

Vetenskap, profession och politik Om förändring av det pedagogiska kunskapsområdet i Sverige

Sverker Lindblad

Göteborgs universitet, Sverige

Contact author: sverker.lindblad@ped.gu.se

ABSTRACT

The purpose of this essay is to analyse changes in the field of education sciences and research in Sweden. In focus are matters of research relevancing in relation to intellectual organization and scientific ethos. Three periods are identified: Academic Establishment 1890–1940; Scientific Expansion 1940–1990; and Academic Fragmentation 1990–onwards). These periods are related to different ways of relevancing educational sciences and to research positions. External pressures are increasing, in turn stressing demands for the research community to analyse and discuss these pressures and their constraints and opportunities in relation to educational research and premises for knowledge organisation and scientific ethos.

Keywords: *education sciences, intellectual organisation, scientific ethos, research relevancing, modernization*

”Minervas ugglor sprider sina vingar blott när skymningen faller”

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770–1831)

Inledning

Denna essä behandlar forskning och kunskapsproduktion om pedagogiska verksamheter och system, omfattande såväl undervisning och utbildning som bildning, fostran och lärande. Det är en berättelse om utvecklingen i Sverige, från det att pedagogik etablerades som ämne inom akademien i början av 1900-talet till dagens situation med

Manuscript received: 29.10.2021. Manuscript accepted: 31.01.2022.

©2022 Sverker Lindblad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Lindblad, S. (2022). Vetenskap, profession och politik: Om förändring av det pedagogiska kunskapsområdet i Sverige. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 65–82. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3787>

ett antal ämnen – som didaktik, pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap – som verkar för att bidra med kunskap om och för detta område. Jag har här valt att kalla detta för ett pedagogiskt kunskapsområde med referens till såväl pedagog som profession och pedagogik som tidig disciplin inom akademien i Sverige.¹

Pedagogiska verksamheter och system har vuxit fram under lång tid och då också reflektioner över bildningsideal och fostran. Pedagogik som särskild disciplin med dess rötter inom filosofi uppstod i Sverige för drygt hundra år sedan.² Efterhand tillkom även andra också med ambitionen att bidra med kunskap om och för pedagogiska fenomen och deras styrning. Tillsammans bildar dessa ämnen det pedagogiska kunskapsområdet och utgör idag en viktig men även kritiserad andel av systemet för högre utbildning och forskning i Sverige.

Relevansen hos forskning inom det pedagogiska kunskapsområdet är här en viktig och återkommande fråga. Vilken kunskap behövs och vad vet vi nu? Vad behöver vi veta för att styra och förändra olika typer av utbildning? Här hörs starka röster från olika intressenter såväl innanför som utanför området. Detta gör att en annan vital fråga ställs: Hur ska forskningens självständighet försvaras? Det är av avgörande betydelse att den kunskap som produceras inte vilar på särintressen eller anpassas efter vissa politiska ideologiers eller makthavares önskemål. Båda frågorna är principiellt viktiga att hantera: Hur behandlas kraven på vetenskaplig autonomi med krav på politisk eller professionell relevans? Hur ser de ut – och hur kan de hanteras? Det är då viktigt att arbeta med bägge frågorna samtidigt, men veterligen är detta något som sällan görs inom det pedagogiska kunskapsområdet.³

I den här essän – som bygger på en kombination av olika observationer och analyser samt egna erfarenheter och reflektioner – ska jag försöka ge en bild av hur det pedagogiska kunskapsområdet förändrats i form av olika idealtyper. Fokus ligger därvid på hur relevansfrågan hanterats över tid och implikationer av detta för kunskapsområdet och dess kunskapsorganisering, exempelvis hur olika argument därvid relateras till varandra och hur deras giltighet bedöms i samtal och rådslag. Områdets självständighet kommer jag att knyta till frågor om vetenskapligt etos – eller normer för att verksamheten inom ett vetenskapligt område ska kunna fullgöra sina uppgifter och slå vakt om sin autonomi.

-
- 1 En variant hade varit att beteckna området med den administrativa termen "utbildningsvetenskaplig" (se Fransson & Lundgren, 2003), vilken till viss del svarar mot den anglosaxiska termen "education sciences". Jag har emellertid här valt att behålla den ursprungliga termen med dess koppling till yrkesverksamhet och akademisk organisering i Sverige.
 - 2 Varmt tack till Leif Lindberg för synpunkter på manuset och för omfattande arbeten med att dokumentera och analysera utvecklingen av det pedagogiska kunskapsområdet. Också varmt tack till Åsa Lindberg-Sand för konstruktiva synpunkter på slutmanuset.
 - 3 Det finns en mycket intressant källa, nämligen tidskriften *Pedagogisk Forskning* i Sverige och dess portal med databaser, se <https://pedagogiskforskning.se/databaser/>. Se här också Lindbergs installationsföreläsning 2004 om pedagogik, där just frågor om relevans och självständighet behandlas.

Jag börjar med att ge en kort historik över hur kunskapsområdet förändrats genom inre spänningar och genom påverkan av olika agenter i dess omvärld, exempelvis genom politiska och professionella aktörer, eller som en följd av skeenden i skola och samhälle.⁴ Jag ska försöka visa vad dessa förändringar inneburit och ta upp förklaringar till varför de ägt rum. Enligt det inledande citatet från Hegel är det först i efterhand som en begriper vad som skett – men detta är inte bara en begränsning utan visar också på möjligheter att förstå vad som hänt och att diskutera vad som kan göras!⁵

Reflektionerna bygger på tidigare analyser av förändringar inom det pedagogiska kunskapsområdet samt på egna erfarenheter och observationer gjorda under detta förlopp. Utifrån den erhållna bilden tar jag upp frågor om kunskapsorganisering och akademiskt etos inom det pedagogiska området.⁶ Essän avslutas med en diskussion av vad som skett samt konsekvenser av detta och för krav på strategiska insatser för att försöka hantera den situation som är för handen idag.

Utgångspunkter och kunskapsintressen

Det pedagogiska kunskapsområdet ses här som ett komplext system uppbyggt av ämnen, organisationer, institutioner och forskare samt dessa agenter inbördes kommunikation och maktrelationer.⁷ Ett sådant system har till uppgift att åstadkomma kunskapsbidrag och kunskapsorganisering om utbildning och undervisning och andra pedagogiska verksamheter och strukturer.⁸ Till bilden hör också att det pedagogiska kunskapsområdet inrymmer ett rikt mått av kunskapspolitik och gränsarbete⁹ – vilken kunskap som räknas och vilken kunskap som negligeras eller osynliggörs av olika aktörer inom området och dess omvärld och de stridigheter som följer av detta.¹⁰

4 Detta sätt att hantera kunskapsområdet i termer av inre spänningar och påverkan av yttre faktorer har inspirerats av exempelvis Daniel Sundbergs analyser av förändringar inom svensk utbildningsvetenskap (2007) samt av Leif Lindbergs (2002) ekologiska perspektiv på förändringar inom pedagogik som disciplin. Av betydelse har också varit analyser av samspelet mellan vetenskap och samhälle som hos Lindblad et al. (2018). Som en övergripande bakgrund till analysen finns en längre tids diskussioner om vetenskaplig autonomi och heteronomi, se Gustavsson (1971).

