



Vetenskapsrådet

**BEVILJADE FORSKNINGSSÖKNINGAR OCH MÖJLIG
UTBILDNINGSVETENSKAPLIG
EXCELLENS**

Årgång 2007

BEVILJADE FORSKNINGSANSÖKNINGAR OCH MÖJLIG UTBILDNINGSVETENSKAPLIG EXCELLENS

Årgång 2007

Rapport till Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga Kommitté

Rita Foss Lindblad, Göteborgs Universitet

BEVILJADE FORSKNINGSANSÖKNINGAR OCH MÖJLIG UTBILDNINGSVETENSKAPLIG EXCELLENS
Årgång 2007

VETENSKAPSRÅDET
Box 1035
101 38 Stockholm

© Vetenskapsrådet
ISBN 978-91-7307-192-5

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING	5
1. INLEDNING	6
2. ATT LUTA SIG MOT ANDRA	8
3. SYFTE, FRÅGOR OCH DISPOSITION	10
4. FORSKNINGSANSÖKNINGAR – SOCIALISERAD KUNSKAPSPRODUKTION AV POTENTIELL EXCELLENS	11
Utbildningsvetenskap som kunskapsstyrning	11
Granskningsförfarande och kvalitetsindikatorer	14
Forskningsansökningar – dirigerad förmedling av tradition, behov och förnyelse	15
Sammanfattningsvis	16
5. I NYTT LJUS	17
Forskningsfokus och fördelningspolitik	17
Nyckelord: profilerad egenart	17
Fördelningspolitik – skiktad likvärdighet	18
Sammanfattningsvis	20
6. ORGANISERAD EXCELLENS – KUNSKAPSPROFILER	21
Didaktik – kunskap för handling	21
Lärande – kunskap om sociala transformationer	23
Systemfrågor – kunskap om utbildningens villkor och verkningar	25
7. SLUTORD	27
REFERENSER	28
SUMMARY	30

SAMMANFATTNING

Vad karakteriserar god utbildningsvetenskaplig forskning? Inte helt oväntat är "det beror på" ett givet svar. Det beror exempelvis på vad man menar med utbildningsvetenskap, och vilken utbildningsvetenskaplig forskning man syftar på. Naturligtvis beror det också på vad man menar med god och hur standarder för en sådan forskning sätts och produceras.

Den här rapporten handlar om utbildningsvetenskaplig forskning av bästa kvalitet. De 29 ansökningar som 2007 beviljades forskningsstöd får i rapporten statuera exempel på vad en kvalitetsmässigt hör standard kan vara inom det utbildningsvetenskapliga området. Forskningsansökningarna och den forskning de aviserar blir emellertid endast ett av de nav utifrån vilket standardsättningen låter sig betraktas. Viktigt här är också sådant som gransknings- och utlysningförfarandet och sätten på vilka forskningsstödet överlag villkorats. Sammantaget gör detta att den excellens som vidhåftar en beviljad forskningsansökan kan sägas vila på de praktiker, omständigheter och villkor som producerat dem, inklusive verksamma begrepp över vetenskaplig kunskapsproduktion och kvalitet.

I rapporten kartläggs de aktuella forskningsansökningarna efter dessa riktlinjer och vi får se exempel på vad det är för forskning som aviseras och hur denna presenterar sig visavi olika kategoriseringsgrunder. De nyckelord som forskarna angett för projekten ger väsentlig information angående innehåll och metodologi, sätten på vilka ansökningarna fördelar sig mellan olika områden och hur de har bedömts ger information om resultatet av en rådande fördelningspolitik. Rapporten ger också gestalt åt en diversifierad forskningsterräng där aktuell områdesindelning (didaktik, individens lärande, systemfrågor etc.) framträder som ett aktivt styrredskap vid administrering av ansökningarna, dess bedömning och medelstildelning.

Sett som exempel på god utbildningsvetenskaplig forskning visar rapporten både på forskningsspecifika och forskningspolitiska särdrag och visar exempel på överlappningar dem emellan. Frågor kring standarder för vetenskaplig kvalitet (excellens) är och förblir ett lika viktigt som nödvändigt tema i produktion och styrning av vetenskaplig kunskap överlag.

