

## Pedagogik, institution och kunskapsobjekt: Personliga noteringar och reflektioner

Agneta Linné

This essay, *Educational science, institution, and epistemic objects*, includes comments on two themes: “Educational science from university discipline to field of knowledge”, and “Searching for the epistemic objects of educational science”. The approach is partly autobiographic. Taking 1968 as starting point, the institutional conditions and transformations of educational science as a university discipline in Sweden are outlined, primarily using one of the larger departments of education as a case. The analysis highlights the substantial expansion and differentiation that characterize the development and places it within a university reform context. The second theme goes further back in time and highlights the historical roots of education as a university discipline. Epistemic objects of the Herbartian tradition are discussed, as well as of the expanding experimental psychology at the time of the first chair of educational science in Sweden. The great expectations after the Second World War for a new school are outlined together with growing research traditions, highlighting classroom language and the teaching process. In the diversified research landscape of the last decades, studies of curriculum theory, education policy, and history of education are emphasized and a plea is made for critical studies of history and education based on broad theoretical perspectives.

### UPPTAKT

Året var 1968 och jag kom in från sidan. Med sociologi i bagaget men utan att ha läst en enda kurs i pedagogik rekryterades jag av Sixten Marklund till ett forsknings- och utvecklingsprojekt på Lärarhögskolan i Stockholm. Projektet skulle utvärdera den lärarutbildningsreform som just sju satts efter att ha varit föremål för statlig utredning i fem år följt av riksdagsbehandling och organisatorisk förberedelse ytterligare en tid. Torsten Husén ledde Pedagogisk-psykologiska institutionens högre seminarium (när han inte var

tjänstledig eller utomlands). Du-reformen hade nått och jämt sett dagens ljus, den manliga dominansen på högre tjänster var massiv och självklar och det röktes flitigt överallt inom universitetsvärlden – vid seminarier, i arbetsrum, i fikarum, ställvis även under föreläsningar.

Nu har femtio år gått och vi professorer emeriti har ombetts reflektera över det pedagogiska kunskapsområdets utveckling. Intellektuella och institutionella perspektiv på områdets formering och reformering, liksom vad som uppfattas som avgörande skeenden, kritiska händelser, brott och kontinuiteter samt lovande utvecklingstendenser inom kunskapsområdet bör särskilt uppmärksammas. Näväl, här kommer mitt försök.

I sitt klassiska arbete *The Sociological Imagination* argumenterar C. Wright Mills (1959/1961, s. 6f.) för det vetenskapligt fruktbara i att länka samman biografi och historia, att gå på tvärs över gränser mellan individers personliga livsbanor och historiska skeenden på makronivå för att nå en fullödigare samhällsanalys. Jag har valt att delvis anta en autobiografisk ansats. Artikeln innehåller noteringar kring två teman: ”Pedagogik från ämnesdisciplin till kunskapsområde” och ”På spaning efter det pedagogiska områdets kunskapsobjekt”.

Det första temat sätter ett institutionellt perspektiv i fokus. Här startar jag året 1968 och noterar några exempel på ämnets expansion och differentiering; utsiktspunkten är främst Lärarhögskolan i Stockholm. De forsknings-traditioner och forskarutbildningsämnen som där växte fram har sedan 2008 utvecklats vidare vid Stockholms universitet. Det andra temat relaterar till frågor om kunskapsobjekt och kunskapstraditioner samt deras skiftande karaktär över tid; här knyter jag snarare an till ett historiskt perspektiv och går lite längre tillbaka i tiden. Nedslag och exempel hämtas främst från de pedagogiska miljöer där jag själv varit verksam samt från egen forskning.

## PEDAGOGIK FRÅN ÄMNESDISCIPLIN TILL KUNSKAPSOMRÅDE – I STARTGROPARNA

1968 var det fortfarande ett begränsat antal universitet och högskolor som bedrev pedagogisk forskning. Pedagogiska institutioner fanns vid sju lärosäten i landet – universiteten i Uppsala, Lund, Göteborg, Stockholms högskola samt lärarhögskolorna i Stockholm, Malmö och Göteborg. Antalet professurer i ämnet var också sju – en vid varje lärosäte (Lindberg, 1988). Lärarhögskolan i Stockholm härbärgerade en av de större pedagogiska forskningsmiljöerna. Psykologisk forskning hade en betydande ställning på institutionen (Ljung, 2005). Testteori och provkonstruktion var ett centralt forskningsområde. Förbindelsen mellan ämnena pedagogik och psykologi var tät – först i början av 1950-talet hade delningen genomförts av den Enerothska professuren, Stockholms första professur i pedagogik, i ämnena psykologi respektive pedagogik och pedagogisk psykologi (Ljung, 2005). Den

nya pedagogiska institutionen vid Stockholms högskola bestod då, 1953, av professorn, en amanuens och ett kanslibitråde (Husén, 1992).

Den fortsatta gemenskapen mellan ämnesdisciplinerna pedagogik och psykologi speglas i professurernas benämning och forskningsinriktning (Husén, 1992; Ljung, 2005), i lärarhögskoleinstitutionens dåtida namn (Pedagogisk-psykologiska institutionen), i lektoratens benämning och lektorernas tidigare forskning. Bland lektorerna fanns länkar till Stockholms förste innehavare av den Enerothska professuren: docent Carl Ivar Sandström hade sålunda funnits bland David Katz doktorander och medarbetare och ger en fascinerande inblick i de experimentella undersökningar av sinnesintryck som bedrevs i Katz laboratorium (Sandström, 1969).

Till Lärarhögskolan i Stockholm hade också förts det barnpsykologiska institut som under ledning av laborator Stina Sandels varit verksamt vid Stockholms universitet (där under namnet Barnpsykologiska laboratoriet) och som bedrev utvecklingspsykologisk forskning. Annan forskning ägnades uppföljningar och analyser i spåren av efterkrigstidens stora skolreformer: differentieringsfrågan efter beslutet om försöksverksamhet med sammanhållen enhetsskola, kursplaneundersökningar och longitudinella studier. En professor i praktisk pedagogik och en laborator ansvarade som fast anställda för forskningen vid institutionen; härtill kom lektorer i psykologi och pedagogik, vilka disputerat eller hade avlagt den äldre licentiatexamen. Ett ökande antal forskningsassistenter knöts till projekten på tillfälliga anställningar, inte sällan utan formella anställningskontrakt. Den statliga regelstyrningen var stark. Regeringens årliga regleringsbrev angav exakt vilka tjänster som skulle finnas vid varje lärosäte och beviljade medel i förhållande till dessa.

#### EXPANSION OCH FÖRÄNDRING

Professurernas inriktningar indikerar att forskningsområdet vid Lärarhögskolan i Stockholm redan tidigt rymde en ansats på väg mot flervetenskap. Torsten Huséns professur hade benämningen praktisk pedagogik. Han efterträddes av Bengt-Olov Ljung 1972, när Husén utnämns till professor i pedagogik vid den nya institutionen för internationell pedagogik vid Stockholms universitet. Lärarhögskoleprofessurens benämning ändrades samtidigt till pedagogik; ”praktisk” ströks således (så skedde vid alla lärarhögskolor i och med de första professurernas återbesättande). Därutöver fanns en tjänst som laborator i pedagogik, som först innehades av Sten Henrysson, därefter av Bengt-Olov Ljung. Laboratorstjänsterna omvandlades 1969 till biträdande professorer (ett antal år senare professorer); den som ledigförklarats efter Ljung tillträdde av Ulf P. Lundgren 1975. Stina Sandels var laborator/bitr. professor i

utvecklingspsykologi; när Sandels efterträddes av Bengt-Erik Andersson 1975 var professurens benämning ”Utvecklingspsykologi med särskild inriktning på förskoleålderns psykologi och pedagogik”. I slutet av 1990-talet ändrades benämningen till ”Barn- och ungdomsvetenskap” (Andersson, 2007).

