

Formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet – mot ett forskningsprogram

Eva Forsberg & Daniel Sundberg

INTRODUKTION

I detta specialnummer av *Pedagogisk Forskning i Sverige* är intresset riktat mot utvecklingen av det pedagogiska kunskapsområdet så som det framträder i essäer skrivna av seniorprofessorer och professorer som är emerita eller emeritus vid svenska lärosäten. Syftet med denna inledande artikel är att ge en övergripande kontextualisering och vissa teoretiska begrepp för att förstå bidragen i relation till ämnesområdets utveckling de senaste decennierna. Vi intar ett vetenskapshistoriskt perspektiv på kunskapsbildningen inom området i relation till såväl institutionella (exogena) som intellektuella (endogena) tendenser och utvecklingar.

Inledningsvis lyfter vi under rubriken *Ett centralt akademiskt kunskapsområde under omförhandling* fram argument för varför det är värdefullt att rikta blicken mot och kartlägga det pedagogiska vetandet och dess institutionalisering. Pågående specialisering och differentiering inom området aktualiserar också behovet av överblickar och synteser där olika utvecklingslinjer relateras till varandra. På detta följer avsnittet, *Metarefleksion över det pedagogiska kunskapsområdet*, där implikationer av en pågående pedagogisering av samhället diskuteras.

I *Mellan entré till exit – professorer reflekterar*, ges en bakgrund till det sammanhang professorernas essäer ingår i. De enskilda essäerna relateras till *Pedagogikens institutionalisering vid svenska lärosäten* och några övergripande teman i essäbidragen anges. Avslutningsvis presenteras *Konturerna av ett forskningsprogram* för studier av det pedagogiska kunskapsområdets formering och några centrala riktmärken för detta anges.

ETT CENTRALT AKADEMISKT KUNSKAPSOMRÅDE UNDER OMFÖRHANDLING

Inom det pedagogiska kunskapsområdet utvecklas kunskap om bildning, utbildning, socialisation, fostran och lärande (Wikander, Gustafsson, Riis & Larsson, 2009). I en grundläggande mening handlar det om människoblivandet och hur det tar form i såväl formella som informella pedagogiska verksamheter (Lindberg & Berge, 1988; Uljens 2004). I backspeglarna kan vi se att olika samhälleliga behov har legat bakom specialiseringen och institutionaliseringen av forskning om och utbildning av pedagogiskt vetande (Forsberg, 2006/2007; Keiner, 2002). Förändringsprocesser i samhället påverkar och omstrukturerar också kontinuerligt pedagogiska praktiker och forskningen om dem (Whitty & Furlong, 2017).

Nyttan och pedagogiseringen

Utbildningsvetenskaplig forskning bedrivs ofta, mer eller mindre uttalat, inom en teleologisk förändringsdiskurs med ambitionen att utveckla policy och praktik eller samhället i stort. Ibland har förväntningarna på förändringarna varit mer omfattande och handlat om mänsklig frigörelse och ibland mer modesta som i forskning för att främja specifika reformer eller mer avgränsade interventioner (Smeyers & Depaepe, 2016). En förväntan på användbar och nyttig kunskap för såväl professionella och politiker som administratörer och ledningar har funnits där under lång tid och kan relateras till förändringsdiskursen. En modern motsvarighet återfinns i efterfrågan på evidensbaserad policy och praktik (Adolfsson, Forsberg & Sundberg, 2018).

I internationell och nationell policy framhålls betydelsen av ett livslångt och livsvitt lärande i kunskapsamhället och många individer är numera involverade i många olika slags pedagogiska verksamheter under hela livet, från vaggan till graven. Idag finner vi också pedagogisk expertis inom många fler professionella fält än de som initialt utgjorde pedagogikens domäner. Ibland har det omtalats som en kolonisering av nya marknader för det pedagogiska vetandet och dess expertis, det handlar om både en kvantitativ och kvalitativ expansion (Smeyers & Depaepe, 2008). Ett liknande resonemang förs i *The schooled society* av Mori och Baker (2010). I båda fallen framhålls en ömsesidig interaktion och påverkan mellan det pedagogiska vetandet och samhälleliga förändringar. Kunskapssamhällets behov av bildade medborgare, välgrundade och informerade offentliga samtal och forskningsbaserade pedagogiska verksamheter kan alla ses som uttryck för vikten av att främja interaktionen mellan forskning, policy och praktik.

