

Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna

TOMAS ENGLUND

Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

Sammanfattning: Vilka är de nya tendenserna inom svensk pedagogisk forskning under de tre senaste decennierna? Skissartat urskiljs följande: Under 1970-talet utmanas den sedan länge kvantitativt orienterade forskningen av flera olika kvalitativa forskningsmetoder. Den nya utbildningssociologin utmanar i sin tur den traditionella utbildningssociologin. Under 1980-talet utgör »didaktiseringen» av pedagogiken den dominerande tendensen och här kan två huvudlinjer i sin tur urskiljas, den fenomenografiska och den läroplansteoretiskt baserade. Didaktiken får ett snabbt genomslag i utbildningspolitiken och i utvärderingen av svensk pedagogisk forskning utpekas de två i stor utsträckning didaktiska traditionerna, »teaching and learning» och »curriculum theory» som de internationellt mest betydande. Under 1990-talet genomgår pedagogiken en mångfasetterad språklig och en kommunikativ vändning som innebär att nya perspektiv tar form och dessutom får den pedagogiska filosofin en kraftfull renässans, delvis som ett uttryck för den språkliga och kommunikativa vändningen men också i andra avseenden, vilket innebär ett nyväckt intresse för såväl klassisk som modern (pedagogisk) filosofi.

PEDAGOGIKDISCIPLINENS ARV

Pedagogikämnets utveckling under 1900-talet kan tecknas med hjälp av en första övergripande bild (se Figur 1 nedan) där pedagogikämnet växer fram ur filosofiämnet, en relation som relativt snabbt försvagas och näst intill försvinner för att inte återuppväckas förrän under 1900-talets sista decennier. Två andra så kallade hjälpvetenskaper har istället länge satt sin prägel på pedagogikämnet under 1900-talet, psykologi och sociologi. Under hela det första halvseket av 1900-talet är det psykologin som är dominerande och pedagogikens kunskapsobjekt är de individuella förutsättningarna för utveckling och inläring.¹ Den första pedagogikprofessorn, Bertil Hammer i Uppsala, hade visserligen ett brett spektrum där såväl sociologi, historia och filosofi ingick, men såväl han som hans kolleger och efterföljare är länge alla primärt psykologiska pedagoger eller kanske än mer pedagogiska psykologer.²

samtidigt i metodologisk mening kvantitativa metoder som är helt dominerande. Det dominerande undersökningsparadigmet är:

the Anglo-American mode, with great reverence for experimental design in the empirical-positivist tradition. Experimental design was the ideal, surveys the second best, and observational description was regarded as an unsatisfactory substitute. (Husén 1983 s 88, jfr Karnung 2001 s 14)

Under det sena 1960-talet och 70-talet utmanas emellertid den dominerande kvantitativa metodologin av kvalitativa metoder på flera fronter. Dessa kvalitativa metoder gör anspråk på att såväl ställa problem som producera kunskap som de traditionella kvantitativa metoderna inte förmådde.

En kvalitativ metod med gamla klassiskt europeiska, främst tyska anor, som omsätts och transformeras till ett spännande sätt att bedriva pedagogisk forskning på, är den variant av hermeneutiken som utvecklas vid Stockholms universitet genom den så kallade IMFO-gruppen under Arne Trankells ledning.⁶ En andra uppsättning kvalitativa metoder som successivt importeras från den anglosaxiska forskningsvärlden och tar plats i det svenska pedagogiska forskningsfältet är vad som ofta kommer att benämnas just kvalitativa metoder. Dessa innefattar bl a etnografi, etnometodologi samt undersökningsmetoder inspirerade av symbolisk interaktionism och antropologi m m.⁷

En tredje variant av kvalitativ metod som har en omtvistad relation till fenomenologi men som åsätts en unik svensk term och får det största genomslaget under överskådlig tid i den svenska pedagogiska forskningen är den så kallade fenomenografin. Fenomenografin utvecklas av Ference Marton och hans forskningsgrupp INOM-gruppen under 1970-talet och statuerades i Marton (1981).

Den andra karakteristiska förskjutningen inom pedagogikdisciplinen under 1970-talet gäller det sociologiska perspektivets förändring eller vad som kom att benämnas den nya sociologins genombrott. Den förskjutningen får också specifika konsekvenser för framväxten av de kvalitativa metoder som tidigare nämnts.