5 Citatet från förordet till Hegels rättsfilosofi är mycket diskuterat. Jag använder det här för att visa på möjligheterna med eftertankar – med förhoppningen att kanske lära av historien genom retrodiktioner.

6 Kunskapsorganisering som begrepp rör hur vi hanterar frågor om kunskap – både hur vi ställer argument mot varandra i vår forskning och hur vi prövar och diskuterar dem, se Gustavsson (2010). Kunskapsorganisering har både en social och en intellektuell sida och varierar mellan olika områden inom akademien (se Whitley, 2000).

7 Agenter är inte bara institutioner och organisationer utan kan också vara föremål som ingår som noder i handlingsnät, se exempelvis Czarniawska (2004).

8 Jfr Luhmann & Schorr (2000) om utbildning som socialt system och mer principiella analyser av vetenskap som system med koden ”ny kunskap?” i ett samhälle hos Luhmann & Behnke (1994).

9 Se Gieryn (1983) om gränsarbete mellan t.ex. vetenskap, politik och profession. Begreppet visar enligt min mening såväl på betydelsen av att bevara och försvara gränser som att bygga broar.

10 Se exempelvis Carlgren (2010) och Carlgren och Lindblad (1991).

Av särskilt intresse är två förhållanden inom området. För det första hur organiseringen av kunskap formas och hur olika ståndpunkter och argument erkänns och prövas i texter och seminarier. Hur denna organisering fungerar är av avgörande betydelse för såväl saklighet som allsidighet i argumentation och bidrag.¹¹ För det andra hur frågor om vetenskapligt etos hanteras inom området och vilka som tar ansvar för detta. Med vetenskapligt etos menas etiska normer för vetenskap som de som Merton (1942) sammanfattar som CUDOS (Communism, Universalism, Disinterestness, Organized Scepticism). Vetenskaplig verksamhet ska enligt dessa normer vara gemensamt ägd, arbeta med allmängiltiga frågor och verka för det allmänna bästa, inte vara driven av egna intressen och partikulära förhållanden, samt systematiskt ifrågasätta egna och andras argument och hävdanden.¹² Hur frågor om kunskapsorganisering och vetenskapligt etos hanteras är av vital betydelse för det pedagogiska kunskapsområdet om en exempelvis ser till den granskning av utbildningsvetenskaplig forskning som dåvarande Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet (HSFR) genomförde (Rosengren & Öhngren, 1997).

Men, och detta är ett viktigt men, för att vi ska förstå det pedagogiska kunskapsområdet – vad det åstadkommer i form av kunskapsbidrag och hur det fungerar i termer av kunskapsorganisering och vetenskapligt etos – behöver vi också begripa hur dess omvärld agerar – hur olika agenter i denna omvärld försöker påverka området genom olika handlingar – och hur agenter inom kunskapsområdet i sin tur svarar på eller försöker föregripa vad som sker i omvärlden. Det pedagogiska kunskapsområdet är alltså inte isolerat från sin omvärld, utan dess delar kan också ingå i andra system, som exempelvis inom utbildning eller inom olika myndigheter.¹³ Detta innebär att gränserna mellan det pedagogiska kunskapsområdet och dess omvärld inte alltid är tydliga och att yttre påverkan kan vara en följd av hur aktörer inom området agerar. På motsvarande sätt kan delar av området i sin tur sätta agendan för andra system och därmed bli delar av sin egen omvärld.

Formulerat på ett mer principiellt sätt kan vi säga att det pedagogiska området rör sig i tandem med förändringar i omvärlden (Nowotny et al., 2003). En uppgift blir då att fånga dessa tandemrörelser och förstå vad de innebär – principiellt sett – för vetenskap och samhälle och här mer specifikt för det pedagogiska kunskapsområdet i tandem med utbildningspolitik och professionella strävanden.

Givet ett sådant kunskapsintresse är texten skriven med ambitionen att fånga förändringar i det pedagogiska kunskapsområdet som en serie omvandlingar grundade i interaktion med omvärlden. Essän är ett försök att knyta samman olika studier och

11 Se här Gustavsson (2010) rörande betydelsen av kunskapsorganisering i relation till vetenskapligt och politiskt engagemang.

12 Se här Merton (1942) och Foss Lindblad & Lindblad (2016 b) rörande vetenskapliga normer och betydelsen av dessa normer för vetenskap och samhälle.

13 Vi kan alltså se det pedagogiska kunskapsområdet som ett assemblage (jfr Deleuze & Guattari, 1987) som ett heteronomt system, vars delar också ingår i andra system.

undersökningar med erfarenheter inom det pedagogiska kunskapsområdet.¹⁴ Vad har hänt och vad behöver göras?

Tidigare forskning

Internationellt har förändringar inom det pedagogiska kunskapsområdet behandlats av till exempel Keiner (2019) eller Furlong och Lawn (2011). Jag hänvisar till sådana texter, liksom exempelvis till mer riktade analyser som Kehm (2007) om forskarutbildning eller till Oancea (2005) om olika filosofiska positioner inom utbildningsforskning. Det finns också ett antal kritiska analyser av den utveckling som ägt rum, exempelvis av Biesta (2010) rörande frågor om relevant kunskap, eller av Sundberg (2021) rörande evidensbaserad eller av internationella organisationer och den politiska positioneringen av forskning om internationella jämförelser av skolresultat som gjorts av bland andra Lindblad et al. (2018).

Här fokuserar jag emellertid på forskning om förändringar i Sverige, eftersom jag menar att det är viktigt att förstå samspelet mellan kunskapsområdet och dess omvärld i dess konkreta sammanhang. En viktig del av områdets omvärld är politiska beslut. Vi har ett antal studier här som analyserat olika förhållanden som torde inverka på det pedagogiska kunskapsområdet. Sålunda har Lindberg och Lindberg (1983) analyserat skapandet av en ny forskningsorganisation med dåvarande Skolöverstyrelsen som huvudman och med inrättandet av professurer i praktisk pedagogik i samband med de stora skolreformerna. Vidare har Englund (1995) pekat på ett utbildningspolitiskt systemskifte vid omstruktureringen av svensk skola i riktning mot privatisering och marknadsutsättning, och Hallsén (2013) på lärarutbildningarnas reformering. Här finner vi också exempelvis Säfström och Saeverot (2015) som satt framväxten av utbildningsvetenskap i relation till kunskapspolitiska förändringar i Norge och Sverige. En annan betydelsefull del av omvärlden är lärarprofessionen och dess organisationer. Vad som sker i omvärlden tar sig bland annat uttryck i olika styrningsstrategier med professionalism i termer av New Public Management å ena sidan och professionalisering som en strävan mot professionell självständighet inom lärarkåren å andra sidan (Foss Lindblad & Lindblad, 2009). Ett annat sätt att förstå förändringar av det pedagogiska kunskapsområdet är att studera forskarutbildningar som uttryck för paradigmatiska rörelser och friktioner (Kuhn, 1960). Här har jag särskilt utbyte av en pågående undersökning av Lindberg-Sand och Wärvik (2021) som då också fångar den innehållsliga expansionen av det pedagogiska kunskapsområdet. Till bilden hör