1. INLEDNING

Svensk universitets- och högskolebaserad forskning är konkurrensutsatt vilket bl.a. innebär att forskningen i stor utsträckning finansieras av instanser i ökad grad utanför universitets- och högskolevärlden. En av dessa instanser är Vetenskapsrådet. Det är en statlig myndighet som finansierar grundläggande forskning av "högsta vetenskapliga kvalitet" inom alla vetenskapsområden, inklusive det utbildningsvetenskapliga.

Följande text handlar om forskning som getts forskningsstöd via Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK). Med den i förstone kanske enkla frågan om forskningsmässig kvalitet granskas de forskningsansökningar som fick forskningsmedel 2007. Ansökningarna erhöll stöd genom att via två instanser, i sina respektive beredningsgrupper och av UVKs styrelse, ha blivit bedömda som vetenskapligt intressanta och kvalificerade att realisera planerna för det aktuella forskningsarbetet. Allt som allt rör det sig om de 29 forskningsansökningar som valts ut av sammanlagt 252 inlämnade. De som skrivit dessa 29 ansökningar har fått dela på drygt 40 miljoner, i snitt 1,4 miljoner per ansökan.¹

De utgör de lyckliga få skulle man kunna säga. Man skulle också kunna säga att de 29 ansökningarna i någon mening är de kvalitetsmässigt bästa, de ansökningar som med störst trovärdighet och intresse lyckats attrahera en grupp sakkunniga genom sina forskningsfrågor, forskningsfokus och sätt att skissera forskningsprocessens steg och metodologiska grundvalar. Med ett idag något uttjänat uttryck skulle dessa forskningsansökningar också kunna tjäna som "goda exempel" och indikera vad en kvalitetsmässigt hög standard eller vetenskaplig excellens är inom detta specifika vetenskapsområde. Kanske säger denna standard oss något om det utbildningsvetenskapliga området som sådant. Jag vill se det så.

Standard är emellertid, som Bowker & Star (2000) konstaterat, i det snaraste liktydigt med klassifikationer eller klassifikationssystem² och kan betraktas utifrån flera dimensioner, bl.a. utifrån sin uppsättning av normer för produktion, sin varaktighet över tid men också utifrån det faktum att standarden spänner över fler än en praktikgemenskap och är utvecklad för att koppla samman saker som annars kan vara högst varierande.

Det sistnämnda pekar på att de standarder som det handlar om här, dvs. standarder för "vetenskaplig kvalitet", i stort är samma över vetenskapsområden. Att vara "samma" betyder emellertid i det här fallet att falla under samma kategori, inte att det som faller under kategorin är likadant. För att ta ett exempel: originalitet har ansetts vare en vanlig kategori vid vetenskapliga kvalitetsbedömningar inom mer human- och samhällsvetenskapligt orienterade disciplinsammanhang, men samma kategori kan från bedömare till bedömare variera i betydelse, och kan också referera till olika saker i olika sammanhang av discipliner, vetenskapsområden och dylikt. De är med andra ord mycket som kan vara originellt.³

Uttrycken för hög eller högsta vetenskapliga kvalitet kan på samma sätt förväntas variera, vilket i stället för att frånta kvalitetsbegreppet en viktig funktion ger det en viss bredd. I dagens forskningspolitiskt ofta hårt relevansstyrda klimat kan exempelvis standarder för kvalitet förväntas vara något mångfacetterat, ett resultat inte bara av höga utan också av högst varierande förväntningar på vad forskning överlag ska bidra med till samhällslivet, och världen, i stort. Konkurrensutsättning och kvalitetssgranskning hänger intimt samman och relationen mellan dem är i fokus för en omfattande internationell debatt (se Besley, 2009), där man exempelvis i Sverige finner att strategierna för granskning av forskning förändrats under relativt kort tid (Foss Lindblad et al, 2009) och där s.k. kollegial granskning i flera hänseenden ersatts av exempelvis bibliometriska analyser.

¹ Uppgifterna hämtade från Aspling (2008), sid. 55.