Successivt har den moderna utvecklingen under 1900-talet och framåt lett till ett ökat vetenskapliggörande av samhället och ett samhälleliggörande av vetenskapen. Idag står vi återigen inför en omförhandling av det sociala kontraktet mellan forskning och samhälle. Kraven har tilltagit på en starkare socialt kontextualiserad och robust kunskap (Nowotny, Scott & Gibbons,

2001). Likt annan offentligt finansierad verksamhet, förväntas vetenskapen producera för samhället relevanta produkter (Demeritt, 2000; Wagner & Wittrock, 1991). Detta manifesteras också i högskolelagens krav på lärosäten ”att samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet samt verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta” (Svensk författningssamling 2009:45). Genom spridning förväntas forskningen göras både synlig och tillgänglig för en bredare allmänhet. Det pedagogiska kunskapsområdet har emellertid alltsedan dess institutionalisering vid svenska lärosäten i början av 1900-talet vuxit fram i nära samspel med reformer inom utbildningssystemet, från förskola till högre utbildning och vuxenutbildning.

Akademin och differentieringen

Pedagogiken har under sin hundraåriga historia som ämne vid svenska lärosäten genomgått stora förändringar och konfigureras i ett dynamiskt samspel med närliggande områden i nya formeringar. Idag är det pedagogiska kunskapsområdet ett av de största inom den högre utbildningen och forskningen är väl etablerad vid så gott som varje svenskt lärosäte och antalet professorer har ökat stort. Kunskapsområdet har rört sig i en mångvetenskaplig riktning och utmärks idag av en disciplinär pluralitet och ”a multiparadigmatic state” (Lindberg, 2002; Rosengren & Öhngren 1997; Sellbjör, 2006). Numera omfattar området flera ämnen (pedagogik, didaktik, pedagogiskt arbete, utbildningsvetenskap och utbildningssociologi etc.) samt olika prefixvarianter (t.ex. specialpedagogik) och inriktningar (t.ex. didaktik med inriktning mot svenska). Utvecklingen återspeglar en generell expansion och tilltagande differentiering mot nya specialistområden. Tyngdpunkten ligger på professionsstudier men även mer traditionellt akademiska studier för exempelvis kandidat-, magister- och masterexamina i pedagogik, didaktik och närliggande ämnen förekommer.

Akademiska kulturer och disciplinärt vetande präglas också av strukturella skillnader knutna till fenomen som globalisering, massifiering, reglering, marknadisering, effektivitet, fragmentisering och teknologisering (Becher & Trowler, 2001). Fragmentisering har skapat en utveckling där kommunikationen mellan olika inriktningar och teoretiska ansatser försvårats. Krav på internationalisering, kvalitet, relevans och excellens har också påverkat både akademien i sin helhet och forskarnas och lärarnas arbete. Det märks inte minst i förväntningar på ökad internationell publicering och samverkan i projekt, nätverk och konferenser.

Metareflekton över det pedagogiska kunskapsområdet

Vikten av att reflektera över skapandet och spridningen av pedagogiskt vetande och dess institutionalisering i forskning och utbildning har vuxit i takt med dels en ökad pedagogisering av samhället, dels förhandlingar och

förskjutningar av gränser mellan pedagogik och närliggande ämnen. Det pedagogiska kunskapsområdet är expansivt och det beaktar frågor av stor vikt för samhället. Det rör stora delar av befolkningen, många professionella grupper och det är ett centralt och mycket omfattande politikområde. Pedagogiskt vetande är också avgörande för kunskaper om hur undervisningen inom andra ämnen och discipliner bör utformas. Mot den bakgrunden kan kunskapsområdet betraktas som disciplinernas disciplin som kan utveckla kunskap om hela akademins regenerering och villkoren för denna. Kunskapsbidragen kan då exempelvis avse vad som utmärker universitetet som utbildningsinstitution, dess idé, ledning och organisering liksom undervisning och lärande av specifika kunskapsområden med beaktande av den samhälleliga och kulturella kontexten (t.ex. pedagogiska och didaktiska implikationer).

Argumenten för att metareflektera över det pedagogiska kunskapsområdet har sin förankring i flera skilda sammanhang, inomvetenskapliga såväl som utomvetenskapliga och relationen mellan dem. Samtidigt med expansionen av de pedagogiska praktikerna, expertisen och det pedagogiska vetandet så finns särskilt i den politiska sfären och i massmedia en kritik riktad mot det pedagogiska vetandet som produceras av forskare inom akademien (Biesta, 2011). I förgrunden står då främst frågan om relevans för policymakare och professionella. Politiker får inte svar på sina frågor och lärare inte tydlig vägledning för sitt arbete. Kritiska röster kommer också inifrån akademien och då är det primärt frågor om kvalitet och normativitet som utgör fokus. Fragmentisering, bristande kumulativitet och metodologiskt bristfälliga studier brukar betonas liksom problemet med tendensiöst inriktad forskning. I andra sammanhang uppfattas kritiken om bristande relevans och kvalitet som förankrad i en teknisk rationalitet.