Det handlar för det första om att den traditionella utbildningssociologins föreställningsvärld, där konsensus rådde och ett funktionalistiskt samhällsperspektiv dominerade, utmanades av den nya utbildningssociologins konfliktperspektiv. Klarast kan förskjutningen exemplifieras med Abrahamssons uppsats från 1974 *Utbildning och samhälle*.⁸

För det andra är det noterbart att denna förskjutning till en kritisk sociologisk fördel också kom att ha implikationer i förhållande till den först nämnda förskjutningen på så sätt att företrädare för den nya utbildningssociologin inte bara tog spjörn mot en tidigare konsensusociologi utan också mot psykologins påverkan på pedagogiken. En psykologi som man ansåg vara färgad av samma konsensusideologi som sociologin, liksom de kvalitativa metoder som växte fram vid samma tid, som uppfattades som begränsade genom att de saknade ett samhällsperspektiv.⁹

Med de olikartade men vad som för den tiden av även alltfler pedagoger uppfattades som synnerligen kraftfulla sociologiska perspektiv som uttolk-

ningar av Durkheim, Bourdieu, Bernstein, Althusser och kapitallogikerna tillhandahöll, kom de nya sociologiska perspektiven att successivt få stort inflytande. Detta skedde bland annat genom en bokflod där en titel som *Jämlikhetsmyt och klassherravälde* (Lundberg, Selander & Öhlund 1976) kan betraktas som typisk. Reproduktionsperspektivet var i dessa analyser överordnat och utbildningens huvudsyfte betraktades som att utöva social kontroll.

En intressant, lärorik och för sin tid framgångsrik utvecklingslinje, som kan noteras ur det perspektiv som här skisserats, är hur en viss typ av kvalitativ klassrumsforskning, som exempelvis Neil Keddie interaktionistiskt baserade etnografianalys *Classroom knowledge*¹⁰, relaterades till social-kontrollperspektivet. I Sverige fullföljde Staf Callewaert och Bengt A. Nilsson (1980) med sitt pionjärverk *Samhället, skolan och skolans inre arbete* denna linje. De förenade, eller kanske snarare inordnade, den kvalitativa ansatsen i den nya utbildningssociologins föreställningsvärld och kom på sätt att representera det nya på två fronter samtidigt (jfr Englund 1986 Kap 2:1). Även den svenska läroplansteorin med Ulf P. Lundgren i spetsen och med närkontakt med en av den nya utbildningssociologins fäder, Basil Bernstein, byggs på den nya utbildningssociologins fundament och ges en eminent utformning i Lundgren (1979, jfr Englund 1986 Kap 3).

Noterbart är att båda dessa nämnda förskjutningar, den kvalitativa metodologins och den nya utbildningssociologins genombrott, sammanfaller med kraftfulla investeringar i forskningsgrupper på många håll. Är detta de huvudsakliga förändringarna av 1970-talets svenska pedagogiska forskning? Ja, jag tror det, samtidigt råder givetvis såväl kontinuitet som utveckling inom andra fält.

1980-TALET: DIDAKTIKENS OMVÄLVNING AV DEN SVENSKA PEDAGOGIKEN

De mest avgörande förskjutningarna inom pedagogikämnet under 1980-talet är, som jag ser det, relaterade till didaktikens framväxt och dess utmaning av pedagogikämnets negligering av innehållsfrågan. Didaktikens formering är också direkt relaterad till två av de förskjutningar som lyftes fram för 1970-talet, fenomenografin och läroplansteorin, och dess applicering på didaktiken.¹¹ Det som efterhand kommer att kallas för didaktik i Sverige tar form under tidigt 1980-tal under namnet innehållsrelaterad pedagogisk forskning, vilket är den benämning som används på två antologier från forskningskonferenser från nämnda två traditioner.¹²

Av nämnda två traditioner är det den fenomenografiska didaktiken som inledningsvis är mest betydande vad gäller genomslagskraft och det är också dess främste företrädare, Ference Marton, som reintroducerar (fack)didaktik termen (Marton 1983). Inom läroplansteorin råder under tidigt 1980-tal en något ambivalent inställning till »den svenska» didaktiken. Med utgångspunkt i en uppdelning av läroplansteorins utveckling i tre stadier¹³ kan sägas att det andra, det läroplansteoretiska »reproduktionsstadiet», starkt påverkat av den nya utbildningssociologin, i stora stycken var teoretiskt avvisande till

didaktiken genom sin betoning av skolans dolda läroplan, skolans reproduktiva och socialt kontrollerande roll etcetera. Samtidigt gavs visst understöd till framväxten av didaktiska centra.¹⁴