1968 stod expansion och förändring för dörren. Framtidsoptimism och mångfaldiga möjligheter präglar min minnesbild. Från sociologin minns jag gedigen skolning i undersökningsplanering, intervjumetodik och kvantitativ analys, obligatorisk kurs i grundläggande statistik, ställvis läsning och diskussion av samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga klassiker – samtliga självklart av manligt kön. Vetenskapssynen var enhetlig. Den skulle snart komma att utmanas. En allt starkare tillströmning av studenter till universiteten berörde inte minst ämnet pedagogik. Beslut om att inrätta ytterligare universitet – i Umeå, därefter i Linköping – samt 1968 års lärarutbildningsreform, enligt vilken ett antal tidigare folkskoleseminarier skulle omvandlas till lärarhögskolor, innebar att fler professurer i pedagogik tillkom landet över och att studerandantalet kraftigt expanderade också i lärarutbildningen – många nya lärare behövdes för den nya grundskolan. Samtidigt var den centrala styrningen av utbildningens innehåll synnerligen detaljerad. Idealet var enhetlighet lärarhögskolorna emellan; likformighet i lärarnas utbildning förutsattes leda till en likvärdig skola (Blix, Naeslund, Nilsson & Serrander, 1996).

I spåren av 68-rörelsen och striderna kring U 68 inleddes försök med nya samverkansformer under 1970-talet. Freires dialogpedagogik med rötter i Brasilien mötte strävanden att omvandla svenska utbildningsmiljöer och med skilda förtecken gjordes försök att försvaga styrkan hos etablerade innehållsrika, organisatoriska, tids- och rumsliga gränser. Seminariediskussionerna kunde bli intensiva för och emot dialogpedagogik som frigörande alternativt osynlig pedagogik. Den enhetliga vetenskapssynen utmanades. Johan Asplund drog upp ett viktigt spår med sina nyskapande socialpsykologiska arbeten, inspirerade av bland andra George Herbert Mead (t.ex. *Om undran inför sambället*, Asplund, 1970). Arne Trankells arbete *Kvarteret Flisan* (1973) visade ett annat sätt att bedriva pedagogisk forskning än det etablerade. Detaljregleringen av lärarutbildningen från Skolöverstyrelsens sida var nu steg för steg på väg att försvagas. Ett flertal större forskningsprojekt i pedagogik, liksom uppföljningar och utvärderingar, finansierades med medel från forskningsråd och, i än högre grad, från Skolöverstyrelsens sektorsanslag för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. Härigenom kom skilda logiker att styra olika delar av verksamheten.

#### 1977 ÅRS HÖGSKOLEREFORM

1977 års högskolereform måste betraktas som en kritisk händelse ur ett institutionellt perspektiv – och en händelse som samtidigt bidrog till fram-

växten av ett vidgat och mer differentierat kunskapsområde. De många pedagogiska professionsutbildningar som i ett slag skulle bli högskolemässiga uppfordrade till forskning utöver vad som av tradition bedrivits vid de dåvarande pedagogiska institutionerna. I Stockholm inkluderades i Högskolan för lärarutbildning tre förskoleseminarier, av vilka två bar på starka traditioner från barnträdgårdspionjärerna Alva Myrdal och Carin Ulin. Det gällde också ett av Stockholms äldsta lärosäten för högre utbildning, Gymnastik- och idrottshögskolan, med rötter i Gymnastiska Centralinstitutet som startat redan 1813 på initiativ av Per Henrik Ling, samt Statens institut för högre utbildning av sjuksköterskor som bland annat utbildade vårdlärare – förutom den ”gamla” lärarhögskolan, som redan före 1977 hade införlivat enheter för speciallärarutbildning, studie- och yrkesvägledning samt yrkespedagogik. De stora utbildningsvolymerna handlade om utmanade rådande ekonomiska ramar för forskning. Spänningar mellan ett lärarprofessionsintresse och ett forskarprofessionsintresse kunde stundom noteras. Framtidsvisionerna var mångfasetterade och präglade av olika logiker. En allt starkare grundforskning i pedagogik hade börjat ställa nya frågor och vända sig mot nya områden. Samtidigt väcktes å ena sidan förhoppningar om forskning som skulle stärka den vetenskapliga grunden inom professionsinriktningarna, medan å andra sidan praktiska traditioner värnades i deras egenskap av att vara väsensskilda från vetenskaplig logik.

De ekonomiska resurserna för att svara mot dessa stegrade förväntningar var begränsade och inbäddade i svårgenomskådliga styr- och regelsystem. Själv fick jag konkret erfarenhet av saken som innehavare av en befattning riktad mot hantering av övergripande forsknings- och forskningsanknytningsfrågor på högskolan under några år i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. Medel för forskningsanknytning och överbyggande kurser som gav behörighet för forskarutbildning kunde sökas hos regionstyrelserna. Blygsamma ad hoc-satsningar gjordes på forskning inom alla lärarutbildningsprogram, ofta knutna till den eller de få disputerade lärare som innehade enstaka lektorstjänster.

Andra mer strategiska satsningar kan nämnas, bland annat avsattes så småningom visst stöd till högskolelärare att disputera och förvärva behörighet för tjänst som universitetslektor. I Stockholm inrättades Didaktikcentrum och Barn- och ungdomsvetenskapligt centrum som stöd för det återuppväckta intresset för didaktik och för forskning och kunskapsspridning om barns och ungdomars livsvillkor, det senare med anslag från regeringens barn- och ungdomsdelegation. Periodiska publikationer med lite annan inriktning än tidigare pedagogiska tidskrifter började ges ut: vid Lärarhögskolan i Stockholm *Häftan för didaktiska studier* och tidskrifterna *Didactica minima* och *Locus*, den senare med inriktning mot barn- och ungdomsvetenskap; vid Uppsala universitet *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, som från 1999 ges ut av Örebro universitet; vid Umeå

universitet *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, för att nämna några. Fler tidskrifter har under senare år startats eller vidareutvecklats och förankrats som publikationer med peer review, till exempel *Utbildning & Demokrati*, *Education Inquiry*, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.

Reformerna av lärarutbildning och annan högre utbildning avlöste varandra. Materiella ramar interagerade med de specifika kunskapstraditioner som möttes. Mycket blev en fråga om resurser och kamp om ett magert fakultetsanslag sett till bredden i forskningsansvar. Steg för steg prövades olika lösningar på väg mot fler fasta forskartjänster för att skapa långsiktiga villkor för kunskapsutveckling inom olika utbildningsrelaterade områden, där samtidigt forskning hade börjat byggas upp. Tidsbegränsade forskningsrådssatsningar kunde omvandlas till fasta professurer, professorsbefattning kunde utlysas först som vikariat, därefter som fast tjänst – så skedde till exempel i slutet av 1980-talet i anslutning till den nya påbyggnadsutbildningen i specialpedagogik (Fischbein, 2007). Forskningsinriktningar som börjat ta form fick steg för steg mer stabila förutsättningar att växa. Här må särskilt nämnas den idrottspedagogiska forskningstraditionen, som i Stockholm inletts redan av Sten Henrysson och utvecklats vidare av Lars-Magnus Engström (Engström, 1999, 2007).