14 Följande ser jag som betydelsefulla tidpunkter som underlag för mina erfarenheter och observationer. Jag började som assistent 1968 vid pedagogiska institutionen i Göteborg, disputerade i Uppsala 1976, fick ett långtidsförordnande som tf professor 1987 där och en lärostol i pedagogik 1993. Jag återvände till Göteborg 2004 där jag nu är verksam.

också hur forskningskommunikationen ser ut inom området – då också knutet till det internationella forskningsfältet.¹⁵

Av den tidigare forskning, som behandlat utvecklingen av det pedagogiska kunskapsområdet, utnyttjar jag framför allt de studier som Lindberg (2002) och Sundberg (2007) gjort, eftersom de haft ett likartat fokus på yttre påverkan och inre spänningar samt relationer mellan dessa faktorer. Likaså använder jag de studier av framväxten av utbildningsvetenskap som Fransson och Lundgren (2003) genomfört.

När det gäller relationer mellan yttre påverkan och inre spänningar är frågan om forskningens relevans viktig att fånga. Här vilar jag på de tidigare analyser som Foss Lindblad och Lindblad (2016) gjort av olika typer av relevans över tid. En viktig referenspunkt är den utvärdering av utbildningsvetenskaplig forskning som HSFR lät göra på uppdrag av dess beredningsgrupp för pedagogik (Rosengren & Öhngren, 1997).

Med dessa korta avsnitt om tidigare forskning kan vi se det pedagogiska kunskapsområdet som sammansatt av olika delar, med olika inbördes relationer och i interaktion med en omvärld som söker påverka kunskapsområdet på olika sätt. Jag har också sökt visa på olika observationer och analyser av området, vilka jag använder som underlag för betraktelser och analyser.

En berättelse om det pedagogiska kunskapsområdet och dess förändringar

Här kommer en kort berättelse om det pedagogiska kunskapsområdet och hur det har förändrats med avseende på expansion, styrning och krav på relevans. Vad innebär det för områdets sociala och kulturella organisering? Och vad innebär detta i sin tur för inre spänningar och krav på strategiskt handlande för området?

Efter att ha varit en del i filosofiska undersökningar av olika slag – som exempelvis Daniel Boetsius föreläsningar i Uppsala 1784¹⁶ – uppstod pedagogik som en särskild disciplin i Sverige med inrättandet av professurer i ämnet i början av 1900-talet.¹⁷ Dess bas var filosofi, kombinerat med ett stort intresse för psykologiska frågor. Poängen var framför allt att bidra till den vetenskapliga skolningen av blivande läroverkslärare, exempelvis genom att de fick inhämta kunskap om olika bildningsideal och argument för och emot dessa.¹⁸ Först ut var Uppsala universitet, medan Lunds universitet var

15 Vad gäller internationella arenor för utbildningsvetenskap, se Lindblad, Kyndel & Larson (2004). Analyser av forskningskommunikation behandlas av Hansen & Lindblad (2010) och Sile & Vanderstraeten (2019).

16 Cf Lindberg (2002). Jfr Kants väl kända föreläsningar om pedagogik i början av 1800-talet.

17 Enligt Hammers installationsföreläsning från 1910 har pedagogik i Sverige ytterligare hundra år på nacken, men då inte som särskilt ämne utan som del av filosofin. Se också hur Hammer identifierade pedagogik i termer av fostran knutet till filosofi och psykologi <https://www.alvin-portal.org/alvin/attachment/document/alvin-record:151889/ATTACHMENT-0003.pdf>

18 Se Rosengren & Öhngren (1997) och då särskilt Härnqvists genomgång av den historiska utvecklingen av pedagogikämnet i denna internationella granskning.

mera tveksam till pedagogik som vetenskap men drogs med i inrättandet av en lärostol för att inte missa fördelen med att ha pedagogik i sin utbildning vid rekrytering av studenter. Sedan dess har vi kunnat notera en omfattande expansion på flera sätt: antalet lärare och studerande som är verksamma inom området, antal ämnen eller antalet publikationer och disputationer.

Uppfattningar om det pedagogiska kunskapsområdets uppgifter och relevans har förändrats påtagligt under dessa år. Vid tillkomsten av pedagogik som vetenskaplig disciplin och ämne inom högre utbildning var det disciplinens vetenskapliga potential som gav dess relevans – då framför allt vid utbildning av läroverkslärare – av de politiker och lärare som arbetade för tillkomsten av ämnet. Inom akademien var däremot tveksamheten påtaglig vad gäller ämnets kvaliteter. Det var alltså den vetenskapliga skolningen som var betydelsefull vid tillkomsten av pedagogikämnet – och inte vad som idag kallas för praxisnära forskning för pedagogisk verksamhet.

I samband med de stora skolreformerna var det emellertid möjligheter till tillämpning av vetenskapens resultat som betonades.¹⁹ Då skapades också lärarhögskolorna med dess professorer i praktisk eller tillämpad pedagogik, liksom utvecklingen av utbildningsteknologiska ansatser att utnyttjas för att förverkliga de stora skolreformerna.²⁰

Relevansen av pedagogisk forskning i termer av tillämpbarhet ifrågasattes emellertid från olika håll – av forskarsamhället såväl som av politiker och de pedagogiska professionerna.²¹ Istället tillkom i Sverige nya ämnen som didaktik och ämnesdidaktik och senare pedagogiskt arbete med anspråk på att svara bättre mot relevanskraven, enligt utredning och beslut vid sekelskiftet (Sundberg, 2007). Här förs också fram behov av en mång- eller flervetenskaplig utbildningsvetenskap (Fransson & Lundgren, 2003) liksom ökade krav på evidensbaserad forskning (Sundberg, 2021). Beteckningen utbildningsvetenskap uttrycker att ett antal olika ämnen – som matematik, statskunskap eller idéhistoria – är av relevans för att bedriva utbildning och undervisning. Särskilt betydelsefullt idag är olika former av ämnesdidaktiska studier som genomförs inom dessa ämnesinstitutioner.

Ovanstående genomgång visar på omfattande förändringar efter införandet av pedagogik som vetenskaplig disciplin. Vi befinner oss idag i ett uppdelat pedagogiskt kunskapsområde som består av en mängd ämnen eller ämnesområden – pedagogik,

19 Ser vi till 1960-talet, när jag började arbeta på pedagogiska institutionen i Göteborg, var många av oss på väg att bli psykologer. Testteori och experiment var betydelsefulla inslag och omfattande diskussioner fördes om behavioristiska eller kognitionsteoretiska ansatser rimlighet för att förstå, förklara, eller förändra utbildning och undervisning. Först några år in på sjuttioalet kom samhällsvetenskapliga eller kulturteoretiska analyser in i verksamheten, och då framför allt införda av juniora medarbetare.

