det som för departementet synes vara problemet. Ännu mer innebär uppdraget att formulera alternativa sätt att uppfatta vad som från olika utgångspunkter är problemet eller problemen. Detta är detsamma som att perspektivera problemet. I det aktuella sammanhanget betyder det till exempel att inte bara utgå från ett aktörsperspektiv utan ha detta som ett av flera perspektiv alternativt som en integrerad utgångspunkt inom ett mer vittomfattande perspektiv.

HUR HAR ARBETSGRUPPEN TACKLAT SITT UPPDRAG – ELLER VAD HAR DEN INTE GJORT?

Om uppdraget har den problematiserande och perspektiverande innebörd som diskuterats ovan blir en grundlig analys och utveckling av direktiven en första och väsentlig del av utredningens arbete. Arbetsgruppen anser förmodligen att den gjort detta genom framställningen i rapportens första kapitel under rubriken »Vad skolans styrning handlar om». Det är framför allt en diskussion av hur skolan och dess aktörer möter det styrsystem som skall göra läroplanernas intentioner möjliga att realisera. Däremot saknas i det närmaste fullständigt en diskussion av styrningsbegreppet i förhållande till läroplanerna, det vill säga en grundläggande diskussion av styrningsfilosofier och av dessa i relation till läroplaner som begrepp och som faktiska realiteter. Detta är desto märkligare som den svenska pedagogiska forskningen har gjort sig internationellt känd genom inte minst dess intresse för läroplaner och läroplansteori (Rosengren & Öhngren 1997). Detta betyder också att en inledande perspektivering av uppdragets frågeställningar saknas och förklarar hur arbetsgruppen redan i förordet (Ds 2001:48) kan slå fast den starkt psykologiskt orienterade utgångspunkten för sitt arbete:

En avgörande utgångspunkt för arbetsgruppen har varit vår tro på att de som arbetar i skolan vill och kan ta ansvar för skolans och sin egen professionella utveckling. Inte bara tillsammans med sina kollegor, utan också med de barn, ungdomar och vuxenstuderande som de dagligen möter. Då behövs en läroplan som man äger och genomgående relaterar till. En läroplan som man har som utgångspunkt för dialogen med de lokala politikerna, med föräldrarna och med det övriga samhället. (Rosengren & Öhngren 1997 s 3)

Ställningstagandena i citatet inte bara utesluter diskussionen av vad till exempel ett strukturellt perspektiv skulle kunna bidra med till belysning av uppdragets frågor utan gör det också märkligt att inte läroplanen som begrepp behandlas. Arbetsgruppens ansats blir alltför snäv också genom att den inte uppmärksammar läroplanerna som politiska dokument i ett statligt och samhälleligt sammanhang. Om arbetsgruppen så hade önskat kunde den ha fått hjälp att vidga ansatsen genom de studier som redovisas i rapportens Bilaga 2 och Bilga 3. Dessa åberopas endast marginellt men erbjuder en mera mångfasetterad ansats till huvudfrågorna än arbetsgruppens egen.

Det jag således efterlyser är en problematisering av utredningsuppdraget och av direktivens förgivetta ganden och utgångspunkter. Detta är områden där den vetenskapliga skolningen hos de ledamöter som har en disciplinär förankring borde kunna slå igenom. Det kan också formuleras som pedagogens uppgift att bidra till att identifiera teoretiska utgångspunkter för utredningens arbete och att skilja dessa från de ideologiska. I det aktuella fallet skall arbetsgruppen bidra till den ideologiska debatten vilket gör denna åtskillnad desto mera angelägen. Arbetsgruppen skall stimulera den ideologiska debatten utan att själva vara ideologisk i analyserna. Detta är med andra ord ett sätt att uttrycka vikten av att problematisera och perspektivera de frågor som uppdrag och direktiv ställer.

Pedagogikforskaren har också som en viktig uppgift att bidra till utredningsarbetet med den kunskap som finns om sakområdet. Detta kommer till uttryck både genom den personliga kunskapen och beprövade erfarenheten inom området och genom att känna den relevanta forskningslitteraturen. Genom denna skall utredningen berikas och kunna möta och ta ställning till andra forskares ansatser inom sakområdet och därmed också skilda vetenskapliga perspektiv. Rapporten rymmer förvisso referenser från olika håll men de tunga bidragen från litteraturen ligger inom de områden som den deklarerade utgångspunkten avgränsar. Referenserna är med andra ord funna inom snäva gränser. Även i detta avseende bidrar arbetsgruppens avgränsade utgångspunkter till att en vidare perspektivering saknas.