#### 1990-TAL OCH FRAMÅT – NYA STYRSYSTEM OCH NYA FORSKARUTBILDNINGSSÄMNINGEN

1990-talets reformer av den högre utbildningen vidgade högskolornas möjligheter att själva fatta beslut om ändamål och fördelning av ekonomiska anslag inklusive inrättande av professurer. 1996 fanns vid Lärarhögskolan i Stockholm de tidiga två professurerna i pedagogik och den i utvecklingspsykologi, som i slutet av 1990-talet fick ändrad benämning till barn- och ungdomsvetenskap. Därutöver hade under 1980- och 90-talet inrättats fasta professurer i beteendevetenskaplig idrottsforskning med inriktning mot idrottspedagogik, i specialpedagogik, i didaktik med inriktning mot ämnesdidaktik samt i pedagogik med inriktning mot barnomsorgsområdets didaktik. Några år senare utlystes en professur i didaktik med inriktning mot naturvetenskap.

År 2003 beslutade samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden vid Stockholms universitet att som nya forskarutbildningsämnen inrätta didaktik och specialpedagogik och år 2004 även barn- och ungdomsvetenskap (Andrée, Borgström & Hammarström-Lewenhagen, 2007). Specialpedagogik hade då byggts upp som ett brett, tvärvetenskapligt ämne inriktat mot såväl individuella utvecklingsfaktorer som makt- och rättvisefrågor på samhälls-, institutions- och gruppnivå och särskilt mot samspelet mellan individ och omvärld med fokus på situationen för barn med behov av särskilt stöd och personer med funktionsnedsättning (Fischbein, 2007). Barn- och

ungdomsvetenskap hade utvecklats till ett tvärvetenskapligt ämne med utgångspunkt i forskning kring barns och ungas levnadsvillkor i hem, familj, barnomsorg, skola och fritid samt institutionens tidigare grundade utvecklingspsykologiska forskning och forskning om barn, trafik och miljö. Steg för steg hade också kurser i ämnet på olika nivåer byggts upp riktade till på fältet verksamma. Även regeringens barn- och ungdomsdelegation från 1983 tillskrivs betydelse för ämnets formering, liksom de nationella centra för barn- och ungdomsvetenskap som delegationen gav anslag till vid sex av landets lärosäten (Andersson, 2007). Didaktik skrivs fram som ett mångdisciplinärt område kring frågor i skärningspunkten mellan ett specifikt kunskapsområde och hur den lärande individen utvecklas och förvärvar kompetens inom området. Särskilt framhålls undervisning och lärande med fokus på ett visst ämnes- eller kunskapsinnehåll (Selander, 2007).

Idag, 2018, erbjuder Stockholms universitet forskarutbildning i ämnena pedagogik, barn- och ungdomsvetenskap, specialpedagogik, förskoledidaktik, estetiska, humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, matematikens didaktik, naturvetenskapsämnenas didaktik samt språkdidaktik ([www.su.se](http://www.su.se)).

Lärosäten som universiteten i Umeå, Linköping och Karlstad formerade ämnet pedagogiskt arbete som professionsinriktad disciplin. Att formera nya ämnen – även som forskarutbildningsämnen, har ställvis framstått som ett strategiskt vägval, förutsatt att tillräcklig volym funnits för en långsiktig robust verksamhet. Andra lärosäten, till exempel Örebro universitet, där jag varit verksam sedan 2002, har hållit fast vid ämnet pedagogik, eventuellt med olika inriktningar. Nyinrättade universitet, liksom befordringsreformen 1999-2010, medförde ökad mångfald i professorsskaran; under perioden fördubblades antalet professorer i landet (Levander, 2017). Nationella forskarskolor kunde från början av 2000-talet fungera som samlande noder för ämnesövergripande och professionsinriktade satsningar. Som handledare och styrelseledamot i två sådana – nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete och nationella forskarskolan i utbildningshistoria – finns skäl att lyfta fram levande minnen av vetenskapligt berikande samarbeten med företrädare för andra discipliner.

I denna institutionella organisation, präglad av framväxande massutbildning, föränderliga styrsystem och komplex organisatorisk logik, har de samtalsrum som forskningsmiljöer och forskningsgrupper format haft avgörande betydelse för kunskapsutveckling och sammanhållning. Många har vittnat om hur viktig tillhörigheten till en forskningsgrupp varit – och därmed tillgången till ett informellt rum för möten mellan tankar, idéer och texter i vardande. Många har likaså vittnat om öppenhet och tillåtande miljöer, där formella hinder som ämnesgränser eller examina knappast spärrat vägen för tillträde (se t.ex. Andrée et al., 2007; Forsberg, 2003; Lindgren, Olofsson & Petterson, 1992; Ljung, 2005; Redelius & Larsson, 2005). Det transnationella samarbetet

och växande forskarutbytet på en internationell arena inom de olika forskningsområdena förtjänar också att framhållas (t.ex. på kunskapsmätningarnas och testteorins område sedan i varje fall 1930-talet; Lawn, 2008), vid de allt fler och större vetenskapliga konferenserna, i gästforskarkontakter. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion (FOLK-gruppen), som leddes av Ulf. P. Lundgren, gästades till exempel återkommande av Basil Bernstein; det var i högsta grad inspirerande att i en mindre krets ta del av och diskutera hans briljanta framställningar av sin kultursociologiska teori i dess olika stadier.

\*

När pedagogik för drygt hundra år sedan fick ställning som självständig universitetsdisciplin i Sverige hängde detta nära samman med kraven på vetenskaplig kunskap för lärares arbete och utbildning. Vägen från ämnesdisciplin till kunskapsområde måste självklart ses i ljuset av de gångna decenniernas kunskapsexplosion och kunskapsdifferentiering. Den måste självklart också förstås i relation till den globala omvandlingen av universitet och högskolor, och därmed till förändrade principer för styrning och kontroll. Med ovanstående kalejdoskopiska noteringar har jag visat exempel på hur kunskapsutveckling och ämnesformering på institutionell nivå samtidigt tagit form och färgats i samspel med pedagogiska professionsutbildningar inom ramen för en lokal högskolekontext.

Jag går nu tillbaka till tiden då pedagogik växte fram som vetenskaplig disciplin och spårar några av dess kunskapsobjekt. Här och var går jag också på besök hos dåtidens lärarutbildning.

#### PÅ SPANING EFTER DET PEDAGOGISKA OMRÅDETS KUNSKAPSOBJEKT – DE HERBARTIANSKA RÖTTERNA OCH EN VETENSKAP OM UPPFOSTRAN

Pedagogiken hämtar stoff till att utveckla målet för uppfostran från filosofi och etik, medan psykologin – läran om själen – visar på medlen, hur uppfostran bäst går till, menade Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Kants efterträdare som professor i Königsberg. Herbart kan sägas vara en av de första som på allvar sökte formera pedagogik som en vetenskap med ett eget, specifikt kunskapsobjekt. Herbarts försök att utarbeta ett sammanhängande pedagogiskt tankebygge blev en uppfordrande teori om människoblivande, en teori med både tidstypiskt mekaniska drag – som skulle överbetonas av hans efterföljare – men också med öppningar mot något utöver tillämpad etik och tillämpad psykologi. Grundläggande är hans arbete *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Herbart, 1806), men den kortare skriften *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Herbart, 1835/1917) från 1835 utgör också en



viktig pusselbit i förståelsen av det svenska 1800-talets och tidiga 1900-talets pedagogikhistoria.