From this point of view, scepticism, doubt and questioning – constitutive for modern science and research – is perceived more and more as ineffective, a non-productive outcome of the academic discipline. Other concepts, i.e. usefulness, accountability, applicability, prognostic capacity, efficiency, power, impact of knowledge, evidence-based research, have gained importance. (Keiner, 2011, s. 159-160)

Medan detta vid en första anblick kan förstås som ett skifte från normativitet till objektivitet, är det mer rimligt att se det som en förändring från en uppsättning värden till en annan (Labaree, 2017). Det globala utbildningsvetenskapliga forskningsfältet är en komplex mix av nationellt distinkta former och platser för kunskapsproduktion (Whitty & Furlong, 2017; Lindblad & Mulder, 1999). Att reflektera över omförhandlingen av produktionen av det pedagogiska vetandet mot bakgrund av en svensk kontext framstår mot en sådan bakgrund som både relevant och angeläget.

Det gäller inte minst i en tid när vad som ska räknas som pedagogiskt vetande är satt ifråga. Det pedagogiska kunskapsområdet har idag en sådan mognadsgrad både intellektuellt och institutionellt att det lämpar sig särskilt väl för metareflekation. Samtidigt befinner sig kunskapsområdet i ett dynamiskt skede, som rymmer både möjligheter och hinder. Genom att öka vårt vetande om kunskapsområdets formering öppnar vi för en förståelse av de utmaningar som vi idag möter och kan utveckla relevanta och fruktbara svar på sådana.

MELLAN ENTRÉ OCH EXIT – PROFESSORER REFLEKTERAR

Antalet professorer har ökat stort under de senaste decennierna och det pågår nu en stor generationsväxling. Det är därför extra angeläget att tillvarata ämnesföreträdarens erfarenheter och reflektioner över kunskapsområdet och dess utveckling. Professorsfunktionen är kopplad till olika former av gränskontroller, gränsbevakning och gränstragningar kring specialområden. Institutionaliseringsen av professorstillsättningar är särskilt intressant (Hofstetter & Schneuwly, 2002; Lindberg, 2002). Den förenar forskning och utbildning och är en av grundförutsättning för byggandet av en disciplin. Ofta har just olika typer av gränshandlingar legat bakom inrättandet och utlysningen av en professur kan därmed ses som uttryck för institutionella behov av nya kunskaper. För att få perspektiv på det pedagogiska kunskapsområdets utveckling formulerade vi därför ett förslag till specialnummer i *Pedagogisk Forskning i Sverige* där avgående professorer inom området inbjöds att medverka.

Ett ”call for papers” gick under 2017 ut till professorer som lämnat sina formella anställningar eller som senast 2018 kommer att göra det alternativt före 2019 blir seniorprofessor eller emeritus/emerita. Intresset angavs som inriktat mot intellektuella och institutionella perspektiv på områdets formering och reformering utifrån vad medverkande professorer uppfattar som avgörande skeenden, kritiska händelser, brott och kontinuiteter liksom lovande utvecklingar inom disciplinen och/eller kunskapsområdets olika inriktningar. Specialnumret ger sammantaget rika inblickar i formeringen av den pedagogiska forskningen som ett disciplinärt fält. Utgångspunkten har varit att förstå hur denna institutionaliseras som en avgränsad kunskapsproduktion och diskurs omkring bildning, utbildning, socialisation, skola och lärande. Mer långsiktigt är ambitionen att bidra till och försöka stimulera till vidgade samtal, ökad självreflexivitet och fler empiriska studier omkring ämnesområdets manifestering och utveckling.

Inom redaktionen för utgåvan har bidragen gått under beteckningen ”exitreflektioner” och sorterar under genren essäer, med företrädare för biografiska återblickar skrivna av personer som håller på att lämna akademien och det pedagogiska forskningsfältet. Den utträdande positionen ger särskilda

perspektiv som är angelägna att ta vara på. Detsamma gäller inträdet till positionen, det vill säga professorns entré som ofta är knuten till en installationsföreläsning.

Exitreflektionerna utgör en vidareutveckling av ett projekt initierat av Leif Lindberg (Lindberg & Berge, 1988; Lindberg 2002, 2005). Redan 1988 publicerade Lindberg och Berge *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*, en kommenterad sammanställning av samtliga installationsföreläsningar mellan 1910-1982. En trettioårig regelbunden användning indikerar föreläsningarnas värde och en efterfrågad fortsättning av boken likaså. En utvidgad digitaliserad databas som även innefattar de tidiga föreläsningarna har nu etablerats. Databasen medger en större tillgänglighet, flexibla sökmöjligheter och förutsättningar för successiv uppdatering.