Pedagogikforskarens bidrag ligger emellertid inte enbart i den egna sakkunskapen och vad kändedomen om litteraturen kan tillföra, utan också i hur den vunna kunskapen utnyttjas. Forskarens vetenskapliga kunskap gäller också gränserna för den kunskaps giltighet som finns inom sakområdet givet de utgångspunkter och den metodologi med vilken resultaten erhållits. Även i detta avseende lämnar arbetsgruppens förhållningssätt övrigt att önska. Den har endast i få fall kritiskt granskat de forskningsresultat den åberopar och i stället låtit dem få en funktion som främst legitimerar de egna utgångspunkterna och föreställningarna om problemområdet.

PEDAGOGIKFORSKARENS UPPGIFTER

Ännu en gång finner jag skäl att framhålla de dubbla uppgifterna som med övriga jämställd ledamot med helhetsansvar och som expert med vetenskaplig legitimering. Det är den senare som diskuterats och som är aktuell vare sig pedagogikforskaren anlitats som ordinarie ledamot, sakkunnig eller expert. De uppgifter som ovan framhållits med ord som problematisering, identifiering av utgångspunkter och de som följer av kunskap inom sakområdet och denna kunskaps signifikans och tillförlitlighet, är således den pedagogiska expertens. I detta ligger också att peka på vad som behöver studeras och analyseras ytterligare för att säkerställa ett gott resultat. Samtidigt är innehållet i dessa uppgifter det centrala i vilket vetenskapligt arbete som helst.

Det vetenskapliga förhållningssättet med dess betoning av kritisk granskning, krav på begreppslig klarhet och stringens i analyserna är vad den pedagogiska experten kan bidra med. Inom arbetet i en statlig utredning skall

detta förenas med och hävdas mot de krav som utredningen vanligen har som politiskt motiverad för att nå den eftersträlvade helheten i slutresultatet. Detta ställer ytterligare krav på experten, utöver de som den egna forskningen vanligen medför, att peka på och artikulera konsekvenser av skilda möjliga förslag till åtgärder och beslut. Detta kräver att forskarna som experter äger en medvetenhet om såväl samhällsvetenskapliga perspektiv som om följderna av skilda värdebetoningar och gäller oavsett vilken pedagogisk fråga som står på utredningens dagordning. Som Ahlström och Wallin påpekade redan 1976 är det inte forskningens uppgift att reducera konflikter och osäkerhet utan snarare att »öka medvetenheten om konflikternas existens och natur. De kan göra oss medvetna om att det finns anledning att känna osäkerhet inför ett beslut och skälen härtill» (Ahlström & Wallin 1976 s 65). För att detta skall kunna ske är det centralt att samspelet mellan forskning och politik inte blir så intimt att det blir symbiotiskt, utan att var och en behåller sin identitet (jfr Marklund 1987).

UTREDNINGARS KVALITET – DET GENERELLA FALLET

Möjligheten för vetenskapen att bevara sin identitet och autonomi inom det statliga utredningsväsendet är liksom utredningars kvalitet förbunden med de villkor under vilka utredningar genomförs. Under senare tid har det sistnämnda uppmärksammats i granskningar av såväl Riksdagens revisorer (RR 1996/97:6) som ESO – Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (Ds 1998:57). Betydelsen av den tid en utredning har till sitt förfogande, budgetens omfattning, tillgång till kompetens, utformande av direktiv, uppdragets karaktär och remissbehandling samt dessa aspekters beroende av varandra uppmärksammas i båda rapporterna. Några av de frågor som behandlas i rapporterna har särskild relevans för det problem som behandlas i denna artikel.