20 Se Pedagogikutredningen (1970) samt Bjerstedts (1969) samt Wallins (2005) reflektioner över utbildningsteknologins utveckling i Sverige.

21 Hur ska en kunna tillämpa olika teorier för att utveckla och förändra undervisning? Vi var flera som försökte oss på detta – exempelvis vid skapande av läromedel och genom experiment med undervisningsupplägg. För en diskussion av tillämpningsproblematiken och svårigheten att gå från teori till praktik, se Ahlström et al. (1975).

pedagogiskt arbete, didaktik, ämnesdidaktik, utbildningsvetenskap, utbildnings-sociologi osv. (Sundberg, 2021) – med olikartade kunskapsintressen och kommuni-kationskanaler, men också ofta med ottydliga gränser mellan ämnen vad gäller deras intellektuella grunder och forskningsfronter. Vidare kan vi se hur antalet olika forskarutbildningsämnen ökat kraftigt – från ett ämne till ett drygt tjugotal (Lindberg-Sand & Wärvik, 2021). Vi kan också notera en kraftig ökning i antalet forskningsnätverk.

Vidare har området genomgått en omfattande internationalisering. Detta syns bland annat genom kraftigt ökad internationell publicering och internationellt forsknings-samarbete av olika slag.²² Vidare kan en se till det ökade internationella forsknings-samarbetet under efterkrigstiden, vilket bland annat resulterade i internationella storskaliga kunskapsmätningar genom IEA och sedan OECD och EU.²³ Vi finner också ett ökat internationellt utbyte genom forskningsorganisationer som NERA, EERA och AERA och genom tillkomsten av forskningsanslag för internationella undersökningar och internationellt samarbete (Lindblad et al., 2004). Denna internationalisering har å ena sidan stärkt området på många sätt. Men den har veterligen också medfört att åtskilligt av den forskning och de kunskapsbidrag som åstadkommit i Sverige har negligerats eller inte uppfattats som betydelsefulla inom utbildningspolitiska diskus-sioner jämfört med de bidrag som bland annat OECD kommit med och deras analyser av svensk skola och utbildning.²⁴

Hur ska vi förklara förändringar inom det pedagogiska kunskapsområdet i Sverige?

Själva tillkomsten av pedagogik som universitetsämne kan en begripa som en fråga om modernisering av utbildning och samhälle, till stor del byggd på tilliten att vetenskapligt baserat kunnande är en viktig ingrediens för såväl högre utbildning som ett rationellt skolväsende.²⁵ Denna tillit till vetenskaplig relevans har försvagats påtagligt. En anledning kan vara att den pedagogiska forskningen utnyttjades av olika aktörer vid genomförandet av de stora skolreformerna. Utvärderingen av utbildningsvetenskaplig forskning som vi lät göra vid mitten av 1990-talet visade att pedagogik i stort var det enda ämnet inom området. Dess förmåga att erhålla resurser för forskning var imponerade som sådant, men att noteringar om olika farhågor var viktiga att ta upp.²⁶ Ett exempel är styrningen av externa forskningsanslag, där forskning grundad på

22 Se exempelvis Sile & Vanderstraeten (2019) vad gäller utvecklingen under 2000-talet jämfört med beskrivningarna i Rosengren & Öhngren (1997).

23 Se Lindblad et al., 2018 för en genomgång och analys.

24 Se exempelvis Skolkommissionens utredningar (SOU:2017: 35), eller OECD:s analyser av svensk skola och lärarutbildning som hos Pont & Donaldson (2014).

25 För en övergripande analys av modernisering och samhällsutveckling knutet till vetenskaplig utveckling, se Luhmann & Behnke (1994). Framväxten av det pedagogiska kunskapsområdet kan därvid knytas till verksamheter att skapa kulturellt kompetenta personer i denna modernisering.

26 Se här Rosengren och Öhngren (1997, s. 226 och framåt) om frågor som föranletts av utvärderingen.

forskarnas intresse uppfattas få mindre utrymme. Ett annat är utvärderarnas bild att forskningen ifråga kommit att knytas alltför intimt till skolreformerna och att relationen till politik var en blind fläck inom området. Och ett tredje rör den pedagogiska forskningens utvidgade relationer till de lärarutbildningar – lärarseminarierna – som förts in under universiteten och därmed sammanhängande krav på professionell relevans. Vad dessa noteringar gemensamt pekar på är inverkan av yttre förhållanden och agenter på det pedagogiska kunskapsområdet.

En sammanfattande förklaring är att relevansen av området bestäms i allt mindre utsträckning av inomvetenskapliga bedömningar och i allt större utsträckning av andra intressen, som inom utbildningspolitik och lärarprofessioner. Enligt Foss Lindblad och Lindblad (2016a) sker det tydliga förändringar i hur relevansen av det pedagogiska kunskapsområdet formuleras och hävdas under olika perioder. Jag har här ställt samman en tabell över organisering och betydelsefulla forskarpositioner i olika idealtyper under olika perioder. Periodiseringen bygger på olika sätt att hantera relevansfrågan.

Tabell 1: Perioder i det pedagogiska kunskapsområdets organisering, relevansering och forskarpositioner 1890–2020.

PERIOD	ORGANISERING	RELEVANS	BETYDELSEFULL FORSKARPOSITION
<i>Etablering i akademien</i> 1890 – 1940	Disciplinär	Vetenskaplig	Aspirant
<i>Expansion</i> 1940 – 1990	Disciplinär	Vetenskaplig tillämpning	Stats-intellektuell
<i>Uppdelning</i> 1990 – 2020	Flerdisciplinärt forskningsfält	Konkurrensutsatt	Internationellt erkänd entreprenör

Bygger på Foss Lindblad och Lindblad (2016a).

Givet denna periodisering finns det olika förklaringar till det pedagogiska kunskapsområdets organisering, relevans och forskarposition. Jag ska gå igenom dessa för respektive period.

Etableringsperioden kan ses som inspirerad av framväxten av högre utbildning och dess vetenskapliga anknytning. En rimlig förklaring till att etablera pedagogik som disciplin är att de som arbetade för att så skulle ske var för att förstärka utbildning av läroverkslärare och skolväsendet. Baksidan av detta var att innehållet i den lärarutbildning som ägde rum på seminarierna inte fick tillgång till dessa resurser och att denna inte sågs som vetenskapligt välgrundad. Att organiseringen var disciplinär var förmodligen en följd av universitetens disciplinära organisering i Sverige och att den vetenskapliga relevansen ansågs vara av uppenbar vikt för lärarutbildningen och för de aktörer som verkade för införandet av ämnet. Den betydelsefulla forskarpositionen var aspirantens – som kunde visa på ämnets vetenskaplighet och betydelse.