I Herbarts teori för uppfostran och undervisning kan spåras en spänning mellan idé och materialitet. Etiken ställer normativa frågor om uppfostrans mål och om vad en sedlig karaktär omfattar, medan psykologin bidrar till att förstå förutsättningarna för lärande (Herbart, 1835/1917). Men uppfostran och undervisning är trots allt något annat än tillämpad etik och psykologi. Herbart utvecklar ett tankebygge om undervisning och lärande där föreställningsmassor appercipieras, det vill säga möts, förstärks eller ställs mot varandra i konflikt, slutligen eventuellt införlivas. Det handlar om en högst konkret, näst intill materiell bild av själen och dess möte med omvärlden. Åskådningsföremål förefaller nästan vandra in i medvetandet för att sätta sina avtryck – i kamp eller förening med tidigare existerande element. En spännande teori om människoblivandet och kulturens återskapande – fast aldrig exakt likadant som tidigare, aldrig som en exakt kopia. En vetenskap om människans möjlighet att bli någon hon inte redan var. Och samtidigt en vetenskap på nyhumanistisk grund, och en vetenskap som ännu knappast grundats i empirisk forskning.

Frågan kan ställas om Sverige i mitten av 1800-talet var redo för denna vetenskapliga pedagogik. Här dominerades filosofiundervisningen vid universiteten av Christopher Jacob Boströms statsteori (Liedman, 1991), vilken satte tydliga spår i de få tidiga läroböcker och handböcker i psykologi som gavs ut (Nordin, 1981). När folkskoleseminarierna började byggas upp kom snarare en evangelisk, pietistiskt influerad pedagogik i annan tappning att bli förhärskande (t.ex. Palmer, 1856), reformulerad av svenska seminarierectorer (t.ex. Anjou, Kastman & Kastman, 1868-1871). En introduktion av Herbarts pedagogiska teori blev emellertid tillgänglig i svensk översättning under 1870-talet (Göransson, 1875). Här definieras pedagogik som vetenskapen om uppfostran, och decenniet därefter återfinns några artiklar i *Tidskrift för folkundervisningen*, där den av Herbart influerade didaktiken kritiskt granskas (se t.ex. Kastman, 1888). 1895 introducerades Herbarts idéer för en bred, pedagogiskt bildad publik i en serie synnerligen välbesökta föreläsningar i Pedagogiska sällskapet i Stockholm, hållna av Wilhelm Rein, professor i Jena. När Fridtjuf Berg i *Svensk Läraretidning* anmäler den gästande föreläsaren noterar han att en ”pedagogie professor” för första gången besöker Stockholm för att föreläsa om sin vetenskap (Berg, 1894, s. 669 ff.).

Fridtjuf Berg hade redan 1885 konstaterat att lärarna behövde stöd i en pedagogisk fakultet, eller i vetenskapliga studiekurser, där undervisningen borde vara av ”*verkligt vetenskaplig halt*, ehuru utan all onödig lärdomsskrud” (i *Svensk Läraretidning*, 1885, s. 293-296). Behovet av att inrätta pedagogik som akademisk disciplin kunde formuleras med retorisk emfas som ett led i att flytta fram lärarkårens positioner: ”Förrän pedagogiken får sin självständiga plats som läroämne vid våra högskolor, förr kan icke lärarekårens allmänna

pedagogiska ståndpunkt höjas hela linjen utefter. Således: professorer i pedagogik vid våra universitet, lektorer vid våra seminarier!" (i *Svenske Läraretidning*, 1904, s. 77 f.). Det var ju också Fridtjuf Berg som tillsammans med Emil Hammarlund år 1905 motionerade i riksdagen om inrättandet av en professur i pedagogik för att stärka den vetenskapliga basen för läraryrket. I motionen betonade de särskilt seminariernas, läroverkslärarnas och den praktiska lärarverksamhetens behov av stöd i form av en vetenskaplig pedagogik (Motioner i andra kammaren 1905, nr. 152).

#### BARN OCH UNGAS SJÄLSLIV OCH DEN EXPERIMENTELLA PSYKOLOGIN

När pedagogik skulle fira 100-årsjubileum som vetenskap i Sverige fick 1907 utgöra startår. En första studieplan hade då fastställts i pedagogik som examensämne vid Uppsala universitet. En av anledningarna till detta var Otto W. Sundéns ansökan 1903 om att få avlägga filosofie licentiatexamen i ämnena teoretisk filosofi och pedagogik. Sundén var t.f. rektor vid folkskoleseminariet i Umeå och hade under en studieresa till USA kommit i kontakt med nyare strömningar i psykologi, bland annat vid Teachers' College vid Columbia University. Sundén medverkade också i det stora statliga kommittéarbete som lade grunden för en förändrad utbildning av folkskolans lärare. I artiklar i *Tidskrift för folkundervisningen* åren 1903-1905 pekar han på att ett helt nytt forskningsfält om barnets själsliv redan nått viktiga resultat, som borde komma lärarnas utbildning till del. Han utnämner psykologi, sedd som en i huvudsak experimentell vetenskap, till utgångspunkt för val av läroplanens innehåll och metod (Sundén, 1903, 1904-05).

Den experimentella psykologin hade börjat väcka intresse. Själén hade placerats i laboratoriet och gjordes till föremål för experimentella undersökningar och fysiologiska mätningar (Nilsson, 1978). Kunskapsobjektet i pedagogik började förskjutas. Studenter vallfärdade till Wilhelm Wundts laboratorium i Leipzig, som startats 1879. En av dem var för övrigt Helga Eng, sedermera Nordens första kvinnliga professor i pedagogik; trots de bästa rekommendationer kunde hon dock inte beredas plats hos Wundt för sina doktorandstudier, eftersom ett antal unga män måste få förtur (Lønnå, 2002).

I barnets århundrade började naturen träda fram som grund för hur skolan skulle organiseras. Ett nytt och högre människosläkte skulle danas, skriver Ellen Key i inledningskapitlet till *Barnets århundrade* år 1900. Framtidens skola skall präglas av en för var individ lämpad plan och lärarens väsentliga arbete bestå i:

att lära lärjungen göra sina egna iakttagelser, lösa sina egna uppgifter, finna sina egna hjälpmedel [...] själv kämpa sig till seger i sina svårigheter och

sålunda nå den enda sedliga lönen för sina mödor: en vidgad insikt, en vunnen styrka!" (Key, 1900/1912, del II s. 67).

Barnets århundrade står för visionen om en möjlig, annorlunda och bättre framtid. Barnet blev symbol för det goda, det nya, det som pekade framåt. Helga Eng har vittnat om den avgörande betydelse William Preyers perspektiv "Vom Kinde aus" (Preyer, 1884) hade för hennes beslut att påbörja en forskarkarriär (Lønnå, 2002). I ett kritiskt perspektiv kan skönjas hur barnet och dess inneboende natur görs till katalysator för människans längtan efter det sanna, goda och sköna, och hur människovetenskaperna blir de som skall rädda en turbulent värld från osedlighet, förfall och upplösning. Vetenskapshistorikern Clarence Karier skriver tillspetsat i *Scientists of the Mind* om att Granville Stanley Hall predikade en ny religion, en naturalistisk tro för 1900-talsmänniskan, där psykologen ersatte prästen och sjukdom ersatte det urgamla begreppet synd (Karier, 1986, s. 185).