Inom det tredje stadiet av läroplansteorin var inriktningen mot didaktik betydligt klarare och här tog man fasta på »curriculum as a political problem» (Englund 1986). Här utvecklades efterhand didaktiska analyser på skilda innehållsområden i termer av kunskapsinnehåll där »education is fundamentally not an epistemological but an ethical and political enterprise» (Schilling 1986 s 12; jfr Englund 1990 s 30).

1980-talets didaktik vilade således på två ben, ett fenomenografiskt och ett läroplansteoretiskt, som i många avseenden stod emot varandra vad gäller grundläggande antaganden (jfr Marton 1986), men som samtidigt i andra avseenden hade mycket gemensamt genom att sätta innehållet i fokus ur skilda utgångspunkter. Sammantaget hade den didaktiska rörelsen också en viktig utbildningspolitisk konsekvens i så måtto att lärarutbildningspropositionen tog fasta på den didaktiska forskningens budskap och menade att alla blivande lärare skulle utbildas i didaktik:

dvs i frågor kring val av stoff i undervisningen samt hur stoffet görs begripligt för eleven och sätts in i ett sammanhang som eleven förstår och har erfarenhet av. Analys av läromedel ingår som en del av utbildningen i detta avseende. (Prop. 1984/85:122 s 11)

Den tidiga didaktiken talade i stora stycken ett traditionellt skolspråk och föreställde sig en skola med lärare och studerande i sina traditionella roller men med specifika kvalitéer. Den betydelse som här tillskrivits de två didaktiskt orienterade traditionerna i transformeringen av den svenska pedagogiken under 1980-talet ges också tydlig internationell legitimitet genom den omvälvning av svensk pedagogisk forskning som HSFR-utvärderingen (Rosengren & Öhngren 1997) understryker, nämligen att två traditioner – »teaching and learning» och »the curriculum theory tradition» – vid 1990-talets mitt kunde ses som de dominerande och de internationella framgångsrika traditionerna i svensk pedagogisk forskning.

Även de förändringar och förskjutningar som ägde rum under detta decennium lever givetvis i hög grad kvar som betydande investeringar än idag. Samtidigt kan det sägas att de kommit att inplaceras i en snabbt föränderlig samhällelig kontext när vi nu förflyttar oss till 1990-talets kanske för oss ännu inte riktigt uppenbara förskjutningar. Historien om den pedagogiska forskningens förändring blir rimligen, som varje historieskrivning, svårare att skriva ju närmare samtiden vi kommer. Så kan vi också med 1990-talets förskjutningar som utgångspunkt pröva de antaganden som de tidigare förskjutningarna gjorda under 1970- och 80-talen, liksom givetvis ännu tidigare, inneburit.

1990-TALET: DEN SPRÅKLIGA OCH DEN KOMMUNIKATIVA VÄNDNINGEN OCH DEN PEDAGOGISKA FILOSOFINS RENÄSSANS

Kan motsvarande förskjutningar, som nu urskilts för 1970- och 80-talen, anges också för 1990-talet? Ja, men de är för det första kanske inte lika tydliga och traditionsbestämda som tidigare och kanske utgör de för det andra mer av abstrakta perspektivförskjutningar. Samtidigt har kampen om begrepp och benämningens politik, som uttryck för den språkliga vändningen, kommit att inta en alltmer dominerande plats. Jag menar alltså att de språkliga och kommunikativa vändningarna, som i sig kan förstås på många olika sätt och i stor utsträckning är integrerade i varann, är utmärkande för denna tid.

Den närmare innebörden i dessa vändningar kan uttryckas som den växande insikten om såväl språkets konstituerande roll för vårt sätt att uppfatta verkligheten som kommunikationens meningsskapande funktion. Nära sammankopplat med denna synvända är den samtidiga upphöjelsen av filosofiska perspektiv, vilket inte är så konstigt då ju vändningarna i hög grad handlar om filosofi. Den pedagogiska filosofin intar nu, om inte samtliga pedagogiska institutioner så åtminstone successivt, den pedagogiska diskussionen under detta decennium. Samtidigt talar vi här om relativt abstrakta och sofistikerade förskjutningar utan någon uppenbar och slagkraftig betydelse på kort sikt för den allmänna diskussionen.