² D.v.s. liktydigt med grunderna för en sortering. Standardiserade produkter visar överlag likhet i vissa avseende vilket också ofta förväntas gälla för vetenskaplig kvalitet.

³ Se Lamont (2008) för illustrationer av detta. Annars är hänvisningar till Robert Mertons (1973) normer för vetenskap ofta vanliga som riktmärken: universalism, opartiskhet, kommunalism och organiserad skepticism.

När det gäller UVK så har den som sin uttalade ambition att stödja forskning av viss bredd och arbetet är organiserat i enlighet med detta, vilket syns både i kommitténs sammansättning av ledamöter och i den områdesindelning man gjort av forskning. Forskningsstödet utmärker sig också av att förväntas gå till forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för skolans, utbildningssystemets eller lärarutbildningens behov.

Min ambition med detta arbete är att visa exempel på hur dessa krav och förväntningar, i några aspekter av sin komplexitet, kommer till uttryck, hanteras och inte minst översätts i såväl myndighetens regi som i ansökningarnas forskningsplaner och forskningsdesign. Med detta är förhoppningen att påvisa vad som eventuellt kan sägas vara kunskapsmässigt specifikt med den utbildningsvetenskapliga excellens som är under formering.

Arbetet är en av två pendanger till Berit Askings (2008) rapport *Värdering av kvalitet i forskningsprojekt: Erfarenheter från utvärderingar och bedömningar av projekt finansierade av Utbildningsvetenskapliga kommitté*. Medan Eva-Lena Dahls *Praxisnära forskning: Ideologiska laddningar och teoretisk mångfald* (den andra pendangen till Askings rapport) behandlar den "praxisnära forskningen" från en idéhistorisk och ideologikritisk synvinkel, så står den något bredare frågan om det utbildningsvetenskapliga forskningsområdets kvalitet och intellektuella organisering – sett i ljuset av beviljade ansökningar - i fokus här. Ett gemensamt intresse för dessa arbeten har varit ambitionen att skapa ett underlag för en bättre förståelse för utbildningsvetenskapens särprägel, kvalitetsbegreppets tänjbarhet och de eventuella sambanden dem emellan. ⁴

⁴ Jag vill rikta ett varmt tack till Berit Askling och Eva-Lena Dahl för värdefulla synpunkter och gott kamratskap.

2. ATT LUTA SIG MOT ANDRA

Det utbildningsvetenskapliga området är nytt, omtvistat och fyllt av förväntningar, vilket också gäller forskningsstödet till området. Detta, plus ett allmänt uppsving för utvärderingsgenren, har gjort utvärderingar och granskningar vanliga för UVKs del.⁵ Eftersom all sorts forskningsstöd också får antas vara formande ifråga om vilken forskning och vilka forskarkarriärer som gynnas, är intresset för granskningar eventuellt också särskilt stort för utbildningsvetenskapens del.

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att den här studien är ett i raden av arbeten som granskat den forskning som beviljats forskningsstöd via UVK. Liksom Lillemor Kim och Eva Olstedts (2005), Peter Aasens m.fl. (2005a) (2005b) och Berit Asklings (2008) kartläggningar står beviljade forskningsansökningar i centrum för intresset och rapporten har ambitionen att haka vid – och vrida om – frågeställningarna kring vad som redan konstaterats vara karaktäristiskt för den forskning som getts stöd. Inräknat 2007 års forskningsstöd har det tidigare sagts att forskningen som helhet har uppvisat:

- spänningar mellan utbildningsvetenskaplig relevans och vetenskaplig stringens
- tydlig dominans av ansökningar med preferenser mot det förståelseorienterade, beskrivande hållet och sparsamt med ansökningar med förklarande ambitioner
- problemställningar som mestadels är processinriktade (att förstå *hur*, snarare än *vad*)
- en dominans av uttolkande eller konstruktivistiska teorier
- forskningsintressen där individuella aktörer och deras uppfattningar eller konstruktioner av mening är i fokus
- bristfälliga internationella kontakter och internationell samverkan, vilka sammantaget visar på en forskningsorientering som till sin karaktär är mer nationell än internationell