Avsikten är nu att parallellt utveckla båda dessa projekt och därmed samla såväl professorers programförklaringar som deras exitreflektioner i databaser. De texter som ingår i detta specialnummer kommer efter publicering att ingå i en sådan databas. Denna återfinns på den nystartade portalen för *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Givet kunskapsområdets bredd utgör de 14 essäerna som ingår i detta nummer ett utsnitt av några av potentiellt många möjliga teman, trender, tendenser och förskjutningar inom området både intellektuellt och institutionellt. I det perspektivet utgör bidragen en startpunkt, en angelägen och viktig sådan, men utan ambitionen att vara heltäckande. Ytterligare flera professorer har uttryckt sitt intresse för att medverka, en möjlighet som vi avser att ta tillvara genom kontinuerlig utvidgning av databasen. Avsikten är även att regelbundet informera i tidskriften om nya texter i databaserna.

PEDAGOGIKENS INSTITUTIONALISERING VID SVENSKA LÄROSÄTEN - EN BAKGRUND

Lindberg (2002) identifierar tre faser och konfigurationer i pedagogikens institutionalisering vid svenska lärosäten. Från 1910 och framåt visar sakkunnigutlåtanden vid tillsättningar av professorer att det framför allt är ett filosofiskt paradigm och till viss dels en psykologisk pedagogik med uppgift att ge teoretiska grunder till lärare i de högre åldrarna som etableras. Här är länkarna till en nordkontinental tradition uppenbara. Detta representerar en bredare internationell rörelse som återspeglas i USA, Tyskland, Storbritannien, Frankrike och övriga nordiska länder. Seminarier, kurser, laboratorier, professorsstolar, fakulteter och institutioner som fokuserar på forskning om barn och utbildning framträder. Kunskapsområdet får emellertid skilda konfigurationer i olika länder och även beteckningar som skiljer sig åt: Educational Studies, Educational Science(s) or Research, Child Psychology, Child Study, Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Experimentelle Pädagogik/Didaktik, Kinder- und Jugendkunde, pédologie,

Science(s) de l'éducation, psychologie de l'enfant, pédagogie expérimentale, recherche éducationnelle, Investigación educativa, Pedagogia. I de nordiska länderna är det pedagogik som genomgående blir ämnesbeteckningen (Drewek & Luth, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 2001, 2002; Lagemann, 2000).

Under 1950-talet förändras behoven och i de stora skolreformernas gyllene era efterfrågar de statliga utredningarna pedagogisk expertis och empirisk kunskap om hur utbildningssystemet bör utformas. Nya institutioner tillkommer, inte minst vid lärarhögskolorna, som skulle tillförsäkra en sådan kunskapsproduktion. Det är nu i allt väsentligt ett neo-behavioristiskt paradigm med testverksamhet som bildar utgångspunkt, i de statliga utredningarna såväl som i utlysningar av professorstjänster. Det handlar om att kunna leda utvecklingen framåt med praktisk och nyttig kunskap och ämnesbeteckningar som metodik och tillämpad pedagogik är exempel på detta. Många nya professorer rekryteras till pedagogiken, inte minst från militärpsykologin. Men från 1970-talet och framåt kommer en sociologisk vändning samtidigt som lärarutbildning och skola i sig (inte bara som tillämpningsfält) blir centrala områden för forskningen. Forskningens betydelse i lärarutbildning blir alltmer framskriven som bidragande till en professionell kunskapsbas för lärare (inte minst genom 1977 års högskolereform).

Flera av författarna i detta specialnummer påbörjade sina akademiska karriärer under de expansiva åren på 1970-talet och de har sammantagna varit verksamma vid såväl äldre och nyare universitet som högskolor. De ger alltså en inblick inifrån i hur gränser omprövats, förhandlats och förskjutits under ett massivt externt tryck på expansion, nyetablering och professionsanknytning (Härnqvist, 1997). Men institutioner, fakulteter och forskningsmedel är också viktiga insatser för att institutionalisera den pedagogiska forskningen och dess disciplinformer (eller 'disciplinisation' som är den engelska termen som oftast brukas) genom att rekrytera, organisera och finansiera professorstjänster. Från att pedagogiken fram till 1970-talet primärt varit koncentrerad till de väletablerade universiteten i Uppsala, Lund, Göteborg och Stockholm, med filialer i Örebro, Karlstad, Växjö och Linköping, så kommer lärarutbildningarna och pedagogikämnet i nya konfigurationer som professionsämne i en rad nybildade universitet och högskolor.