En första viktig förutsättning för den nämnda utvecklingen av pedagogikforskningen under 1990-talet tror jag kan tecknas i ljuset av en jämförelse med förutsättningarna under de två föregående decennierna. Medan 1970-talets förskjutningar bidrog till att utveckla pedagogiken som en samhällskritisk vetenskap i direkt kontrast till förhållandena under de två föregående decennierna, dvs 1950- och 60-talen då pedagogik tog form som en av de viktiga socialingenjörsteknologierna, så innebar den didaktiska förskjutningen under 1980-talet att pedagogiken återigen, åtminstone i viss mån även om didaktikbegreppet inte accepterades i borgerliga massmedia, förflyttades tillbaka in i utbildningspolitikens centrum och finrum. Men med 1990-talet, då vi är i en situation där skolan i den allmänna debatten uppfattas som ett passerat likformighetsprojekt, den traditionella skolan är återupprättad och fristående skolor inrättas, skapas efterhand nya förutsättningar för pedagogiken som vetenskap framför allt på grund av nämnda faktorer men också genom den mångkulturella situationen och det så kallade värdegrundsprojektet.

Redan under 1980-talets slut omdefinieras skolans problem av bland andra pedagoger som i förarbetena till ansvars- och styrningspropositionerna (du Rietz, Lundgren & Wennås 1987) tecknar en likformighetsbild av skolan. Men den betydande, det vill säga i meningen auktoritativa i kraft av position och hänvisning till tradition och därmed omvälvande, kritiken tar form framför allt på *Dagens Nyheter*s opinionssidor. Den massmediala kritiken av skolan, liksom förarbetena som nämns ovan, får sin manifesta demokrati-teoretiska stötta och startpunkt med maktutredningen med dess ifrågasättande av den svenska demokratimodellen. Maktutredarna är nog i stort sett ovetande och ointresserade av den pedagogiska och didaktiska utvecklingen,

men leder med sin demokratikritik in också skoldebatten på nya utgångspunkter. Debatten blir ett led i en ny form av utbildningspolitisk retorik, en retorik som handlade om nya behov för den växande privata medelklassen beträffande skolan i termer av föräldrainflytande och privata skolor som alternativ till de offentliga etcetera.

Den nämnda utvecklingen kan ses som en del i en internationell, konservativt präglad (Reagan och Thatcher) restrukturering som placerar skolpolitiken och den pedagogiska forskningen på en helt annan plats än tidigare, en process som i Sverige befästes av den borgerliga regeringsperioden 1991–94. Processen hade startat långt tidigare och stoppades inte heller direkt upp av den socialdemokratiska regeringens återkomst 1994 (jfr Telhaug 1990, Boréus 1994, Schüllerqvist 1996). Därmed inträdde också nya förutsättningar för skolan som ett förgivettaget kunskapsbegrepp knutet till ett utvärderingssystem och en snabb tillväxt av fristående skolor innebärande att skola nu, i högre grad, betraktades som en civil rättighet.

Skoldebatten hade därmed förändrats betydligt och paradoxalt nog har den snabba, dynamiska och i många avseenden mycket framgångsrika svenska pedagogiska och didaktiska forskningen, som HSFR-utvärderingen lyfte fram, haft relativt litet genomslag i den svenska allmänna debatten under 1990-talet. Den har till och med ofta negligerats, något som kan tillskrivas svenska media i stor utsträckning. Detta sker också innan den förskjutning av pedagogik vi talat om äger rum, men samma förskjutning kan delvis också ses som ett svar på pedagogikens undanträngning från centrum, det vill säga att inte »ställa upp» på de krav som den traditionella skolans återinträde innebär.¹⁵

Kort sagt, pedagogiken som vetenskap placerades i och med det utbildningspolitiska systemskiftet mellan 1985 och 1995 (jfr Englund 1996) i bakgrunden i den bredare massmediala samhällsdiskussionen i den mån de nya premisserna för den traditionella skolan och fristående skolformer inte accepterades. Samtidigt kan påstås att den svenska pedagogiska forskningen var synnerligen kreativ och utvecklades vidare under 1990-talet understött av att intresset för lärandet väl aldrig varit större. Nya spännande perspektiv har också tagit form, perspektiv som kanske ännu inte tagit plats i massmedia utan i en något mer avgränsad pedagogisk disciplinär diskussion.