För de utbildningsvetenskapliga forskningsansökningarna generellt (där 2007 års ansökningar endast i undantagsfall är inräknade) tillkommer en tämligen lång lista av kritiska iakttagelser angående vetenskaplig kvalitet som, om trenderna över åren håller, också kan tänkas gälla för 2007 års ansökningar. I den internationella utvärdering som Madeleine Arnot, Stefan T. Hopman och Bengt Molandet gjorde av 15 UVK finansierade projekt hävdades det bl.a. att det här fanns inslag av ett okritiskt användande av teorier från andra fält, en tonvikt mot det beskrivande i stället för det analytiska och en svårighet att artikulera metodologiska frågor, annat än från mer instrumentella utgångspunkter⁶.

Lägger vi till det i sammanhanget påtalade mångvetenskapliga draget av att vetenskapsområdet rymmer forskning från flera disciplinära sammanhang, de i sammanhanget lika ofta påtalade speciella villkoren av medfinansiering, samt visad relevans relativt behov från lärarutbildning, pedagogiska professioner eller utbildningsområdet i stort, så har vi förhoppningsvis lyckats rama in några av de sedan tidigare välkända karaktäristika för den framväxande utbildningsvetenskapen och dess sammanhang.

Det är emellertid inte självklart vari problemen ligger, inte heller varför det ena eller andra – av olika teoririktningar, syfteskivningar, metoder, probleminriktningar etc. – eventuellt skulle vara att föredra. Eventuellt finns i kritiken också ett värnande om att uppnå en större jämvikt mellan ansökningar av olika slag. Kanske har denna sorts pluralism till och med blivit ett värde i sig inom en universitets- och högskolevärld i omvandling. Utbildning och lärande har ur forsknings- och högskolepolitisk synvinkel framstått som ett lämpligt område för mång- eller tvärvetenskaplig forskning. Men omvandlingar av detta slag går sällan snabbt och det skulle inte vara helt förvånande att finna att delar av kritiken står på disciplinära och kanske också teoretiska försvars- och intressegrunder.

Möjligheten finns ju också att kritik är ett för starkt ord i sammanhang som rör frågor kring vetenskaplig kvalitet i bred mening. Nu som tidigare är det inte helt lätt att finna begrepp för att karaktärisera olika uttryck för kvalitet i forskning. Vad döljer sig exempelvis bakom sådana kategorier som "processinriktning", "konstruktivistiska teoribildningar", "förklaring/förståelse" och på vad vilar, eller

⁵ Kim & Olstedt (2005), Aasen m.fl (2005a), Aasen m.fl (2005b), Björkqvist m.fl. (2006), Arnot m.fl. (2007), Askling (2006, 2008).

⁶ Madeleine Arnot et.al. (2007). En kritisk diskussion av denna utvärdering fördes på den konferens som anordnades i Göteborg i maj 2008, se. T.ex. Forska No 2, 2008 eller http://www.ipd.gu.se/forskning/kollegier/gemensamma_seminariet/seminarier_vt_2008/#UVK.

beror, motsättningen mellan relevans och vetenskaplig stringens? Sistnämnda fråga kan förhoppningsvis göras mer explicit om vi i stället för att fastslå en skillnad, kan spåra hur relationerna mellan relevans och vetenskaplig stringens har kommit att upprätthållas i ansökningar, ansöknings- och bedömningsförfaranden.

Detta arbete står på flera sätt i tacksamhetsskuld till tidigare granskningar och utvärderingar – inte minst för modet att gripa sig an ett så svårfångat ämne. Liksom i tidigare arbeten står alltså kvalitetsfrågan i centrum. Det är en kvalitet som kommer att förstås som frambringad av en rad omständigheter, inberäknat forskningspolitiska riktlinjer och en migrering av forskare, forskningsfokus, teoribildningar etc. till en utbildningsvetenskap och ett utbildningsvetenskapligt normsystem under formning. Vilka mer konkreta uttryck detta kan leda till behandlas i nedanstående avsnitt.