Essäerna – några återkommande teman

Varje bidrag i specialnumret analyserar olika aspekter av ämnesformeringen i specifika historiska, kulturella och politiska kontexter. På detta sätt ges viktiga bidrag till en vidare förståelse för hur internationella, nationella och lokala villkor är närvarande och sam- och motspelar med varandra. Bidragen speglar också olika lokala villkor på svenska lärosäten för pedagogisk forskning, där

olika gränstvister ger särskild karaktäristika åt ämnet. Under olika tidsperioder vinner kunskapstraditioner av skilda slag gehör. De olika epitet och etiketter som används ger intressanta vinklingar på sådana förhandlingar. Det gäller mot andra ämnen och discipliner, men också gentemot professionella fält med krav på olika specialiseringar (t.ex. utbildningsledarskap och förskoledidaktik). Genom att ge företräde för ett historiskt perspektiv på ämnesformeringen blir även de kunskapsteoretiska grunderna särskilt intressanta. Såväl institutionella som intellektuella aspekter bidrar till att rama in intressen och kunskapsobjekt på särskilda vis. Det är en diversitet som framträder, men här finns också vissa förenande teman.

Den tidsperiod som täcks genom artiklarna menar vi är särskilt intressant. Expansionen från 1960-70-talen och framåt formar institutionaliseringen av ämnesområdet vid allt fler lärosäten med professionsutbildningar inom det pedagogiska området. Frågor som blir intressanta är till exempel på vilket sätt krav på professionella kvalifikationer påverkar den pedagogiska kunskapsproduktionen och på vilka sätt utbildningspolitiska processer också styr konfigurationen av det pedagogiska vetandet. Nedan pekar vi på ett antal teman som framträder i bidragen. I många fall återfinns vi dessa teman i flertalet av essäerna även om de här som exempel endast relateras till ett av flera teman.

Utbildningspolitiken utgör ett centralt tema som pådrivare och till viss del driven av den pedagogiska forskningen. Samspelet mellan politik och vetenskap inom utbildning och skola har alltid rymt laddade relationer. *Tomas Englund* pekar på två distinkta faser i hur samtalet om utbildning och skola förskjuts över tid och den roll pedagogisk forskning intagit. Idag råder andra villkor för den pedagogiska forskningen i en tilltagande juridifiering, där värden som demokrati och jämlikhet som tidigare väglett läroplaner och innehållslig styrning har ersatts med mer av ett fördefinierat och förutbestämt innehåll och utfall. *Gunnar Berg* visar i sitt bidrag hur skolans uppdrag kan förstås av de olika spelregler som ett målrationalt respektive ett värderationellt synsätt rymmer, till exempel som olika bildningsideal.

Reformerna och organiseringen av ämnesområdet vid lärosätena har varit omfattande i olika skeden av utvecklingen. *Agneta Linné* behandlar till exempel olika kunskapstraditioner som tar form vid lärarhögskolan i Stockholm under 1970-talet. I sådana möten har nya samtalsrum och samverkansytor öppnats, medan andra stängts. Emedan Linné spårar några av pedagogikens kunskapsobjekt tillbaka till Friedrich Herbart (1776-1841) har utvecklingen och kunskapsstillväxten lett till en specialisering och differentiering där lärostolnehavare inte längre kan eller förväntas vara experter inom ett ämne, utan snarare ett specialområde och vissa specifika frågor. Kunskapsutvecklingen blir starkt kopplad till systemets krav och efterfrågan på nyttigt kunskap med förankring i professionsprogram och yrkeskvalifikationer.

I *Birgitta Qvarsells* artikel får vi bland annat ta del av betydelsen av tillkomsten av nya professurer, ämnets fakultetstillhörighet, inrättandet av seminarier, forskningsanknytning, forskarutbildning och vikten av internationalisering och etableringen av nätverk för områdets formering. *Ulf P Lundgrens* artikel ger inblickar i pedagogiken och psykologins symbiotiska relationer vid Göteborgs universitet under perioden 1963-1975, men också hur pedagogiken successivt ”bröt sig loss” med egen teoribildning och begreppsutveckling och började närma sig samhällsvetenskaperna. *Glenn Hultman* och *Bengt-Göran Martinsson* uppmärksammar en annan konfigurering av det pedagogiska kunskapsområdet vid Linköpings universitet i slutet av 1990-talet. Mot bakgrund av lärarutbildningsreformer vid denna tid ställdes förhoppningar i flera utredningar om att skapa tvärvetenskapliga och praktikorienterade kunskapsmiljöer särskilt riktade mot lärare och deras professionalisering. Pedagogiskt arbete (först som forskarskola) blir vid bland annat Linköpings universitet ett svar på ett sådant tryck. Inte sällan genererades olika typer av kontroverser i denna etablering (t.ex. gentemot pedagogik respektive didaktik).