#### KUNSKAPSOBJEKT FÖR EN NY VETENSKAP

Det program för den nya vetenskapliga disciplinen pedagogik som ämnets förste professor Bertil Hammer år 1910 formulerade i sin installationsföreläsning i Uppsala, *Om pedagogiska problem och forskningsmetoder*, balanserar mellan pedagogik som filosofi, historia, psykologi och sociologi. Det första problem han avgränsade för det i Sverige nyinrättade självständiga universitetsämnet var att "söka fastställa uppfostrans mål, för så vitt mänsklighetens historiska bildningsgång ger det vid handen; detta blir uppgiften för en *filosofisk eller teleologisk pedagogik*". Det andra huvudproblemet var att "studera uppfostringsprocessen på närmaste håll, sådan den ter sig hos den enskilda individen; med andra ord att utreda de biologiska och psykologiska betingelser, som bestämma barnets utveckling: *individuell eller psykologisk pedagogik*". Och det tredje huvudproblemet innebar slutligen att "studera uppfostran i stort såsom ett samhällsfenomen vars historiska och sociala betingelser det gäller att klargöra: *social pedagogik* (inklusive *historisk*)" (Hammer, 1910, s. 33).

Det blev psykologin som kom att dominera den empiriska forskningen i den nyinrättade akademiska disciplinen pedagogik. Åren kring förra sekelskiftet var en tydlig brytningstid mellan idealistiska, luthersk-evangeliskt präglade föreställningar om själen och nyare empirisk psykologi. Samtida svenska psykologiläroböcker (t.ex. Arcadius, 1899; Lundqvist, 1902) kunde skilja mellan förstånd och förnuft, där förnuftet utgjordes av det gudomliga, något översinnligt som fanns à priori nedlagt i människans själ. Andra läroböcker inkluderade öppningar mot en modernare uppfattning av läran om själen. Frans von Schéele (1914) menade sålunda att frågan om ett översinnligt förnuft faller utanför psykologins område, medan Hans Larsson (1898) redan

i sin *Lärobok i psykologi på empirisk grund* uteslutit begreppet och talar om förstånd, känsla och vilja som de tre grundläggande själsförmögenheterna.

Barnet och psykologin tog också plats i 1910-talets läroplaner för blivande lärare och kunskap skulle erövrats med hjälp av empiriska iakttagelser. Pedagogik i utbildningen av folkskolans lärare bestod länge av pedagogikens historia, psykologi och metodik. Människan ter sig emellertid egenartat passiv i de föreställningar om själen, dess form och uttryck, som psykologi- och pedagogikläroböckerna i förra seklets början uttryckte. I ringa grad speglades bilden av en interaktion mellan jaget och dess omvärld (Linné, 1996). Läsaren får knappast syn på den handlande, tänkande och kännande individen, på hennes möten med världen och den andre. Det var ändå i denna tid som Émile Durkheim byggde sitt program för en ny social vetenskap och höll sina välbesökta föreläsningsserier i Bordeaux och Sorbonne om den goda läraren som viktig agent för en ny moral – en moral för individens autonomi, men baserad på social integration och solidaritet i ett demokratiskt, modernt samhälle.

För att få syn på en del av detta nya kan vi också, liksom flera av tidens lärarinnor och lärare, bege oss över Atlanten, till platser där John Dewey formade sitt program för en pragmatisk kunskapsuppfattning och George Herbert Mead utvecklade sin radikala teori om socialt samspel. Båda var samtidigt starkt engagerade i den sociala frågan och i uppgiften att etablera nya gemenskaper (t.ex. settlements som det Jane Addams i samarbete med bl.a. Mead och Dewey skapade i Hull House i Chicago) i det nya samhället – ett samhälle präglat av social konflikt och starka klassmotsättningar. När William James i sina föreläsningar vid bland annat Columbia University år 1906-07 konstaterar att teorier inte är att betrakta som svar på gåtor, utan som verktyg som bär människorna framåt, ”och när tillfälle bjuds omdana vi världen med deras hjälp” (James, 1916, s. 43), har handlingen, liksom den empiriska principen och ett induktivt förhållningssätt, ställts i centrum – och en synvända ägt rum.

I det begynnande 1900-talets föränderliga samhälle var den kunskap skolan skulle förmedla inte längre självklar för alla. Det var inte givet att den fanns i skolämnena så som de en gång tagit form. Inte heller var det givet att den kunde lockas fram i form av inneboende föreställningar hos eleven. Läroplanen blev föremål för olika överväganden och urvalet legitimerades i allt utförligare text. Ulf P. Lundgren (1983, 1991, 1998) har liknat särskilt John Deweys inflytande vid en pedagogikens kopernikanska vändning när det kommer till synen på hur kunskaper för skolan skulle väljas, byggas under och organiseras. Kunskap blir något som tar gestalt hos barnet som en rad organiserade, aktiva erfarenheter. Och inlärning måste förstås i relation till sitt innehåll.

I den rationella, nyttopräglade forskningens anda utvecklades också testteori och testkonstruktion, militärpsykologi och psykotekniska institut för att

utröna att rätt man skulle komma på rätt plats i livet (Lønnå, 2002). Redskap som intelligenstest och observationsboxar kom till användning i barnträdgårdar och i utbildning av barnträdgårdsledarinnor (Tellgren, 2008). Grunden lades för viktig ny kunskap om barns och ungas utveckling och om social rekrytering till och selektion av utbildning, som bidrog till att vidga tillträdet till sekundärutbildning för grupper som tidigare inte hade ansetts kunna klara kunskapskraven. Med en kritisk blick kan man samtidigt se hur steg för steg en diskursiv arena fabricerades, där normaliteter formulerades och där en del av lärarna ingick allians med andra professionella grupper. Denna allians och stegvisa professionalisering av folkskollärarkåren kan sägas ha bidragit till att psykologi i termer av testmetodik och experiment stärktes i att vara just den vetenskap som skulle utveckla skola och pedagogisk praktik (Lundahl, 2008).

#### PEDAGOGIK SOM VETENSKAP OCH EN SKOLA FÖR ALLA – UNDERVISNINGSPROCESS OCH SPRÅKSPEL

När efterkrigstiden trädde in tecknade 1946 års skolkommision (SOU 1948:27; SOU 1952:33) bilden av en lärare som var lyhörd för vetenskapligt rationella värden, engagerad i försöksverksamhet och medarbetare i en fortgående skolreform. I sitt betänkande med förslag att inrätta *Den första lärarbögskolan* (SOU 1952:33) tilldelade skolkommisionen forskningen vid lärarhögskolan en central roll. Studierna skulle ha vetenskaplig inriktning. Stora förhoppningar riktades mot den psykologiska och pedagogiska forskningens möjligheter att visa väg mot skolans mål. Torsten Husén har vittnat om den optimism som rådde inför beteende- och samhällsvetenskapernas potential att förverkliga det goda samhället och den goda skolan:

Ännu mot slutet av 60-talet var det många som trodde att den beteendevetenskapliga forskningens resultat mer eller mindre direkt [...] skulle kunna översättas till exempelvis social välfärd och reformerad skolundervisning. Naturvetenskaperna hade ju visat vägen (Husén, 1992, s. 20).