3. SYFTE, FRÅGOR OCH DISPOSITION

Följande granskning har som övergripande syfte att bidra till diskussionen om den utbildningsvetenskapliga forskningens kvalitet. Frågan är omtvistad och tidigare granskningar har på flera sätt öppnat en terräng av kritiska iakttagelser och frågor. Målet här är emellertid inte att upprepa vad som redan sagts, även om återkopplingar kommer att göras. Målet är i stället att ge en bild av frambringandet av standarder för en utbildningsvetenskaplig forskning och ge en översiktlig bild av den forskning som getts möjligheten att produceras. Som mer ledande – och för granskningen viktiga - frågor gäller:

- *Vilka organisatoriska och intellektuella indelningsgrunder har blivit av betydelse för att sätta standard för den "framtida utbildningsvetenskap" som kommer att bli ett resultat av forskningsansökningarna? Hur har forskningsansökningarna kommit att svara upp emot de indelningsgrunder och rambetingelser som getts dem?*

De primära källorna för granskningen är de beviljade forskningsansökningarna från 2007 ⁷, tillsammans med information om bedömningsförfarandets organisering, offentlig dokumentation kring UVKs arbete under den aktuella tiden, samt skattad kvalitet (bedömning) av de beviljade ansökningarna.

I följande avsnitt (4) ges en redogörelse för den metodologi som väglett granskningen och en utvidgning av frågeställningarna och dess sammanhang. Därefter presenteras (5) resultatet av de granskningar och analyser som gjorts. Arbetet avslutas med en (6) återkoppling till iakttagelser som tidigare gjorts angående forskningskvalitet i det utbildningsvetenskapliga sammanhanget och presenterar några av de slutsatser och reflektioner som följande arbete har fått mig att dra.

⁷ Samtliga forskningsansökningar kommer att hanteras anonymt, även citat. Materialet är offentligt vilket innebär att möjligheten att identifiera namnen bakom de aktuella forskningsansökningarna är möjlig för den som så skulle vilja. I det här fallet saknar detta emellertid betydelse.

4. FORSKNINGANSÖKNINGAR – SOCIALISERAD KUNSKAPSPRODUKTION AV POTENTIELL EXCELLENS

Att betrakta beviljade forskningsansökningarna som exempel på vetenskaplig excellens har konsekvenser. En konsekvens är att utgångspunkten blir positiv i meningen att excellensen inte kan ifrågasättas. En annan konsekvens är mer uppfordrande och består av svårigheten att identifiera excellensen i skepnader som kan granskas. Vad är det med andra ord som varit föremål för granskning, hur har den kommit att göras och med vilka implikationer relativt ett generellt intresse för utbildningsvetenskap och frågor om vetenskaplig kvalitet?

Ifråga om vad som granskas är svaret att föremålet för granskningen (beviljade forskningsansökningar) analytiskt är att se som uttryck för en speciell form av socialiserad kunskapsproduktion.⁸ Det är en kunskapsproduktion som är underställd vissa normer och flera instanser av aktörer som sammantaget är väsentliga vid formandet av en utbildningsvetenskaplig kunskapsproduktion av potentiellt excellent snitt. Förutom forskarkollektivet självt och den forskning de företräder, är den skara Peers som står för granskning och i viss mån handläggning av ansökningarna viktiga. Själva granskningsförfarandet är emellertid, liksom ansöknings- och för övrigt också utlysningförfarandet, villkorat också på andra sätt. Föreställningar och normer för en utbildningsvetenskaplig forskning avspeglar sig exempelvis i de områdesindelningar som gjorts, i utlysning- och granskningsförfarandets organisering, samt i regler och anvisningar för forskningsansökningarna. I vissa fall har dessa "inskriftioner" tvingande följder, i andra fall är de att se som rättesnören för ageranden. På olika sätt, och med olika potentiellt värde, är samtliga att se som väsentliga för att forma en utbildningsvetenskaplig forskning, av potentiellt excellent snitt.

Sammantaget medför detta att erkännandet av forskningsansökningarnas excellens vilar på tre viktiga hörnpelare. Det utbildningsvetenskapliga sammanhanget i förhållande till vilket ansökningarna erhållit erkännande, granskningsförfarandet (Peer-review) som varit en exekutiv kraft i beviljandeprocessen, och, inte minst viktigt, de beviljade forskningsansökningarnas forskningsplaner i vilka den utbildningsvetenskap som ska genomföras artikuleras, idémässigt likaväl som i termer av forskare och forskargrupper.