Rollen som pedagogikforskare har påtagligt förändrats över tid. *Christina Gustafsson* talar om en omvandling från pedagogikämnet som något relativt sammanhängande och pekar på olika tvister som uppstår i kunskapsrådets differentiering. Forskarrollen har bland annat fått trängas med administratörs-, lärar- och samverkansroller i en allt mer uppdragsstyrd verksamhet. Inte minst blir det tydligt vid mindre lärosäten som har en mer utsatt position i kampen om resurser. *Staffan Selander* belyser hur didaktik som ämne växer fram stundom i samspel och i motspel med pedagogikämnet i tre olika faser från slutet av 1960-talet och fram till idag. För studier av pedagogiska texter och pedagogisk kommunikation kommer design-begreppet bli alltmer centralt, men som också utmanar vissa etablerade teoretiska positioner och gränser i fältet.

Internationalisering och digitalisering är andra vidare samhällsförändringar som inverkar starkt på ämnesrådets formering. *Roger Säljö* pekar på hur gamla och nya kunskapsobjekt för den pedagogiska forskningen också kommer att omdefinieras när nya typer av verktyg för kunskapsbildningen växer fram. Digitaliseringen erbjuder möjligheter när det gäller avancerad kunskapsförmedling, att nå ut med pedagogisk forskning för folkbildning och demokratisk dialog. Men specialiseringen och fragmentiseringen påverkar även kunskapernas kretslopp och livslängd. Kunskapsrådets infrastruktur och kommunikationsmönster är viktiga kvalitetsaspekter i kunskapsproduktionen. Globaliseringen har också inneburit radikalt förändrade premisser för den pedagogiska forskningen. *Holger Dann* lyfter fram detta i sin essä som särskilt behandlar internationell och komparativ pedagogik och utvecklingen av dem över tid. Beteckningarna representerar ett område som

idag fått förnyad aktualitet inte minst genom de internationellt jämförande kunskapstesterna.

Det finns långa *historiska linjer i pedagogikens formering*. I *Lennart Svenssons* essä beskrivs till exempel hur hans forskarkarriär under slutet av 1960-talet med en psykometrisk inriktning och användning och utveckling av statistiska metoder för bearbetning av data kom att gå i riktning mot kontextuellt tänkande kring pedagogikens frågor. Olika paradigmer har dominerat under olika tidsperioder. Svensson argumenterar för att kunskapsobjekt bör vara grunden för bestämningen av kunskapsområdets gränser. I den större historiska rörelsen från pedagogik som filosofi och teologi mot mer av en kontextuell och empirisk vetenskap adresseras och aktualiseras särskilt gränssytorna mot olika professionella fält.

Det pedagogiska vetandets relationer till dess *professioner* är mångfasetterade och laddade. *Ingegerd Tallberg-Broman* visar inte minst på könsuppdelade utbildningskulturer inom förskoleområdet som också fått påtagliga konsekvenser för formeringen av forskningen på området. Akademiseringen har inte varit någon enkel process. Likaså visar *Per Gerrevall* hur grunderna för att bedöma lämplighet och skicklighet hos lärare rymmer flera olika aspekter. En extern kontroll (stat och arbetsgivare) behöver svara mot den professionella självuppfattningen och dess kunskapsbas. *Ingrid Carlgren* ställer i sitt bidrag kritiska frågor kring pedagogik som lärares kunskapsbas, en pedagogik långt borta från lärarna och deras behov av att utveckla professionsrelevanta kunskaper. Ansvaret för lärares professionella kunskapsbildning bör, enligt henne, ligga inom professionen själv och utgå från den faktiska verksamhetens olika behov.

KONTURER AV ETT FORSKNINGSPROGRAM

Detta specialnummer är ett led i en långsiktig uppbyggnad av fördjupad förståelse och kunskap om det pedagogiska kunskapsområdets intellektuella och institutionella formering. I det följande skisserar vi kortfattat konturerna av det forskningsprogram som tagit form genom tidigare teoretiska och empiriska studier. Det är alltså inget nytt företag. Ambitionen fanns redan hos Bertil Hammer som var ansvarig utgivare för *Svenskt Arkiv för Pedagogik* under perioden 1912-1929. Den har också funnits alltsedan starten av efterföljande *Pedagogisk forskning i Sverige* från 1996 och framåt (Ekholm & Lindblad, 1996). Vi menar att behovet inte är mindre idag. Snarare tvärtom. Överläggningar om forskningens utveckling i vidare och snävare mening är centrala för att bibehålla och stärka en hög vetenskaplig kvalitet och driva kunskapsutvecklingen framåt.