I ljuset av försöksverksamheten med en ny, sammanhållen skola riktades blickarna nu också mot klassrummet. Klassrummet som plats för pedagogik som vetenskap och undervisningsprocessen som kunskapsobjekt öppnade för att en rad nya frågor gjordes till föremål för empiriskt studium. Vad betydde tid, elevantal och organisation för resultatet? Vem fick ordet, vem hade rätten att tala – läraren eller eleverna – och vilka elever var det som läraren ägnade mest talutrymme? Hur såg turtagningen ut? Frågorna fick lite olika svar beroende på hur skolans ramar var utformade. Den

ramfaktorteoretiska tankemodellen utvecklades stegvis med utgångspunkt i Urban Dahllöfs (1967, 1971) och Ulf P. Lundgrens (1972, 1977) analyser av undervisningsprocessen. Tid, rum, organisation och regelsystem ramade i olika avseenden in den plats där lärare undervisade och elever lärde, där olika talhandlingar ägde rum och olika elevgrupper i olika mån fick del av lärarens engagemang. Ett fruktbart analysbegrepp höll samtidigt på att elaboreras. Ansatsen knöt an till internationella studier av språkspellet i klassrummet (se t.ex. Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966; Hoetker & Ahlbrand, 1969). Med denna förflyttning av kunskapsobjekt tog ett nytt perspektiv form. Nu ifrågasattes pedagogik som tillämpning av psykologi (Kallós & Lundgren, 1975, 1979). Kommunikation i naturliga miljöer för undervisning och fostran, och de villkor som ramade in denna kommunikation, tog steg för steg form som kunskapsobjekt i pedagogik.

Inramning som analysbegrepp genererar fler kritiska frågor. De är nära förknippade med kontrollen över den pedagogiska kommunikationen och dess kontext. Makten talar genom åtskillnader och inramningar. Makten talar också i tystnaden (Bernstein, 1990, 2000). Gränsdragningar mellan kategorier, mellan vad som hör till och vad som inte hör till, bidrar att forma det kulturellt skapade till något naturgivet, till något som knappast kan ifrågasättas. I en mening berör ramarna både den pedagogiska arenan och det spel som där gestaltas. Rambegreppet är ett analysredskap som kan hjälpa oss förstå varför vissa handlingar visat sig möjliga medan andra inte skett. Ram som tankefigur ringar in ett rum inom vilket flera olika skeenden – men inte alla – kan ta form.

#### LÄROPLANSTEORI, DIDAKTIK, HISTORIA OCH UTBILDNINGSPOLITIK

I den utveckling av det ramfaktorteoretiska perspektivet på väg mot läroplansteori, som senare ägt rum, uppkom frågan om ramarnas bestämning och deras relation till frågor om hur det vetande som förmedlas i en utbildning väljs ut, värderas och organiseras för lärande (Lundgren, 2015). Det innebär också en nyfikenhet på vad det rör sig om för slags kunskap, vilket möjligt innehåll kunskapen har och hur själva förmedlingen och värderingen av kunskapen tar gestalt. Länkarna blir tydliga till didaktik (se t.ex. Englund, 2015; Hopmann, 2015; Linné, 2015). I analyserna aktualiseras de samhällliga, utbildningspolitiska och historiska kontexter inom vilka läroplanen formats. Den bestämning av pedagogik och dess kunskapsobjekt som Émile Durkheim formulerade i nedanstående ord kan tyckas nära:

Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are

demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined (Durkheim, 1922/1956, s. 71).

Likheten mellan Durkheims formulering och en i Sverige närmast klassisk definition är slående. I följande ord anger Wilhelm Sjöstrand uppgiften för pedagogik som vetenskap:

Pedagogiken som vetenskap behandlar olika sidor av den s.k. edukationsprocessen ("the process of education"). Denna innebär, att det i varje samhälle och i varje kultur föreligger en ständig påverkan på människorna i avsikt att dessa genom inläring skall på bästa möjliga sätt formas i överensstämmelse med vad man inom ifrågavarande samhälle och kultur önskar göra dem till (Sjöstrand, 1968, s. 22).

Dessa båda utsagor lyfter fram pedagogikens kunskapsobjekt som sammanvävt med den sociala och kulturella reproduktionen. Utsagorna kan te sig tidstypiskt universalistiska och harmoniserande i ambitionen att framhäva den nödvändiga samhällsliga och kulturella kontexten, inom vilken varje form av utbildning och uppfostran sker. Den forskning som vuxit sig stark i spåren av den ramfaktorteoretiska traditionen har snarare gått vidare i att analysera mångfasetterade spänningsfält mellan historiska och utbildningspolitiska kontexter på makronivå och pedagogiska processer i klassrum och andra rum för lärande (Forsberg, 2007; Lundgren, 2015). Detta vidgade tänkande om ram och inramning uttrycker således en vetenskapssyn, där orsaksvariablerna lämnats till förmån för bilden av möjlighetsrum och de deduktiva teorierna ersatts av forskningsprogram. Det strukturella perspektivet överskrids och de historiska och utbildningspolitiska spåren blir centrala. Samtidigt öppnas för gränsöverskridanden, för möten med andra historiska, filosofiska, sociologiska och sociokulturella forskningstraditioner.<sup>1</sup> Här finns enligt min bedömning ett av de kritiska skiftena inom pedagogik som vetenskap under de närmast gångna femtio åren.

I anslutning till – och parallellt med – vidareutvecklingen av den ramfaktorteoretiska ansatsen mot ett läroplansteoretiskt perspektiv växte de samhällsvetenskapliga teoriensatserna och forskningstraditionerna sig allt starkare från 1980-talet och framåt. Spåren från Durkheim över Bernstein eller Bourdieu har utövat ett betydande inflytande på pedagogik som vetenskap, dess kunskapsobjekt, vetenskapsfilosofi och metodutveckling. Gemensamt för Bernsteins och Bourdieus forskningsprogram är satsningarna på att utveckla begrepp, perspektiv och metoder som överskrider åtskillnaden mellan struktur och agent och som länkar utsagor om företeelser på makronivå som stat och samhälle, klass, arbetsdelning, makt och kontroll, fördelning av tillgångar och positioner till faktorer på mikronivå som språk, kommunikation, pedagogik, habitus och strategi. Många arbeten under senare

år för arvet från Bourdieu vidare. Utbildningssociologi är idag en stark tradition i gränslandet mellan pedagogik och sociologi.<sup>2</sup>

Också inom den pedagogikhistoriska forskningen ägde en vändning rum med Per-Johan Ödmans mentalitetshistoriska och hermeneutiskt inspirerade arbeten (Ödman, 1995; Ödman & Hayek, 2004). Ödmans nyskapande sätt att skriva historia blottlägger det förflutnas dynamiska närvaro i nuet, gestaltar att spåren från det förflutna existerar *nu*. Historia betraktas inte enbart som en berättelse om – eller analys av – strukturella förhållanden i dåtid. Spåret är något närvarande som gäller för ett frånvarande förflutet – gåtfullt, och tillika något som måste tolkas, som träder i stället för (Ricoeur, 1993, s. 219). Det förflutna spelar med i konstruktioner av samtiden och bidrar till hur framtider formas. I Ödmans tolkning av folkskolläraren S. A. Kinbergs dagbok synliggörs till exempel hur Kinbergs värld på ett märkligt sätt blir vår värld när vi tar del av den, hur den blir en värld som finns mellan oss och texten; en delad värld (Ödman, 1995, s. 532f.). I arbetet om Stora Barnhuset i Stockholm under 1700-talet (Ödman & Hayek, 2004) möter läsaren en rik uppsättning materiella spår som pekar mot en immanent pedagogik av systematiskt godtycke, inramad av strukturella villkor och konkret gestaltad i pedagogiska och sociala processer av samspel mellan barn och lärare. Kunskapsobjektet handlar om innebörder av tunga, strukturellt betingade maktrelationer inneboende i den pedagogiska situationen.