Var och en av dessa utgör en egen, och i samband med 2007 års forskningsutlysning specifik, värld av aktörer, omständigheter, praktiker och idéer. Mer inträngande studier kring var och en – och sammanhangen dem emellan – skulle bidra till förståelse av den utbildningsvetenskapliga forskningens skiftande uttryck för kvalitet, så som vi här möter den. Det tillvägagångssätt som valts är emellertid ett annat, mer begränsat.

Forskningsansökningarna och hanteringen av dem blir det nav kring vilket allt kommer att kretsa. För att kasta ljus över en villkorad formning av en framtida utbildningsvetenskap kommer jag att granska hur spåren av ett granskningsförfarande och ett utbildningsvetenskapligt sammanhang har ristats in i forskningsansökningar och i de sorteringar som gjorts av dem (bedömning och områdesindelning). Granskningsproceduren lämnar vissa spår, sorteringarna andra och båda utkiksposterna ger i olika grad möjligheten att granska en utbildningsvetenskaplig standardsättning i arbete.

Utbildningsvetenskap som kunskapsstyrning

Då UVK bildades 2001 och fick uppgiften att fördela medel till forskning och forskarutbildning till gagn för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet skapades också utbildningsvetenskap som

⁸ Se exempelvis S Fuller (2002) och dennes myntande av en "social epistemologi" för en närmare precisering av vad denna hållning visavi den granskade vetenskaplig excellensen står för i metateoretisk/vetenskapsfilosofisk mening.

vetenskapsområde.⁹ De tydliga politiska konnotationerna, inte minst med referens till lärarprofessionens utveckling och gagn, har i någon mening kommit att tonas ner i takt med att tiden gått. Direktiven för kommitténs arbete bär likväl tydliga spår av en aktiv politik i förhållande till akademien – att stödja forskning *i* och *till* området. Inte minst det senare har viktats högt.

I beredningshandboken för 2007 års forskningsutlysningar sägs det att syftet med utbildningsvetenskapen är att:

... främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens områden. Avsikten är att förstärka pågående forskning inom dess områden men också att skapa nya (gärna tvärvetenskapliga eller mångdisciplinära) forskningsprogram av relevans för lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. Forskning bör initieras inom de områden där sådan forskning i stor utsträckning saknas. Kommittén välkomnar särskilt ansökningar för yngre forskare som önskar meritera sig inom det utbildningsvetenskapliga fältet.¹⁰

Här sägs också:

En viktig aspekt av den utbildningsvetenskapliga satsningen är att utveckla forskning i anslutning till de professionella verksamheterna, praxisnära forskning. Syftet med denna forskning är att främja utveckling av forskning kring aktuella och grundläggande frågor i den pedagogiska verksamheten och därigenom bidra till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets kärnfrågor. Det kan handla om forskning som t ex syftar till att fördjupa förståelsen av den praktiska verksamheten eller forskning i anslutning till utveckling av verksamheten. Av särskild vikt är forskning om lärandets innehåll och organiseringen inom olika områden.¹¹

Riktlinjerna omfattar också sådant som forskning om lärande, kunskapsbildning inom olika utbildningsområden och utbildningsinstitutioner och kan ibland också vara kunskapsmässigt mer preciserade. Studier kring bl.a. effekter, normalisering, marginalisering, samspel med social/politisk/ekonomisk förändring tillhör här de strategiska och mer traditionstyngda områdena.

Det forskningspolitiska mandatet att både initiera och stödja bildandet av nya former av forskning och forskningspraktiker (ex. praxisforskning, mångvetenskapliga forskningsprogram) och äldre, redan etablerade, forskningstraditioner och forskningsprogram (ex. kring normalisering, effekter) har varit en återkommande diskussionspunkt i tidigare undersökningar och granskningar. Inte sällan har det hela kommit att hanteras som en inbyggd spänning mellan relevans kontra kvalitet. I sin analys av tidigare utvärderingar konstaterar exempelvis Berit Askling (2008) att:

Vedertagna vetenskapliga kvalitetskriterier har därför ända från UVKs start kommit att ställas mot relevanskriterier relativt skolans och lärarutbildningens behov av forskningsanknytning och kunskapsutveckling. (sid. 11).