Sammantaget ger bidragen i detta specialnummer en rik inifrån-förståelse, men de pekar också på centrala externa påverkanskrafter kring hur ämnet kommit att organiseras vid olika lärosäten. För ett forskningsprogram som

avser studera formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet behöver resurser hämtas såväl från vetenskapshistoria och vetenskapssociologi som från det egna ämnets särskilda karaktäristika (Hofstetter, 2012; Hofstetter & Schneuwly 1999, 2001, 2002). Fyra punkter framträder som grundläggande i fortsatta studier:

1. Att studera de längre tidsmönstren ('longue durée') för att förstå och se de drivande krafterna och idétraditionerna i fältets evolution, kontinuiteter såväl som diskontinuiteter.
2. Att följa utvecklingen empiriskt, baserat på flera olika slags aktörer, arkiv och material för att studera olika intellektuella konfigurationer och institutionaliseringar av kunskapsområdet, till exempel tillsättningar, installationsföreläsningar, karriärvägar in och ut ur området, kursplaner och litteraturlistor, konferenser, publikationer och nätverk. Hit hör också frågor om den högre utbildningen och forskningens finansiering, forskningsråd, forskningspolitik och management.
3. Att uppmärksamma olika aktörer och deras sam- och motspel, till exempel hur ämnesföreträdare, forskare och lärare kommunicerar med andra disciplinära fält, politik- och professionsfält (beslutsfattare, administratörer, föräldrar, studenter etc.)
4. Att utveckla en kontextförståelse för hur politiska, kulturella, ekonomiska och sociala förhållanden också förändrar vetenskapliga praktiker, men också omvänt, hur forskningen bidrar till att förändra samhälleliga praktiker.

Discipliners gränser förefaller alltid vara mer eller mindre under omförhandling och förändring. Nyckelfrågor blir i det sammanhanget; "when, how and to what end the boundaries of science are drawn and defended" (Gieryn, 1995, s. 393). Det handlar om anspråk på såväl auktoritet som resurser och status. Framför allt gäller det att identifiera vilken eller vilka kunskapstraditioner som man lokalt knyter an till, som till exempel akademiska, praktiska och/eller integrerade ansatser (Whitty & Furlong, 2017). Centralt är att undersöka vilken roll intressen och formell akademisk kunskap har i utvecklingen av kunskapsområdet, både som disciplin och som ett praktikfält för professionella.

Gränsarbetet kommer också till uttryck i de olika spänningsfält som är karakteristiska för kunskapsområdet som till exempel mellan vetenskaplig autonomi och politiska behov eller mellan teoretisk förankring och professionell relevans. Vid en internationell utblick framträder det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet som konstaterats av en komplex väv av nationellt förankrade kunskapstraditioner och platser för forskning och högre utbildning (Furlong, 2013; Furlong & Lawn, 2011; Whitty & Furlong,

2017; Zapp, Marques & Powell, 2018). Skillnaderna avser variationer i emfas inom olika spänningsfält som är återkommande inom olika kunskaps-traditioner (Labaree, 2017). Merparten av dessa spänningsfält kan också urskiljas i de essäer som ingår i detta specialnummer.

Inom forskningsprogrammet menar vi att det är särskilt viktigt att uppmärksamma spänningar som rör frågor om disciplin-multidisciplinärt fält, normativt-objektivt, teori-praktik, vetenskap-policy-praktik, profession-akademi, kunskapsområdet-andra discipliner och ämnen, grundforskning-tillämpad forskning och lärarutbildningsforskning-pedagogik. Dessa spänningsfält rymmer nyckelkontroverser av specifik betydelse för formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet (Sundberg, 2007).

Vår förhoppning är att fler forskare inom det pedagogiska kunskapsområdet med detta specialnummer blir intresserade av fortsatta studier och nätverk kring gemensamma forskningsfrågor. Det finns ett angeläget behov av undersökningar kring komparativa och historiska utvecklingslinjer för att förstå moment av organisk tillväxt och moment av osäkerhet och nyfikenhet. Genom sådana fortsatta studier skapas också möjligheter att urskilja och diskutera en möjlig associativ tillväxt och nya produktiva vägar för kunskapsområdets fortsatta formering (se Goodman & Grosvenor, 2011).