Expansionsperioden kan till stor del förklaras av modernisering av ett som det då ansågs mycket traditionellt skolväsende. Den disciplinära organiseringen kvarstod

men relevansfrågan ändrades i riktning mot att verka för vetenskaplig tillämpning av forskningen för att kunna hantera de krav som reformeringen av skolan ställde under efterkrigstiden och för att utveckla undervisningen i den riktning som exempelvis en sammanhållen grundskola krävde.²⁷ Expansionen byggde på tillskott av tjänster och anslag från staten för att åstadkomma ur reformperspektiv relevanta bidrag. En variant var här formandet av storskalig testning av barns och ungdomars förmågor och intressen med ambitionen att anpassa skolreformen till slutsatser grundade på sådana kunskapsbidrag. En annan variant var att utveckla utbildningsteknologier som ansågs möjliggöra undervisning i sammanhållna – ej organisatoriskt differentierade – klasser i skolan.²⁸ Parallellt med denna expansion kan en notera ett ifrågasättande av relevansen av den kunskap som praktiskt verksamma lärare behärskade och tvivel på vad lärarutbildningarnas seminariekultur kunde erbjuda för genomförande av de stora skolreformerna i Sverige.²⁹ Detta tog sig mot slutet av perioden uttryckt i form av åtgärder för lärarutbildningarnas akademisering i kombination med en avveckling av lärarutbildningsseminarier.³⁰ Den betydelsefulla forskarpositionen kan ses som ”statsintellektuell” med en stark vetenskaplig position och stort inflytande i politiska kretsar.³¹

Vad vi eventuellt kan se under en tid är konturerna av en triangel byggd på politik, profession och vetenskap skapad för kunskapsstyrning av utbildning och undervisning, inkluderat lärarutbildning.³² I det svenska fallet mellan regering och utbildningsdepartement, skolöverstyrelse och universitetskanslersämbete samt pedagogisk forskning. Detta tog exempelvis form av personallianser mellan myndigheter och forskning.³³

Uppdelningsperioden bygger på omvandlingen av det pedagogiska kunskapsområdet till ett mång- eller flervetenskapligt område – ofta under termen ”utbildningsvetenskap”. Denna omvandling bygger framför allt på två faktorer: Den ena faktorn är baserad på professionella intressen av att skapa relevant kunskap för pedagogisk

27 Se frågan om skoldifferentiering och ambitionen att skapa sammanhållna klasser, t.ex. hos Wernersson & Gerrbo (2013).

28 Här kan vi se organiseringen på Pedagogiska institutionen i Göteborg som ett exempel på olika forskargrupper och specialseminarier, med Individualstatistik (Härnqvist), Inläring och omvärldsuppfattning, Utbildningsteknologi och läroplansteori (Dahlöf och Lundgren) och Undervisningsteknologi (Wallin och Svingby) som exempel. Jag anställdes som assistent till Wallin och fick i uppdrag att undersöka, utveckla och experimentera med simuleringsspel. Sammanhållande var det gemensamma seminarier där olika frågor ventilerades under ledning av Härnqvist.

29 Se här analyserna av lärarledd försöksverksamhet och mottagandet av den inventering av lärares försök att förändra sin undervisning som genomfördes i anslutning till 1946 års skolkommision (se Lindblad, 1994, och Löthman, 1983).

30 Se här Calander (2004) om lärarutbildningarnas omstrukturering och vad det betydde för lärarutbildarna.

31 Hunter (1994) nämner Torsten Husén som ett exempel på en statsintellektuell vid genomförandet av skolreformer i Sverige.

32 Se här Carlheds (2013) analys av professioner och utbildningar inom vårdsektorn.

33 Forskare som ingick i det pedagogiska kunskapsområdet hade exempelvis vid slutet av den expansiva perioden ledande befattningar inom myndigheter och vetenskapsråd.

praktik. Detta syns bland annat i tillkomsten av forskarutbildningsämnen som pedagogiskt arbete, externt initierade forskarkurser och finansiärer av praktisk forskning. En bidragande orsak till detta var förmodligen tidigare reaktioner knutna till lärarprofessionen med negligering av seminarietraditioner och lärarutbildarnas expertis, liksom insatser för att utveckla klinisk kunskap och praktisk problemlösning i lärares arbete. Den andra faktorn var det stora genomslaget av internationella jämförelser och internationell konsultverksamhet för svenska diskurser inom utbildningspolitik och styrning av utbildning – exempelvis med hänvisning till att OECD inkallats i omgångar för att analysera problem inom svensk skola och utbildning.³⁴ Detta har varit ytterst påtagligt sedan en tid på 2000-talet i såväl den allmänna debatten som i statliga utredningar och beslut.³⁵

Uppdelningsperioden betonar ytterligare en annan idealtypisk forskarposition, nämligen som internationellt erkänd entreprenör som anses kunna identifiera olika problem i skolväsendet och visa på olika lösningar på dessa problem och som dessutom kan erhålla större externa forskningsanslag i konkurrens. Här är relevanskriterierna i stor utsträckning baserade på vad externa agenter anser behöver åtgärdas. Denna externalisering av forskningen korresponderar mycket väl mot såväl resultatstyrning av skolväsendet som förändringar i fördelning av anslag till högre utbildning och forskning där det är resultaten eller utfallet som räknas eller den bedömda betydelsen för den svenska ekonomin att kunna hävda sig i internationell konkurrens. Givet detta ses analyser av bildningsideal och ifrågasättande av olika principer eller tillvägagångssätt för att exempelvis hantera utbildningsproblem som mindre relevanta.

Sammanfattande slutsatser och diskussion

På basis av dessa kortfattade beskrivningar och analyser av det pedagogiska kunskapsområdet framträder ett område stort i kraftig förändring vad gäller ämnen, forskarutbildningar och deras relevans. På ett sätt kan dessa förändringar ses som framgångar för såväl enskilda individer och deras karriärer som för området i stort – exempelvis mätt i termer av internationella samarbeten, publiceringar, disputationer och antalet verksamma inom området. En lite annan bild uppstår vid närmare analyser vid undersökningar av dessa förändringar, exempelvis i form av inre spänningar och yttre påverkan (se Sundberg, 2007 och Keiner, 2019). Vi kan här se en komplex process med många aktörer inblandade. Givet detta bör en vara försiktig med att dra mer avancerade slutsatser, men jag vill här lyfta några frågor och diskutera dem.

En tentativ slutsats är att pedagogik som vetenskaplig disciplin under den första etableringsperioden använts för att marginalisera lärarutbildningar och deras så kallade seminarietraditioner. Här har frågor om vetenskaplighet – eller brist på vetenskaplighet – varit relevanta som argument för etablering av disciplinen. Frågan är emellertid om detta argument inte i första hand kommer utifrån – av yttre tryck från

34 Se här SOU 2017:35 Samling för skolan

35 Se exempelvis Lindblad et al. (2018).

exempelvis reformpolitiker och inte från akademien när en exempelvis ser till turerna om ämnets tillkomst i Uppsala och Lund och som senare tagits över av ämnet med dess företrädare.