ESO-rapporten, som bland annat särskilt uppmärksammar kvalitén i kommittéutredningar, har sin grund i granskningar som genomförts av externa granskare, varav merparten är forskare. De ombads att belysa bland annat följande aspekter: allmän bedömning av hur utredningen behandlat sitt/sina uppdrag enligt direktiven; dokumentation, data och metoder samt objektivitet. Författarna menar att resultaten från studien generellt sett är nedslående. Det allmänna sammanfattande omdömet var att kvalitén i olika avseenden inte var tillräckligt god (Ds 1998:57 s 69). Granskarna är också genomgående kritiska mot hur utredningarna har genomförts (Ds 1998:57 s 71). De framhåller att deras granskning av kvaliteten i utredningarna genomgående pekar på att en kvalificerad analys av materialet många gånger saknas helt samt att bristerna är betydande ifråga om empiri och dokumentation samt till exempel urval och hantering av data (Ds 1998:57 s 146). Det är inte självklart att forskare kan eller vill förhålla sig med den nödvändiga distansen till det problem som är i fokus för en utredning. Tvärtom kan de många gånger komma att uppträda som företrädare för skilda intressen. I ESO-rapporten riktas dock inte lika mycket kritik mot vad som benämns objektiviteten som mot metod, analys och data (Ds 1998:57 s 145). En slutsats som kan dras

utifrån detta är att den kritik som här riktas mot utredningen *Samverkande styrning* (Ds 2001:48) och forskarnas funktion i denna inte är unik.

ÅTER TILL PEDAGOGIKEN

Mot bakgrund av att problem och brister tycks vara allmänt förekommande är det rimligt att rikta uppmärksamheten mot såväl syftet med att forskare ska eller bör delta i statliga utredningar som nödvändiga villkor för ett meningsfullt deltagande. När det gäller syftet har utredningsväsendet under hela efterkrigstiden utgjort en mötesplats mellan pedagogisk forskning och politik. I takt med att genomförande av forskningsprojekt inom ramen för kommittéväsendet blivit allt mindre vanligt förekommande har forskarnas uppgifter kommit att förskjutas. Dels mot sammanställning och analys av befintlig kunskap samt möjliga konsekvenser av denna, dels mot att föra ut forskning, att fullgöra högskolans tredje uppgift, dels mot att peka ut frågor som behöver aktualiseras för studium eller som behöver studeras mer utförligt.

Utöver detta har mötet mellan pedagogisk forskning och politik varit en källa för båda parter att öka kunskapen om å ena sidan de skilda villkor under vilka vetenskap och politik verkar och å andra sidan de ömsesidiga villkor som binder dem samman. Även om det finns och kan tillskapas ytterligare andra former för relationen mellan vetenskap och politik har pedagogisk forskning och pedagogikforskare mot denna bakgrund en viktig uppgift att fylla i statliga utredningar. Som Riksdagens revisorer påpekar har samhällsmiljön för kommittéernas arbete förändrats i många avseenden, bland annat när det gäller graden av offentlighet, konfliktnivå och debattklimat (RR 1996/97:6 s 43). De menar att detta i sin tur borde bidra till att den kunskapsmässiga delen av utredningarnas arbete får ökad betydelse. Något som, enligt min mening, ytterligare förstärker vikten av att pedagogikforskare deltar i statliga utredningar.

Enligt revisorerna är en vanlig motivering till utredningars bristande kvalitet förbunden med utredningsdirektivens utformning. Dessa anses ofta vara antingen alltför omfattande eller oklara. Revisorerna menar dock att det inte är säkert att denna kritik är särskilt välgrundad. För det första anges numera mål, ofta också medel, regelbundet i direktiven. För det andra är det knappast realistiskt att tro att beställaren skall kunna göra nödvändiga preciseringar i förväg. Detta öppnar för ett mer förutsättningslöst arbete, vilket enligt min uppfattning gör forskarnas medverkan än mer betydelsefull. Enligt revisorerna blir också remissbehandlingen, som betraktas som en form av kvalitets-säkring, mer meningsfull med mer öppna direktiv (RR 1996/97:6 s 108). I ljuset av detta är det beklagligt att rapporten *Samverkande styrning* (Ds 2001:48) inte går ut på remiss. Därmed förloras möjligheten att nyttja den kvalitetskontroll, som remissväsendet utgör, för att ytterligare belysa de för styrningen av utbildningens innehåll och utformning så centrala frågor som de arbetsgruppen haft att behandla.