Vilka är då, återigen, de betydande förskjutningarna inom svensk pedagogisk forskning under 1990-talet? Ja, jag har redan i inledningen av detta avsnitt benämnt dem den språkliga och kommunikativa vändningen samt den pedagogiska filosofins intåg. I vissa avseenden kan dessa förskjutningar ses som en direkt förlängning på 1980-talets traditioner och delvis kan de sägas förstärka redan utstakade positioner men också i många fall vrida dem i nya riktningar. Vad som därvid är intressant, som jag ser det, är att den språkliga och kommunikativa vändningen innehåller såväl en cynisk som en idealistisk sida som uttryckts allra bäst av Rorty i hans jämförelse av Dewey och Foucault:

One can emphasize, as Dewey did, the moral importance of the social sciences – their role in widening and deepening our sense of

community and of the possibilities open to this community. Or one can emphasize, as Michel Foucault does, the way in which the social sciences have served as instruments of the »disciplinary society», the connection between knowledge and power rather than that between knowledge and human solidarity. (Rorty 1982 s 203 f)

Den foucauldianska språkanvändningen innehåller således som regel en disciplinerande aspekt och fyller på så sätt i den nya utbildningssociologins klassiskt upptrampade spår med utbildning som en form av social kontroll och symboliskt våld. Den deweyanska språkanvändningen ser däremot språket som solidaritets- och förändringspotential och framför allt när språket sätts i kommunikativt arbete, när mening skapas och omskapas i argumentativ kommunikation, något som kan ske i utbildning.¹⁶

Det är också ur den senare aspekten som lärandeforskningen och den läroplansteoretiska forskningen närmast sig varandra i en vidareutveckling av didaktiken och kommit att vända sig till klassiker som Bakhtin, Vygotsky, Mead och Dewey, vilka alla på olika sätt betonat kommunikationens betydelse.¹⁷ Det så kallade sociokulturella perspektivet på lärande, etablerat i Sverige under 1990-talet och statuerat i Säljö (2000), utgör här ett exempel på en central vidareutveckling och innebär i vissa avseenden en kritik av det fenomenografiska perspektivet med tydlig öppning för kommunikation.¹⁸ Läroplansteoriens s k tredje stadium liksom flera riktningar inom renässansen för pedagogisk filosofi, tydligast i pragmatismen, uppvisar samma öppning för intersubjektivitet och kommunikationens förutsättningar.¹⁹

Den kommunikativa och språkliga vändningen medför i många avseenden en revitalisering av pedagogisk-filosofiska perspektiv, ja är i hög grad baserad på filosofiska perspektiv där nämnde Richard Rorty (1980, 1982) liksom Richard Bernstein och speciellt hans *Bortom objektivism och relativism* (Bernstein 1991) är centrala. Men intresset för dessa filosofer kan också ses som exempel på en bredare filosofisk vändning av pedagogiken som vetenskap, en vändning där filosofiska perspektiv över huvud taget kommit i ropet på ett helt annat sätt än tidigare. Vi kan här också räkna in andra kommunikationsorienterade filosofer som Habermas och Gadamer, men också notera ett ökat intresse för ett flertal gestalter från filosofins historia alltifrån Aristoteles till Levinas och Derrida.

Bör då inte postmodernismen ses som en av de nya tendenserna? Nja, visst finns det också postmoderna inslag, även om knappast någon mer framträdande studie gjorts inom den svenska pedagogiska vetenskapen hittills. Det kan också vara tveksamt vad som skall räknas som postmodernt och vad som tillhör den språkliga och kommunikativa vändningen. Gemensamt kan väl sägas vara avståndstagandet från fundament och objektiva Sanningar med stort S,²⁰ fallibilismen (som ju också sammanfaller med senmodern vetenskapsteori) samt kontingens och pluralism. Men när det postmoderna perspektivet drivs vidare till en stark åtskillnad mellan det privata och det offentliga och när ett avståndstagande från alla former av universalism uppträder bildas en gräns till det moderna och den moderna pragmatismen.²¹