Under expansionsperioden identifierades relevansen i termer av tillämpbarhet för att designa utbildningssystem och utveckla principer för undervisning och lärande. Detta knöts till en utvidgning av organiseringen av tillämpad forskning med anknytning till lärarutbildning och till implementeringen av de stora skolreformerna. Expansionen svarade alltså mot rejäla förändringar av utbildningssystemet, knutna till hopp om att forskningen skulle bidra till att förverkliga en bättre framtid för skola, utbildning och samhälle.

Vid slutet av 1900-talet har pedagogikdisciplinens tillämpade relevans alltmer ifrågasatts vad gäller förbättring av utbildning och för lärares verksamhet. Diskussioner rörande detta har förts inom området med olika ingångar som didaktik, ämnesdidaktik och pedagogiskt arbete. De har resulterat i att nya ämnesbeteckningar förts in i akademien och också ett antal forskarutbildningsämnen och resurser till fortbildning av lärare. Även om företrädare för pedagogikdisciplinen har gjort olika insatser torde yttre påverkan ha varit av vital betydelse för skapandet av ett pedagogiskt kunskapsområde av mång- och flervetenskaplig karaktär. Till bilden hör att det veterligen inom området inte förts betydelsefulla gemensamma diskussioner mellan förespråkare för nya ämnen och för försvar av tidigare etablerade kunskapsområden.

Under tiden efter millennieskiftet har vi vidare kunnat notera att det pedagogiska kunskapsområdet utsatts av rejäl yttre påverkan genom att internationella aktörer fått ett stort inflytande inom utbildningspolitiken och i den allmänna debatten om skolan. Det är framför allt organisationer som OECD och deras internationella storskaliga mätningar av skolresultat som hamnat i förgrunden i politiska diskussioner, analyser och beslut. Även om OECD:s undersökningar vilar på forskarinsatser så är det främst som instrument för policyanalys och internationellt samarbete mellan OECD:s medlemmar som det används. I detta hänseende har de inre spänningarna mellan olika ämnen och intressen marginaliserats. Det är istället politiska agenter som drivit fram förändringarna – genom beslut om resurstilldelning, genom att vända sig till internationell expertis och genom att producera tal om skolan som rimmar väl med exempelvis de ekonomistiska principer som ligger till grund för skolans omstrukturering. Vidare förefaller resultatstyrning av utbildning genom utvärderingar och det utbildningspolitiska bruket av hierarkiserande jämförelser ha ökat betydelsen av provresultat och analyser av dessa. Samtidigt kan vi då notera ett minskat intresse för kunskap om pedagogiska alternativ och för diskussioner av olika professionella alternativ och professionell självständighet under omstrukturering.³⁶ Kort sagt ser vi parallella förändringar inom vetenskap, politik och profession som ömsesidigt stöttar och inspirerar varandra.

³⁶ För en internationell analys av professionalisering och politik, se Goodson & Lindblad, 2011.

En övergripande slutsats är att det pedagogiska kunskapsområdet förändrats framför allt genom att anpassa sig till olika former av yttre påverkan i form av politiska beslut, förändringar i principer för resursfördelning och tillsättande av särskilda forskningsfinansierare, och genom resultatstyrning och i interaktion med internationella agenter.

Innebörden av denna påverkan på området och dess inre spänningar behöver analyseras och diskuteras ytterligare. Av vital betydelse är därvid frågor om kunskapsbidrag och kunskapsorganisering, eftersom detta utgör grunden för att området ska kunna fullgöra sina uppgifter och vara av betydelse för såväl politik som pedagogiska professioner. Centralt är då också att analysera i vad mån vetenskapligt etos och autonomi förändrats inom området – vilka brister och möjligheter som kan finnas – liksom att diskutera vad som behöver göras.

Jag vill här lyfta fram följande punkter i organiseringen av det pedagogiska kunskapsområdet.

För det första ser vi en *tandemprocess* (jfr Nowotny et al., 2003) där vetenskap och samhälle utvecklas parallellt och efterhand justerar sig till varandra. I denna process står olika aktörer ofta mot varandra, men den dominerande riktningen är att det pedagogiska kunskapsområdet framför allt påverkas av omvärlden och aktörer i denna genom resursfördelning och genom insatser för att reorganisera området, allt från inrättande av ämnen till fördelning av forskningsanslag och bestämmingar av vad som är relevanta forskningsproblem och utmaningar.

För det andra förefaller denna tandemprocess leda till en ökad *fragmentering* av området, vilket är särskilt synligt inom den senaste perioden av uppdelning. Med Whitley (2000) kan vi se utvecklingen av det pedagogiska kunskapsområdet som en ”fragmented adhocracy” (fragmenterad ad hoc-organisation) i likhet med företags ekonomi (se Engwall, 1995) som en konsekvens av förekomsten av olika adressater, intressenter och anslagsgivare. Även om det sker en kunskapsutveckling hos olika delar av området, exempelvis inom läroplansteori eller statistiska analyser, så kan en framför allt se en addering av nya delar, exempelvis i namn av olika ämnen. Denna uppdelning kallas ibland för differentiering eller specialisering, men om en antar att specialisering förutsätter ömsesidigt erkända gränser och systematiskt utbyte över dessa gränser, så är beteckningen fragmentering mer rättvisande.

För det tredje upprätthålls denna fragmentering inom området på huvudsakligen tre i sig mycket intressanta sätt. Ett av dem är genom att vända sig till andra områden genom import och vidareutveckling av teorier, metoder och idéströmningar inom andra områden. Exempel på detta är den vändning som många av oss gjorde i slutet av sextioalet och framöver från beteendevetenskap till samhällsvetenskap och då ofta till sociologi (se här Lindberg, 2002 och Broady & Lindblad, 1999). Ett annat sätt är att tillämpa det vetenskapsteoretiska talet om vetenskapens perspektivberoende.³⁷ Sådana perspektiviseringar har blivit mycket vanliga sedan mitten av 1970-talet.

37 Ofta baserat på Törnebohms arbeten, t.ex. Törnebohm (1975) eller på Kuhn (1960).

Genom att hänvisa till "sitt" perspektiv kan en forskare på egen hand hävda värdet av sin undersökning och det unika i de resultat och kunskapsbidrag som presenteras utan att behöva diskutera det i relation till rådande kunskapsläge inom området. Till detta kommer att fragmenteringen mellan olika ämnen kan upprätthållas i form av isolerande gränsarbete (se Gieryn, 1983) genom att hänvisa till det egna ämnets unika relevans för att hantera vissa problem och utmaningar inom det pedagogiska området.