Skapandet av en på detta sätt samhällstillvänd utbildningsvetenskaplig forskning saknar inte föregångare, något som också tidigare har påtalats. Den har exempelvis kommit att ses i paritet med mer generella, och från 1950- och 1960-talen skönjbara, förskjutningar i den vetenskapliga kunskapsproduktionen. Gibbons et al (1994) kom att tala om dessa förskjutningar som en spänning mellan två olika former av kunskapsorganisering – Mode 1 och Mode 2.. Övergången mot de mer uppdrags- och probleminriktade forskningssatsningarna som kommit att känneteckna Mode 2 har blivit en etablerad tankemodell som rymmer ett ifrågasättande av en forskning som är ”döv” inför omvärldens krav.

Att distinktionen som sådan tenderar att stereotypisera två typer av kunskapsproduktion och ignorerar mer nyanserade sätt att betrakta relationen mellan forskningsorganisering och samhälle är välkänt.¹² Mycket av det ”nya” är emellertid onekligen talande för den forskningspolitiska retorik som

⁹ Se Fransson & Lundgren (2003) för en utförlig redogörelse och kritisk diskussion kring framväxten av den svenska utbildningsvetenskapen.

¹⁰ Beredningshandboken U:07, sid. 61. Min kursivering.

¹¹ Ibid., sid. 61-62. Min kursivering.

¹² Bemöts och hanterat också i Nowotny m.fl. (2001).

omgett utbildningsvetenskapen.¹³ Kraven på relevans, liksom kategoriseringar som "praktikbaserad" och "praxisnära" forskning leder exempelvis tankarna till en forskning som utvecklas i sin "tillämpningskontext", en av Mode 2 forskningens karaktäristika.

Men skillnaderna är också stora: Till exempel är manövern att föra över en tidigare sektorsanknuten forskning (t.ex. i Skolverkets regi) till UVK (underställt grundforskningsideal) inte en strategi i linje med Mode 2. Här antas i stället kunskapsproduktionen lyda under ett vidare kvalitetsbegrepp, där forskningsstandarder sätts relativt användningssammanhang och dessas intressen. Likaså står den mångvetenskap som ofta förs fram som ett ideal för utbildningsvetenskapen i kontrast till den transdisciplinärhet som gäller för Mode 2. Där den förra antas stå på disciplinära grunder, antas den senare överskrida dessa.

Men eventuellt kan vi säga att UVK anammat en annan strategi för sina mångvetenskapliga och eventuellt också disciplinöverskridande mål. Vid sidan av den retoriska ambivalensen, givet disciplinorienterade, grundforsknings- respektive mer relevansstyrda forskningsideal, sker en mer direkt kunskapsstyrning av forskningslandskapet via den områdesindelning som gjorts av den utbildningsvetenskapliga forskningen.

Områdena är 8 till antalet: *Utbildningshistoria, Utbildningssystem, Värdefrågor, Individens Lärande, Grupprocesser, Didaktik, Professioner och Effektstudier*. De olika områdena blir en första sorteringsgrund för ansökningarna och ligger också till grund för att administrera bedömningen av ansökningarna i fyra olika beredningsgrupper¹⁴ – grupper av Peers.

De fyra beredningsgrupperna heter *Värden och föreställningar, Individens Lärande, Systemfrågor* och *Didaktik*. Medan grupp två och fyra hanterar ansökningar från områdena med samma namn (dvs. *Individens Lärande* och *Didaktik*) hanterar den första beredningsgruppen ansökningar från områdena *Utbildningshistoria* och *Värdefrågor*. Den tredje gruppen, *Systemfrågor*, behandlar ansökningarna som hanterats inom områdena *Utbildningssystem, Professioner och Effektstudier*. Varje område följs också av en beskrivning över vad det är för typ av forskning som adresseras.