REFERENSER

- Adolfsson, C-H, Forsberg, E. & Sundberg, D. (2018). När evidensrörelsen kom till den svenska skolan. I D. Alvunger & N. Wahlström (Red.). *Den evidensbaserade skolan: Svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (1. uppl.). Stockholm: Natur & kultur.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2. uppl.). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Demeritt, D. (2000). The New Social Contract for Science: Accountability, Relevance and Value in US and UK Science and Research Policy. *Antipode*, 32(3), 308-329.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Red.) (1998). History of Educational Studies. Histoire des sciences de l'éducation, s. 99-120. *Paedagogica Historica*, vol. 3 of Supplementary Series. Gent: CSHP.
- Ekholm, M. & Lindblad, S. (1996). På väg mot en pedagogisk tidskrift – Några inledande ord. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1996, årg. 1, nr.1, s. 1-7.

- Forsberg, E. (2006/2007). Pedagogik som disciplin och verksamhet. Uppsala: *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*.
- Furlong, J. (2013). *Education - an anatomy of the discipline; rescuing the university project* Abingdon, Oxon: Routledge.
- Furlong, J. & Lawn, M. (Red.) (2011). *Disciplines of education: their role in the future in education research*. (1. uppl.) London: Routledge.
- Gieryn, T.F. (1995). Boundaries of Science. I S. Jasanoff, G.E. Markle, J.C. Petersen, & T. Pinch (Red.). *Handbook of Science and Technology Studies*. London: Sage.
- Goodman, J., & Grosvenor, I. (2011). The history of education: A curious case? I J. Furlong & M. Lawn (Red.). *Disciplines of education: their role in the future in education research*. (1. uppl.) London: Routledge.
- Hofstetter, R. (2012). Educational Sciences: Evolutions of a Pluridisciplinary Discipline at the Crossroads of other Disciplinary and Professional Fields (20th Century), *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 317-335. DOI: 10.1080/00071005.2012.729666
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1999). Sciences of Education between Disciplinary and Professional Field: an analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarisation, *European Educational Researcher*, 5(3), 23-30.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland: evolution and outlooks*. Bern: Centre for Science and Technology Studies.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26. First Published January 1, 2002
<https://doi.org/10.2304/eejr.2002.1.1.9>
- Härnqvist, K. (1997). Educational Research in Sweden: infrastructure and orientation, in K. E. Rosengren & B. Ohngren (Red.). *An Evaluation of Swedish Research in Education* (s. 235-272). Uppsala: Humanistik-samhällsvetenskapliga forskningsradet (HSFR).
- Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1(1), 83-98.
- Keiner, E. (2011). Disciplin of education: the value of disciplinary self-observation. I J. Furlong & M. Lawn (Red.). *Disciplines of education: their role in the future in education research*. (1. uppl.) London: Routledge.

- Labaree, D. F. (2017). Futures of the Field of Education. I G. *Whitty & J. Furlong* (Red.). *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Oxford: Symposium Books.
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science: the troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindberg, L. (2002). Is Pedagogik as an academic discipline in Sweden just a phenomenon for the twentieth century? *European educational research journal*, 1(1), 65-82.
- Lindberg, L. (2005). *Professorstillsättningar – Sakkunniga, professorstillsättningar och professurer i pedagogik 1910-1998*. Växjö universitet: Pedagogiska arbetsrapporter Nr: 6, 2005.
- Lindberg L. & Berge B-M. (Red.) (1988). *Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. & Mulder, M. (1999). Changing Conditions of Educational Research in Europe, *European Educational Researcher*, 5, 2-19.
- Mori, I. & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: what the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Rosengren, K.E. & Öhngren, B. (Red.) (1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Uppsala: Uppsala: Humanistik-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR).
- Sellbjer, S. (2006). Förändringar i pedagogikundervisningens innehåll under 1900-talets slut. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(4), 266-289.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Red.) (2008). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Schwitserland: Springer.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Red) (2016). *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse*. Schwitserland: Springer.
- Sundberg, D. (2007). *From 'Pedagogik' to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and disciplinary formations of educational science in Sweden*. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 393-410.
- Svensk författningssamling 2009:45. *Lag om ändring i högskolelagen (1992:1434)*.

- Uljens, M. (2004). *Pedagogiken som vetenskap i spänningen mellan det moderna och senmoderna*. Installationsföreläsning den 13 februari 2004 Åbo Akademi i Vasa.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991). States, Institutions and Discourses: a comparative perspective on the structuration of the social sciences. I P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (Red.). *Discourses on Society: the shaping of the social science disciplines* (s. 331-358). Dordrecht: Kluwer.
- Whitty, G. & Furlong, J. (2017). *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Oxford: Symposium Books.
- Wikander, L., Gustafsson, C., Riis, U. & Larson, L. (Red.) (2009). *Pedagogik som examensämne 100 år*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Zapp, I., Marques, M. & Powell, J. W. (Red.) (2018). *European Educational Research (Re)Constructed: institutional change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union*. Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Symposium Books.