Dessa tre sätt har viktiga poänger men ställer till problem i termer av kunskapsorganisering – att ställa skilda resultat och slutsatser mot varandra och att pröva rimligheten hos olika argument. Enligt Gustavsson (2010) är hantering av kunskapsorganisering inte bara av stor betydelse för att bestämma och utveckla kunskapsbidrag. Det är också avgörande för utvecklingen av vetenskapligt engagemang i politiska och professionella frågor att kunna hantera skilda ståndpunkter och belägg på ett sakligt sätt. Därför är det viktigt att diskutera och hantera konsekvenser av fragmentering och utveckla praktiker för att utveckla kunskapsorganisering inom det pedagogiska kunskapsområdet. Vad gäller det ofta värdefulla arbetet med att vända sig till idétraditioner och teorier inom andra områden bör en dels fråga vad det åstadkommer för kunskapsbidrag till dessa andra områden, dels pröva vad det tillför det pedagogiska kunskapsområdet. Här har jag sett en hel del välorganiserat och kompetent arbete som emellertid i sak inneburit en betydelsefull förskjutning av forskningsfrågor och därmed inte åstadkommit signifikanta bidrag till det pedagogiska kunskapsområdet.³⁸ Perspektivisering som strategi för att inrama och avgränsa en forskningsproblematik kan också medföra en rörelse bort från kunskapsorganisering och därmed också bort från att fånga eller visa på de eventuella tillskott som enskilda studier bidrar med.³⁹ Och gränsarbete relativt närliggande ämnen kan medföra intellektuell isolering och även här leda bort från sakfrågorna istället för att få till stånd gemensamma analyser av problem som delas över gränserna och prövning av olika vägar att hantera dessa problem.

Vad innebär då förändringar av det pedagogiska kunskapsområdet i termer av vetenskapligt etos?

Här kan mycket sägas i generella termer om interaktionen mellan vetenskap och politik (se exempelvis Ziman, 1998). Det etos som Merton (1942) tog upp i en tid av stora påfrestningar för akademien har utmanats av andra skeenden och förhållanden under senare tid. På många håll hävdas att vi idag har ett system för högre utbildning och forskning som vilar på egenintressen för individuella karriärer och där gemensamma insatser i termer av exempelvis organiserad skepsis ofta lyser med sin frånvaro – även om undantag finns.⁴⁰ En viktig notering är att själva frågan om vetenskapligt etos sällan verkar dyka upp på dagordningen. Detta är anmärkningsvärt utifrån den utveckling av det pedagogiska kunskapsområdet som presenterats här, med den inverkan som

38 För en personlig genomgång av sådana förflyttningar, se Lindblad (2017).

39 Att hävda ett särskilt perspektiv innebär inte att en kommer bort från ett antal viktiga frågor. Se exempelvis Mol (1999) om frågan om ontologi och politik.

40 Se exempelvis Beach (2013) och Olssen & Peters (2005).

olika aktörer i omvärlden haft på betydelsefulla förändringar som etablering av ämnen och styrning av forskning och forskarutbildning. Givet detta är det av vital betydelse att frågor om vetenskapligt etos behandlas och analyseras på ett konstruktivt sätt i form av samarbete för ett utmanat och utsatt pedagogiskt kunskapsområde grundat på gemensamma analyser och insatser!

För det pedagogiska kunskapsområdet

Med denna genomgång har jag försökt visa på vissa drag i förändringar av det pedagogiska kunskapsområdet och på betydelsen av att arbeta med frågor om kunskapsorganisering och vetenskapligt etos inom området samt att genomföra systematiska observationer av dess omvärld.⁴¹ Jag kommer därför att lägga fram kortfattade förslag på insatser i form av tre punkter.

En första punkt är att arbeta systematiskt med att observera och analysera *omvärlden*. Vilka framstår som viktiga aktörer, hur har dessa sökt påverka det pedagogiska kunskapsområdet och med vilka verktyg, exempelvis genom resursfördelning, utvärderingar och diskursiva hävdanden? Detta är en gemensam kollegial uppgift, där lokala och nationella insatser och samarbete inom och mellan olika ämnen är av stor vikt samtidigt som internationellt samarbete i sådana frågor kan visa sig vara mycket betydelsefullt.

En andra punkt är att gemensamt diskutera *social och intellektuell organisering* inom området. Hur ser relationerna mellan olika ämnen ut? Vad är deras särskilda kvaliteter och vad ger de för gemensamma bidrag? Exempelvis kan forskarutbildningar och tidskrifter vara föremål för gemensamma diskussioner liksom olika intellektuella traditioner och nätverk. På så sätt kan vi försöka motverka den strukturellt bestämda fragmenteringen inom området och utveckla samtal över ämnesgränserna.

En tredje punkt rör insatser för *kunskapsorganisering* och de praktiker som krävs för detta. Detta gäller uppgifter för såväl enskilda forskare och forskargrupper som för forskningsorganisationer. De rör exempelvis identifiering av centrala forskningsproblem med de kunskapslägen och kontroverser som är för handen och hur olika argument kan läggas fram, prövas och bevaras i och av forskarsamhället. Det bör tilläggas att krav på sådana insatser också bör gälla för administrering av institutioner och fakulteter, till exempel hur intellektuella frågor hanteras vid redovisning av verksamheter, hur gemensamma seminarier genomförs och hur forskningsanknytning i utbildningar byggs under och utvecklas.⁴² Insatser för kunskapsorganisering

41 I sammanhanget kan det vara viktigt att notera att dessa förändringar på många sätt är avhängiga av vad som skett inom systemet för högre utbildning och forskning i stort, exempelvis i dess expansion, omstrukturering och styrning, och vad detta ger för möjligheter till samarbeten med andra områden. På motsvarande sätt förhåller det sig till förändrade relationer mellan vetenskap och politik (se exempelvis Fuller, 2018) och vad som räknas som relevant kunskap. Sådana mer generella tendenser bidrar också till förklaringar av vad som händer inom det pedagogiska kunskapsområdet.

42 Se här Björklund (1991) för en argumentativ genomgång av forskningsanknytning inom högre utbildning.

är också av vital betydelse för såväl politisk som professionell relevans av det som det pedagogiska kunskapsområdet åstadkommer i form av allsidighet, saklighet och trovärdighet (jfr Gustavsson, 2010).

Det pedagogiska kunskapsområdet behöver förenade insatser av forskarsamhället! Ovanstående punkter visar på viktiga uppgifter framöver. För att genomföra dessa uppgifter krävs samarbete som vilar på gemensamma analyser och diskussioner inom vårt område och på systematiska analyser av vår omvärld. Insatserna kräver åtgärder för kunskapsorganisering och för hantering av krav på politisk och professionell relevans hos vår forskning. Tar vi itu med dessa uppgifter kommer också frågor om vetenskapligt etos kommer att hamna högt på dagordningen!