Det starkt expanderande pedagogisk-filosofiska intresset under senare år är synnerligen mångfasetterat (se t ex *Nordisk Pedagogik* 2001) och innehåller också en nära relation till den politiska filosofins renässans med start i Rawls. Här finns en relation som under de senaste decennierna markerats i spänningsfältet mellan kommunitarism och liberalism och konkret satts på arenan genom utmaningen av utbildning som civil rättighet gentemot den tidigare dominansen för utbildning som social rättighet (jfr Englund 1993).²²

Vad har jag nu missat? Ja, givetvis många aspekter därför att jag gjort ett urval som framhållit förutsättningar för just nya synsätt och det är nog ingen idé att jag ens börjar nämna några av de jag missat. Jag har exempelvis helt och hållet uteslutit att nya kunskapsområden också tillkommit under denna tid. Många andra traditioner och ansatser än de jag nämnt här ger färg åt såväl pedagogikens kontinuitet som dess förändring, men jag har försökt att visa på några betydelsefulla förskjutningar som har haft och har betydelse idag. Jag inbjuder till alternativa betraktelser.

IFRÅGASÄTTANDET AV PEDAGOGIKDISCIPLINEN OCH DEN YMNIGA FLORAN AV ALTERNATIVA TERMER: BENÄMNANDETS POLITIK SOM PEDAGOGIKENS PROBLEM

Benämningens politik och pedagogikforskningens nutida villkor koncentreras givetvis också (om vi nu väljer att se det hela från det hållet) i de nya beteckningar för bedrivande av pedagogisk forskning som nu florerar (jfr Englund 1998). I didaktikens fall ser jag det som rimligt och önskvärt att ämnesdidaktiska inriktningar tar form också utanför pedagogiken och samarbetet med andra ämnen är här många gånger naturligt och nödvändigt. Jag ser samtidigt gärna att den ämnesdidaktiska utvecklingen starkt relateras till och står i öppen kommunikation med pedagogik (även om garantier mot ämnesdidaktisk självgodhet aldrig finns) och betraktar denna kommunikation som ett kvalitetskriterium och ett centralt ansvar för såväl respektive ämne, ämnesdidaktiska specialiseringar som för pedagogikdisciplinen.

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

NOTER

Den här artikeln baseras på ett föredrag hållet vid de s k disciplindagarna i Jönköping i oktober 2003. Henning Johansson, huvudansvarig för disciplindagarna, hade

bett mig att ge bilder av pedagogikdisciplinens utveckling från 1970-talet och framåt som en komplettering till hans eget föredrag, som gav en bild av det pedagogikämne han själv mötte som studerande i Umeå under 1960-talet. Artikeln gör inga anspråk på att teckna en total och helt igenom rättvisande bild av pedagogikämnets utveckling. Mitt syfte är att visa på några tydliga brott och utvecklingslinjer som jag menar haft betydelse för vårt sätt att uppfatta pedagogisk forskning av idag. Jag har därvid valt att fokusera teoretiska och metodologiska aspekter vad gäller pedagogikens kunskapsobjekt.