En annan intressant tråd berör skolans och pedagogikens materialitet. Skolbyggnaders utformning bär en stark symbolik och bidrar till formande av elevers och lärares habitus, till den spatiala organiseringen av klassrum, liksom lärares och elevers placering i förhållande till varann bäddar för viss samtalsordning (Linné, 2007). Här har ett utvecklingsområde tagit form.

Den utbildningshistoriska forskningen i Norden har flyttat fram sina positioner under senare år. Till dels har detta skett i spåren av den nationella forskarskola i utbildningshistoria som pågick 2006-2011 med Donald Broady som initiativtagare och som främjade en flervetenskaplig forskningsansats. Viktiga mötesplatser har också varit de från 1998 återkommande nordiska utbildningshistoriska konferenserna, som ursprungligen initierades av Per-Johan Ödman. Bland aktuella arbeten ryms till exempel undersökningar av skolans materiella och ekonomiska villkor, den internationella test- och provverksamhetens framväxt, välfärdsstatens och utbildningens omvandlingar, pedagogiska pionjärens idéer och gärning, den lärda skolans ideal, lärotexter och inre liv. Här ryms kvinnohistoriska studier av pedagogiskt, kulturellt och socialt verksamma kvinnors bidrag till framväxten av moderna samhällsinstitutioner. Här ryms också studier av praktiska kunskapstraditioner inbäddade i professionsutbildningar som införlivades i högskolan 1977.<sup>3</sup>



## SLUTORD

Uppfostran är inte en verksamhet för vilken man skall skriva lagar, utan en livsprocess, menade Bertil Hammer i sin installationsföreläsning. När förhoppningarna om att finna lagbundenheter i människans själ för att kunna förutsäga mänskligt beteende kommit att bli behäftade med en allt större osäkerhet, när experimentet inte längre framstår som den i alla sammanhang bästa modellen för pedagogisk forskning, när föreställningarna om att pedagogiska fenomen skulle vara givna av naturen övergivits – då har filosofi och historia ånyo fått en central plats i vår vetenskap och då ges breda, kritiskt analytiska undersökningar av tid, rum, språk, politik och pedagogik utrymme. Liksom analyser av materiella ting och teknologier som redskap för meningsskapande.

Idag är det många olika berättelser som bygger upp det pedagogiska kunskapsområdets landskap och många röster som talar ur olika perspektiv. Skiftande kartbilder tecknas och parallella språk kommer till användning (Bernstein, 1999). Ibland kan det vara svårt att få en samlad bild av pedagogik som vetenskap. Historikern Peter Burke framhåller i *A Social History of Knowledge* (2012) hur priset för det senaste seklets kunskapsutveckling och kunskapsstillväxt blivit ökad specialisering och differentiering, där de vetenskapliga disciplinerna ersatts av fält och lärostolsinnehavarna förvandlats till något av experter på ett specialområde, snarare än företrädare för sammanhållna vetenskapliga ämnen. I detta läge ter sig fortsatta undersökningar av ämnets och kunskapsområdets historia ur olika perspektiv som en kritisk och nödvändig utmaning.

”I believe [...] that it is only by carefully studying the past that we can come to anticipate the future and to understand the present; consequently a history of education provides the soundest basis for the study of educational theory” konstaterade Émile Durkheim för drygt hundra år sedan (Emirbayer, 2003, s. 245). Durkheims uppmaning ter sig lika angelägen idag. Kanske tar då framtidens historia plats i nuet. Här kan till exempel Reinhart Kosellecks (2004) idéer om erfarenhetsrum och förväntanshorisonter som hakar i vartannat – och därmed tillskriver tradition en särskild innebörd – utgöra verktyg för att begripa hur pedagogik som vetenskap och kunskapsområde har satts i rörelse över tid.

## NOTER

<sup>1</sup> För några aktuella exempel, se bl.a. arbeten av Quennerstedt (2015) och Öhman (2014).

<sup>2</sup> Utbildningssociologi är sedan ca tio år ett forskarutbildningsämne vid Uppsala universitet. Bland nya avhandlingar kan nämnas Dalberg (2018), som analyserar

humanisters och samhällsvetares tillgångar och strategier ”mot lärdomens topp” i en föränderlig akademi.

<sup>3</sup> Varje försök att här nämna exempel blir med nödvändighet godtyckligt. Jag tillåter mig notera några arbeten jag nyligen tagit del av eller själv bidragit till: Bergh (2010), Eliasson (2012), Englund & Kåreland (2008), Englund, Eriksson, Linné, Odelfors, & Sandström (2012), Holmberg (2015), Knutas (2017), Landahl och Lundahl (2017), Linné (2010), Rimm (2011), Tellgren (2008), Ullman (2016) och Westberg (2017).

#### REFERENSER

- Andersson, B-E. (2007). Ett nytt ämne växer fram – perioden 1975-2004. I M. André, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarbögskolan i Stockholm* (s. 82-90). Stockholm: HLS Förlag.
- André, M., Borgström, L., & Hammarström-Lewenhagen, B. (Red.) (2007). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarbögskolan i Stockholm*. Stockholm: HLS Förlag.
- Anjou, C. L., Kastman, K.W., & Kastman, K. A. (1868-71). *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*. Linköping: Fridolf Wallin/C. F. Ridderstad.
- Arcadius, C. O. (1899). *Om uppfostrans föremål*. Stockholm: Norstedts.
- Asplund, J. (1970). *Om undran inför samhället*. Stockholm: Korpen.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T., & Smith, F. L. (1966): *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Berg, F. (1894). En pedagogie professor i – Stockholm. *Svensk Lärartidning*, 13, 669-671.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning?* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. IV*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Blix, E., Naeslund, J., Nilsson, I., & Serrander, O. (1996). *Lärarbögskolan i Stockholm 1956-1996*. Stockholm: HLS Förlag.
- Burke, P. (2012). *A social history of knowledge, II. From the Encyclopédie to Wikipedia*. Cambridge: Polity.

- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1971). *Ability grouping, content validity and curriculum process*. New York: Teachers College Press.
- Dalberg, T. (2018). *Mot lärdomens topp. Svenska humanisters och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Durkheim, E. (1922/1956). *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Eliasson, E. (2012). Adaptation and resistance: Response to state governance in a local Swedish knowledge culture. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 14-30.
- Emirbayer, M. red. (2003). *Emile Durkheim. Sociologist of modernity*. Maiden, MA: Blackwell.
- Englund, B., Eriksson, M., Linné, A., Odelfors, B., & Sandström, B. (2012). *Språk och normativitet i lärares utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Englund, B. & Kåreland, L. (2008). *Rätten till ordet. En kollektivbiografi över skrivande stockholmskvinnor 1880-1920*. Stockholm: Carlssons.
- Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 48-56.
- Engström, L-M. (1999). *Idrott som social markör*. Stockholm: HLS Förlag.
- Engström, L-M. (2007). Idrottspedagogik vid LHS. I M. Andrée, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarhögskolan i Stockholm* (s. 91-97). Stockholm: HLS Förlag.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogikens utveckling vid Lärarhögskolan i Stockholm. I M. Andrée, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarhögskolan i Stockholm* (s. 69-77). Stockholm: HLS Förlag.
- Forsberg, E. (Red.) (2003). *Skolan och tusenårsskiftet. En vänbok till Ulf P. Lundgren*. Uppsala: Uppsala University, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, 2.
- Forsberg, E. (Red.) (2007). *Curriculum theory revisited*. Uppsala: Uppsala University, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, 10.
- Göransson, Z. (1875). *Grunddragen af pedagogiken. Öfversättning och bearbetning efter Herm. Kern*. Stockholm: J. Arrenii förlag.