REFERENSER

- Ahlström, K. G., Lindblad, S. & Wallin, E. (1975). Notes on educational technology. *Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Steering Group on Educational Technology*. Strasbourg.
- Beach, D. (2013). Changing higher education: Converging policy-packages and experiences of changing academic work in Sweden. *Journal of Education Policy*, 28(4), 517-533.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in the age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Bjerstedt, A. (1969). Educational technology in Sweden: Systematic approaches to learning. *Educational Technology*, 9(11), 48-51.
- Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Broadly, D. & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin: Temaintroduktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 1-1.
- Calander, F. (2004). Mellan Akademi och Profession: Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildning igår och idag. Uppsala: Lärom rapport 4.
- Carlgrén, I. (2010). Den felande länken. Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(4), 295-306.
- Carlgrén, I. & Lindblad, S. (1991). On teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers' thinking. *Teaching and teacher education*, 7(5-6), 507-516.
- Carlhed, C. (2013). The rise of the professional field of medicine in Sweden. *Professions and professionalism*, 3(2).
- Czarniawska, B. (2004). On time, space, and action nets. *Organization*, 11(6), 773-791.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work, *Mille plateau*, published 1980)
- Englund, T. (Red.). (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Engwall, Lars (1995). Management research: A fragmented adhocracy? *Scandinavian Journal of Management*, 11(3), 225-235.
- Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2009). The politics of professionalising talk on teaching: Boundary work and reconfigurations of teaching and teachers. I M. Simons, M. Olssen & M. A. Peters (Red.), *Re-Reading Education Policies* (s. 754-773). Brill Sense.
- Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2016a). Higher education and research in a steady state – on changing premises and practices for educational research in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016(1), 32371.

- Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2016b). On relevance and norms of science in times of restructuring: Educational research in Sweden. I K. Trimmer (Red.), *Political pressures on educational and social research* (s. 66–76). Routledge.
- Fransson, K. & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap – Ett begrepp och dess sammanhang*. Rapport 2003:1. Vetenskapsrådet.
- Fuller, S. (2018). *Post-truth: Knowledge as a power game* (Vol. 1). Anthem Press.
- Furlong, J. & Lawn, M. (Red.). (2011). *Disciplines of education. Their role in the future of educational research*. Routledge.
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 781–795.
- Goodson, I. F. & Lindblad, S. (Red.). (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.
- Gustavsson, S. (1971). *Debatten om forskningen och samhället: en studie i några teoretiska inlägg under 1900-talet* (Doktorsavhandling). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustavsson, S. (2010): Engagemang och vetenskap. s. 84–92. I Matilda Hald (Red.), *Över gränserna*. Cemus – Centrum för miljö- och utvecklingsstudier.
- Hallsén, S. (2013). *Lärarutbildning i skolans tjänst?: En policyanalys av statliga argument för förändring* (Doktorsavhandling). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hansen, M. & Lindblad, S. (2010). *Forskningskommunikation och publiceringsmönster inom utbildningsvetenskap: En studie av svensk utbildningsvetenskaplig forskning vid tre lärosäten*. (Vetenskapsrådets Rapportserie Nr 10:2010). Vetenskapsrådet.
- Hunter, I. (1994/2020). *Rethinking the school: Subjectivity, bureaucracy, criticism*. Routledge.
- Kehm, B. M. (2007). Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes. *European Journal of Education*, 42(3), 307–319.
- Keiner, E. (2019). 'Rigour', 'discipline' and the 'systematic': The cultural construction of educational research identities? *European Educational Research Journal*, 18(5), 527–545.
- Kuhn, T. (1960). *The structure of scientific revolutions*. Princeton University Press.
- Lindberg, G. & Lindberg, L. (1983). *Pedagogisk forskning i Sverige 1948 – 1971. En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer* (Doktorsavhandling). Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindberg, L. (2002). Is 'pedagogik' as an academic discipline in Sweden just a phenomenon for the twentieth century? The effects of recent education reform. *European Educational Research Journal*, 1(1), 65–82.
- Lindberg-Sand, Å. & Wärvik, G.-B. (2021). *Forskarutbildning (SWERA 2021)*.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna – Skolan och samhället*. LHS förlag.
- Lindblad, S. (2017). Om kontext och kontextualisering i forskning om skola och bildning: Återblick på en forskningsmiljö och dess utveckling. I A. Löfdahl, C. Olin-Scheller & M. Tanner (Red.), *Berättelser: Vänbok till Héctor Pérez Prieto*. Karlstads universitet.
- Lindblad, S., Kyndel, D. & Larson, L. (2004). *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper: Om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2004: 5). Vetenskapsrådet.
- Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T. S. (Red.). (2018). *Education by the numbers and the making of society: The expertise of international assessments*. Routledge.
- Luhmann, N. & Behnke, K. (1994). The modernity of science. *New German Critique*, (61), 9–23.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (2000). *Problems of reflection in the system of education* (Vol. 13). Waxmann Verlag.
- Löthman, A. (1983). *Aktivitetspedagogiken i ett historiskt perspektiv med utgångspunkt från den pedagogiska inventeringen 1946*.

- Merton, R. K. (1942/1973). "The normative structure of science". I R. K. Merton, *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press.
- Mol, A. (1999). Ontological politics. A word and some questions. *The Sociological Review*, 47(1. Suppl.), 74-89.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2003). Introduction: 'Mode 2' revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41(3), 179-194.
- Oancea, A. (2005). Criticisms of educational research: Key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 157-183.
- Olszen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Pont, B. & Donaldson, G. (2014). *The OECD education policy review. Main issues and next steps*. OECD.
- Rosengren, K. & Öhngren, B. (Red.). (1997). *An evaluation of Swedish Research in education*. HSR.
- Sile, L. & Vanderstraeten, R. (2019). Measuring changes in publication patterns in a context of performance-based research funding systems: The case of educational research in the University of Gothenburg (2005-2014). *Scientometrics*, 118(1), 71-91.
- SOU 1970:22: *Pedagogisk Utbildning och Forskning*. Betänkande avgivet av Pedagogikutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan – nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. (National strategy for knowledge and equivalence.) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sundberg, D. (2007). From pedagogik to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(4), 393-410.
- Sundberg, D. (2021). Evidence in the history of school reforms in Sweden. I J. B. Krejsler & L. Moos (Red.), *What works in Nordic school policies? Mapping approaches to evidence, social technologies and transnational influences* (s. 103-125). Springer Publishing Company.
- Säfström, C. A. & Saeverot, H. (2015). Att skada pedagogisk kunskap. Striden om lärarutbildning i Sverige och Norge. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3-4), 300-314.
- Törnebohm, H. (1975): *Undersökande system, paradigm och tematiska diskussioner* (Rapport nr. 76). Avd för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.
- Wallin, E. (2005). The rise and fall of Swedish educational technology 1960-1980. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 437-460.
- Wernersson, I. & Gerrbo, I. (2013). *Differentieringens janusansikte – en antologi*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Whitley, R. (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford University Press.
- Ziman, J. (1998). Why must scientists become more ethically sensitive than they used to be? *Science*, 282(5395), 1813-1814.