1. Kraften i kunskapsobjektet ›individuella förutsättningar för utbildning› påvisas genom benämningen på det symposium och ett efterföljande temanummer av tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige* (2002), som arrangerades till professor emeritus Kjell Härnqvists 80-årsdag. Noterbart är också att så sent som när pedagogikdisciplinen, vid 1990-talets inledning på HSFRs initiativ, skulle utvärderas så föreslogs det från göteborgshåll att vad som skulle utvärderas var »pedagogik och pedagogisk psykologi» mot vilket östkustpedagogiken reste ragg och det blev pedagogik punkt slut.
2. Se *Forskning om Utbildning* (1992) för en utförligare analys av Hammers betydelse.
3. Ett numera berömt begrepp från den tidiga pedagogiska utbildningssociologin är ›upptäckten› och den språkliga konstruktionen av den s k begåvningsreserven, som också bidrog till att successivt förändra ›utbildningsverkligheten›.
4. Det sena 1960-talets forskningsinriktning mot social utveckling med nära koppling till Lgr 69 kan ses som explicit uttryck för denna förväntan.
5. Märk väl att jag nu utesluter flera viktiga utvecklingslinjer som primärt kan ses som just vidareutveckling av redan utstakade forskningsinriktningar och att jag betonar just vad jag uppfattar som nya tendenser och brott som förändrar pedagogikforskningens inriktning.
6. För en kortfattad, starkt vinklad och kritisk men informativ granskning av IMFO-gruppens forskning, se Kallós och Lundgren (1974).
7. För översikter över traditioner inom kvalitativ metod i främst USA och England, se Jacob (1988) och Atkinson, Delamont och Hammersley (1988), jfr Karnung (2001).
8. Abrahamssons uppsats skrevs ursprungligen för den s k SIA-utredningen.
9. Daniel Kallós och Ulf P. Lundgren var viktiga vägröjare i bägge dessa avseenden, dels genom sin artikel i *The British Journal of Educational Psychology* (1975) liksom den tidigare i Not 6 (ovan) nämnda.
10. Keddies analys publicerades i Michael Youngs (1971) *Knowledge and Control* som lanserade den nya utbildningssociologin och översattes till svenska i *Jämlikhetsmyt och klassherravälde* (Lundberg m fl 1976). Det är, ur det perspektiv som skisseras vidare i denna artikel, noterbart hur den kommunikativa ansatsen är närvarande i den brittiska klassrumsforskningen under 1970-talet (jfr Barnes, 1978, till svenska översatta *Kommunikation och inläring*) och Keddies kritiska analys kan än idag vara värd att vända tillbaka till.
11. Såväl fenomenografin som läroplansteorin påverkar givetvis också andra fält inom pedagogiken på många olika sätt men jag väljer här att fokusera den mest genomgripande förändringen som bägge dessa inriktningar är involverade i, nämligen didaktikens genomslag.
12. De två rapporter som avses är dels den av Åke Gillström, Kjell Härnqvist och Karl-Gustav Stukát redigerade *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning* som kom 1981 och dels den inom det s k Läroplansteoriprojektet producerade konferensrapporten med exakt samma namn samma år (redaktörer för denna rapport var Läro-

plansteori projektets vetenskapliga ledare Ulf P. Lundgren, Gunilla Svingby och Erik Wallin).

13. Indelningen av läroplansteorin i tre stadier hämtar jag från min egen artikel i *Forskning om utbildning* (1990).
14. Konkret avser jag startandet av Didaktikcentrum vid dåvarande Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, som under många år framgångsrikt bl a introducerade tysk didaktisk forskning.
15. Denna bild kan förstås diskuteras men uppenbart är att pedagogik fått tuff konkurrens från andra vetenskaper som på ett helt annat sätt ställer upp på den traditionella bilden av skolan och det blir därmed ekonomers och statsvetares forskning om skolan som förefaller viktigare än pedagogers, åtminstone i borgerliga massmedia.
16. Se vidare *Journal of Curriculum Studies* (1996).
17. Noterbart är ju här att den tidigare omtalade pedagogiska psykologin »kommer tillbaka» men nu i en ny tappning.
18. Se exempelvis Säljö (1990, 1992, 1994, 1995) och den intressanta diskussionen i *Nordisk Pedagogik* mellan Marton och Säljö 2000–2001 (Marton 2000, Säljö 2001).
19. Exemplifieringar på detta spektrum i vilket många olika aspekter innefattas, är *Utbildning och Demokrati*, 2(1) och 7(2), utvecklingen av s k deliberativa samtal (Englund 2000), ett stort antal avhandlingar, varav flera är uppföljda i Englund (2004) *Skillnad och konsekvens* och i ett nordiskt perspektiv är Dysthe (2003) ett aktuellt exempel. Noterbar är här också öppningen mot kommunikationens estetik i vid mening.
20. Se vidare Carl-Anders Säfström (1994) som ställer bl a det problemet i förhållande till pedagogiken som disciplin och problematiserar pedagogikens epistemologi samt Säfströms och Östmans (1999) antologi *Textanalys* som utgör en provkarta på textanalytiska strategier i denna anda av avståndstagande från hävdandet av objektiva sanningar.
21. För att nu snudda vid en problematik som kräver ett helt annat utrymme.
22. Här skulle likaledes ett stort antal studier kunna anföras, bl a inom projektet *Demokrati, autonomi och gemenskap* (se vidare dokumentation i Englund, 2004), men jag betraktar inte det som huvuduppgiften här. Det centrala, som jag ser det, är att konstatera att också filen pedagogisk och politisk filosofi öppnats under 1990-talet.