- Hammer, B. (1910). Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I L. Lindberg & B-M. Berge (Red.) (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bristol: Thoemmes.
- Herbart, J. F. (1835/1917). *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Bonniers.
- Hoetker, J. & Ahlbrand, P.A. (1969). The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167.
- Holmberg, A. (2015). *Händer som hyder. Hantverkarna vid Handarbetets vänner*. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets curriculum' revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 14-21.
- Husén, T. (1992). Femtio år som utbildningsforskare. I G.W. Lindgren, M. Olofsson, A. Pettersson & B-O. Ljung (Red.) *Pedagogisk forskning – en variationsrik verksamhet* (s. 7-23). Stockholm: FortbildningsFörlagen.
- James, W. (1916). *Pragmatism*. Stockholm: Bonniers.
- Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1975). Educational psychology: Its scope and limits. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 111-121.
- Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1979). *Curriculum as a pedagogical problem*. Lund: Liber.
- Karier, C. J. (1986). *Scientists of the mind. Intellectual founders of modern psychology*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Kastman, C. (1888). Några ord om den Herbartiska skolans didaktiska grundsatser. *Tidskrift för folkundervisningen*, 7, 80-93.
- Key, E. (1900/1912). *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonniers.
- Knutas, A. (2017). Nordic education policy in retreat: Neoliberal economic rationalization and the rural school. *Policy Futures in Education*, 15(6), 695-712.
- Koselleck, R. (2004). *Erfarenhet, tid och historia*. Göteborg: Daidalos.
- Landahl, J. & Lundahl, C. (Red.) (2017). *Bortom Pisa*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Larsson, H. (1898). *Lärobok i psykologi på empirisk grund*. Stockholm: Norstedts.
- Lawn, M. (Red.) (2008): *An Atlantic crossing? The work of the International Examination Inquiry, its researchers, methods and influence*. Oxford: Symposium Books.

- Levander, S. (2017). *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Liedman, S-E. (1991). *Att förändra världen – men med måtta*. Stockholm: A/Arbetarkultur.
- Lindberg, L. (1988). *Sakkunnigutlåtanden vid tillsättningar av professorer i pedagogik 1910-1982*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 63.
- Lindgren, G. W., Olofsson, M., & Pettersson, A. (Red.) (1992). *Pedagogisk forskning – en variationsrik verksamhet. Festskrift tillägnad Bengt-Olov Ljung*. Stockholm: FortbildningsFörlagen.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences, 6.
- Linné, A. (2007). The lesson as a pedagogic text. I I. Westbury & G. Milburn (Red.) *Rethinking Schooling. Twenty-five years of the Journal of Curriculum Studies* (s. 48-77). London: Routledge.
- Linné, A. (2010). Lutheranism and democracy: Scandinavia. I J. C. Albisetti, J. Goodman, & R. Rogers (Red.) *Girls' secondary education in the Western world* (s. 133-147). New York: PalgraveMacmillan.
- Linné, A. (2015). Curriculum theory and didactics – towards a theoretical rethinking. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 31-39.
- Ljung, B-O. (2005). *Karriär på prov*. Rapport från PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm, 21.
- Lundahl, C. (2008). Inter/national assessments as national Curriculum. I M. Lawn (Red.) *An Atlantic crossing?* (s.157-180). Oxford: Symposium Books.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Liber/Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening. Text and context in curriculum*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1991): *Between education and schooling. Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1998). Några reflektioner om pedagogik som diskursiv praktik. I C. Westin red. *Hermenutikens väv. Om ton, text och tolkning – en vänbok till Per-Johan Ödman*. Stockholm: HLS Förlag.

- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1) 5-13.
- Lundqvist, S. (1902). *Lärobok i pedagogik för folkskolelärare- och folkskolelärarinneseminarier*. Stockholm: Norstedts.
- Lønnå, E. (2002). *Helga Eng – psykolog og pedagog i barnets århundre*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Mills, C.W. (1959/1961). *The sociological imagination*. New York: Grove Press.
- Motioner i andra kammaren 1905, nr 152. *Om upprättande af en pedagogisk professur vid universitetet i Uppsala*.
- Nilsson, I. (1978). *Själén i laboratoriet*. Lund: Doxa.
- Nordin, S. (1981). *Den boströmska skolan och den svenska idealismens fall*. Lund: Doxa.
- Palmer, C. (1856). *Evangelisk Pädagogik*. Stockholm: C.M. Thimgren.
- Preyer, W. (1884). *Die Seele des Kindes* (2. uppl.) Leipzig: Th. Griebens Verlag.
- Quennerstedt, A. (2015). Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande. *Utbildning & Demokrati*, 24(1) 5-27.
- Redelius, K. & Larsson, H. (Red.) (2005). *Leve idrottspedagogiken! En vänbok tillägnad Lars-Magnus Engström*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Rimm, S. (2011). *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724-1807*. Örebro: Örebro Studies in Education, 32.
- Sandström, C. I. (1969). *Iakttagelse och upplevelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Schéele, von, F. (1914). *Lärobok i psykologi* (2. uppl.). Stockholm: Bonniers.
- Selander, S. (2007). Didaktikens utveckling, traditioner och utmaningar. I M. André, L. Borgström & B. Hammarström-Lewenhagen (Red.). *En klass för sig. Om forskning och forskarutbildning vid Lärarbögskolan i Stockholm* (s. 62-68). Stockholm: HLS Förlag.
- Sjöstrand, W. (1968). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:33. *Den första lärarbögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- Sundén, O. W. (1903). Några önskemål i fråga om seminariebildningen. *Tidskrift för folkundervisningen*, nr. 22, 106-139.
- Sundén, O. W. (1904-05). Till frågan om en seminariereform. *Tidskrift för folkundervisningen*, nr. 23, 105-116, nr. 24, 52-64.
- Svensk Lärartidning* (1885). Nordiska skolmötet i Kristiania, 4, 293-296.
- Svensk Lärartidning* (1904). Seminariernas reformering, 23, 77-78.
- Tellgren, B. (2008). *Från sambällsmoder till forskarberörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 24.
- Trankell, A. (1973). *Kvarteret Flisan*. Stockholm: Norstedts.
- Ullman, A. (2016). "Icke ett teoretiskt luftslopp". *Carl Jonas Love Almqvist som rektor och pedagogisk utopist*. Stockholm: Santérus.
- Westberg, J. (2017). *Funding the rise of mass schooling. The social, economic and cultural history of school finance in Sweden, 1840–1900*. London: PalgraveMacmillan.
- Ödman, P.-J. (1995). *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikshistoria*. Stockholm: Norstedts.
- Ödman, P.-J. & Hayek, M. (2004). *Främlingar i vardagen. Liv och pedagogik vid Stora Barnhuset i Stockholm på 1700-talet*. Stockholm: Stockholmia.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter. *Utbildning & Demokrati*, 23(3) 33-52.