Enligt Riksdagens revisorer har utredningars tidsramar krympt väsentligt under senare år och revisorerna framhåller vikten av att tid, budget och

uppdragets karaktär samt omfattning anpassas till varandra. De menar i det sammanhanget att det är önskvärt att renodla olika typer av utredningar. Med referens till Johansson (1992) menar revisorerna att utredningarnas olika funktioner, det vill säga att producera tillförlitlig kunskap om samhällsproblem; att utgöra en arena för politiska kompromisser samt att assistera i regeringsarbetet är ett av flera skäl till att svårigheter kan uppstå i arbetet. Revisorerna anser att till exempel en utredning med uppdrag att ta fram ett kunskapsunderlag i syfte att förstå ett problemområde kan arbeta mer effektivt om de koncentrerar sig på detta (Ds 2001:48 s 123). Jag delar denna uppfattning och menar att det framför allt är inom ramen för denna typ av utredningar som pedagogikforskare kan bidra på ett meningsfullt sätt, dels med kunskap inom sakområdet, dels med sin vetenskapliga skolning. Ett skäl till att den utredning som här använts som exempel hamnar i problem är som jag ser det att den, inte utan anledning, tolkat sitt uppdrag som att både bidra till kunskapsutveckling och som att avge förslag. Enligt min mening har dock det sistnämnda betonats på bekostnad av det förra. Ytterligare ett skäl är att arbetsgruppen satt det vetenskapliga förhållningssättet inom parentes; det vill säga kritisk granskning, problematisering och perspektivering.

LITTERATUR

- Ahlström, K-G. & Wallin, E. 1976: Uppdragsforskningens effekter. I B. Estmer (red): *Skolöverstyrelsens pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbete*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Benner, M. 2001: *Kontrovers och konsensus. Vetenskap och politik i svenskt 1990-tal*. (Sister, rapport 1) Nora: Nya Doxa.
- Carlgren, I. 1994: Curriculum as social compromise or accident? Some reflections on a curriculum making process. I D. Kallós & S. Lindblad (red): *New policy contexts for education: Sweden and United Kingdom* (Pedagogiska rapporter, 1994:42). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1996: Från svenska kursplaneundersökningar till utvärderingar i »distrikts-Norge». I C. Gustafsson (red): *Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering. Rapport från ett minisymposium vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 3 maj med anledning av Urban Dahllöfs pensionsavgång*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ds 1987:1. *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet: Ett beredningsunderlag utarbetat inom Utbildningsdepartementet av Lars Du Rietz, Ulf P. Lundgren, Olof Wennås*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Ds 1998:57. *Kommittéerna och bofinken: Kan en kommitté se ut hur som helst?* Stockholm: Fritzes.
- Ds 2001:48. *Samverkande styrning: om läroplanerna som styrinstrument*. Stockholm: Fritzes.
- Eriksen, O.E. 2001: *Nye deltakelsesformer og deliberativt demokrati*. (LOS-senter Notat 0116) Bergen: LOS-senter.
- Husén, T. 1986: Genombrottsåren för svensk utbildningsforskning: Krafter, idéer, aktörer. I J-E. Gustafsson & F. Marton (red): *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Härnqvist, K. 1960: *Individuella differenser och skoldifferentiering*. (SOU 1960:13) Stockholm: Allmänna förlaget.
- Härnqvist, K. 1987: En SOU-forskarens 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. Rapport från ett minisymposium vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 3 maj med anledning av Urban Dahllöfs pensionsavgång*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Johansson, J. 1992: *Det statliga kommittéväsendet: kunskap, kontroll, konsensus*. (Stockholm Studies in Politics, 41) Stockholm: Stockholms universitet.
- Kvalsund, R. 1996: Om grundlaget för skuleforskarns roll i den lokala skuleplanläggning. Lokalsamfunnet som omgrep og fenomen. I C. Gustafsson (red): *Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering. Rapport från ett minisymposium vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 3 maj med anledning av Urban Dahllöfs pensionsavgång*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundgren, U.P. 1996: Utbildningspolitik och utbildningsplanering: Personliga reflektioner. I C. Gustafsson (red): *Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering. Rapport från ett minisymposium vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 3 maj med anledning av Urban Dahllöfs pensionsavgång*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Marklund, S. 1962: *Skolklassens storlek och struktur: Studier rörande elevernas kunskaper i relation till klassens storlek och homogenitet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marklund, I. 1987: Doktorsavhandling i pedagogik: Utredningar eller vetenskap? *Forskning om utbildning*, 14(1), 30–38.
- Rosengren, K.E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.
- RR 1996/97:6. *Kommittéväsendets roll och arbetsformer*. Stockholm: Riksdagens revisorer.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete, SIA*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1978:65. *Skolan: en ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande av Utredningen om skolan, staten och kommunerna*. Stockholm: Liber/Allmänna Förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Wallin, E. 2002: Samverkande och/eller verksam styrning? *Educational policy and educational philosophy*, 2002:1. (i press)