LITTERATUR

- Abrahamsson, B. 1974: *Utbildning och samhälle. Några problemområden. I Skolan som arbetsplats* (Rapporter från undersökningar genomförda av Utredningen om skolans inre arbete D.1, DsU 1974:1 s 293–342) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Atkinson, P., Delamont, S. & Hammersley, M. 1988: Qualitative research traditions: A British response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58(2), 231–250.
- Barnes, D. 1978: *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Boréus, K. 1994: *Högervåg: Nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969–1989*. Stockholm: Tiden.
- Bernstein, R. 1991: *Bortom objektivism och relativism*. Göteborg: Röda bokförlaget.

- Callewaert, S. & Nilsson, B.A. 1980: *Sambället, skolan och skolans inre arbete*. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1989: Har det svenska pedagogikämnet någon identitet? *Forskning om Utbildning*, 16(4), 4–13.
- Dysthe, O. (red) 2003: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 1986: *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 1990: På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om Utbildning*, 17(1), 19–35.
- Englund, T. 1993: *Utbildning som »public good» eller »private good»: Svensk skola i omvandling*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 93) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, T. (red) 1996: *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. 1998: Jag tror på ämnet pedagogik även i framtiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(1), 74–76.
- Englund, T. 2000: *Deliberativa samtal som värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (red) 2004: *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Forskning om Utbildning*, 1992, 19(2): Pedagogik som vetenskap.
- Gillström, Å., Härnqvist, K. & Stukát, K-G. (red) 1981: *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Husén, T. 1983: Educational research and the making of policy in education: An international perspective. *Minerva*, 21(1), 81–100.
- Jacob, E. 1987: Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57(1), 16–24.
- Journal of Curriculum Studies*, 1996, 28(1): The public and the text.
- Kallós, D. & Lundgren, U.P. 1974: Att förstå eller inte förstå: Är det frågan? *Forskning om Utbildning*, 1(2), 17–27.
- Kallós, D. & Lundgren, U.P. 1975: Educational psychology: Its scope and limits. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 111–121.
- Karnung, G. 2001: *Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter*. (Uppsala Studies in Education, 97) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Keddie, N. 1971: Classroom knowledge. I M. Young (red): *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*. London: MacMillan.
- Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (red) 1976: *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Lund: Cavefors.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. (red) 1981: *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*. (Rapport 14 från forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion) Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Marton, F. 1981: Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. 1983: Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning. (Rapport 100) Linköping: Linköpings universitet, Lärarutbildningen.
- Marton, F. (red) 1986: *Fackdidaktik. Vol. 1*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. 2000: The practice of learning. *Nordisk Pedagogik*, 20(1), 230–236.
- Nordisk Pedagogik*, 2001, 21(3): Philosophy of Education.
- Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2002, 7(3): Individuella förutsättningar för utbildning.

- Prop. 1984/85:122 *Läroutbildning för grundskolan*. Stockholm: Riksdagen.
- du Rietz, L., Lundgren, U.P. & Wennås, O. 1987: *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet*. (DsU 1987:1) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rorty, R. 1980: *Philosophy and the mirror of nature*. London: Blackwell.
- Rorty, R. 1982: *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.
- Schilling, M. 1986: Knowledge and liberal education. *Journal of Curriculum Studies*, 18(1), 1–16.
- Schüllerqvist, U. 1996: Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I T. Englund (red): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Säfström, C-A. 1994: *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. (Uppsala Studies in Education 53) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Säfström, C-A. & Östman, L. (red) 1999: *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. 1990: Språk och institution. Den institutionaliserade inläringens metaforer. *Forskning om utbildning*, 17(4), 5–17.
- Säljö, R. 1992: Kontext och mänskliga samspel. *Utbildning och Demokrati*, 1(2), 21–36.
- Säljö, R. 1994: Minding action. Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik*, 14(2), 71–80.
- Säljö, R. 1995: Begreppsbyggnad som pedagogisk drog. *Utbildning och Demokrati*, 4(1) 5–22.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. 2001: The individual in social practices. *Nordisk Pedagogik*, 21(2), 108–116.
- Telhaug, A.O. 1990: *Den nye utdanningspolitiske retorikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utbildning och Demokrati*, 1993, 2(1): Undervisning som kommunikation.
- Utbildning och Demokrati*, 1998, 7(2): Didaktik.