Som kunskapsinskrivna kategoriseringarna över ett utbildningsvetenskapligt landskap skulle samtliga beteckningar kunna betraktas som, mer eller mindre lösliga, intellektuella inhägnader för olika kunskaps- eller forskningsprofiler. Beteckningarna konnoterar inte ett, utan flera, disciplinära områden och blir därmed disciplinärt inkluderande. Tillsammans med UVKs ambitioner att vrida om forskningsterritoriets sociologier – genom att exempelvis ge nya, unga, forskarkarriärer möjligheter att etablera sig, att breda plats för samarbetskoalitioner över lärosäten och discipliner etc. – måste beteckningarna betraktas som lämpade för en kunskapsstyrning av mångvetenskapligt, eventuellt också disciplinöverskridande eller disciplinärt nyskapande slag.

Hur blev det då, och vilka är implikationerna, relativt 2007 års forskningsutlysning och relativt en styrning mot disciplinöverskridanden och en mer samhällstillvänd forskning? Hur har man i forskningsansökningarna exempelvis kommit att ge liv eller innebörd åt det samhällstillvända eller åt de huvudbegrepp som såväl områden som beredningsgruppsbeteckningarna lutar sig mot (exempelvis begreppet "lärande" i samband med *Individens Lärande*, eller "effekt" i samband med *Effektstudier*)? Hur distinkt och därmed intellektuellt stabiliserad är den forskning som sorterar under beteckningarna?

Dessa frågor kommer att ges substans genom belysning av områdesspecifika variationer. Störst intresse ägnas åt de i sammanhanget största områdena, *Didaktik, Individens lärande/Grupprocesser* och *Effektstudier/Systemfrågor*, medan de mindre områdena (i relation till beviljade ansökningar) *Utbildningshistoria* och *Värdefrågor* får mycket liten uppmärksamhet.

¹³ För en mer utförlig diskussion se exempelvis S Thorpenberg (2004).

¹⁴ Se beredningshandboken (U:2007) sid. 8-9.

Granskningsförfarande och kvalitetsindikatorer

Den granskning som sker av forskningsansökningar ställda till UVK följer de vanliga principerna för svensk grundforskning. Tillvägagångssättet kallas för Peer-Review och innebär att granskningen ska utföras av "jämlingar", dvs. av sådana som behärskar forskningsområdet och har trovärdighet gentemot akademins standarder och hierarkier. Trots sin långa historia (1600-talets England) har Peer-systemet långtifrån spelat ut sin roll och framstår som fortsatt intressant för den som är intresserad av etablerandet och upprätthållandet av vetenskaplig kvalitet överlag¹⁵.

I litteraturen kring Peer-Review har både kritik och försvar rests ifråga om dess värde som granskningsinstrument. Till kritiken hör att förfarandet på intet sätt är värdeneutralt. Jäv, fördomar, genusasymmetrier (Wennerås & Wold, 1997) och homofili, dvs. en tendens från granskarnas sida att gynna forskning som liknar ens egen (Bourdieu, 1988; Lamont, 2009) har konstaterats. Det har också sagts att det kan vara lite så och så med dess trovärdighet som kvalitetsinstrument. Rothwell & Martyn (2000) visade på basis av en undersökning av Peer Review i vetenskapliga tidskrifts- och konferenssammanhang att överensstämmelsen mellan sakkunniga endast var något bättre än vad en slumpmässig sällning skulle innebära. Chubin & Hacketts (1990) visade, på basis av en större enkätundersökning bland forskare, att endast åtta procent tyckte att Peer-review fungerade bra som det är.

Faktum kvarstår dock att Peer-Review systemet trots brister står sig relativt stabilt. Mer pragmatiska argument – avsaknaden av något bättre – samsas idag med argument som avvisar en dualistisk fokusering på brister eller fördomar av olika slag. I stället för att kritisera eller vikta ett granskningsförfarande utifrån dess överensstämmelse med normer om objektivitet eller opartiskhet, undersöker exempelvis Michèle Lamont (2009) skillnader i standarder för excellens hos grupper av Peers inom olika discipliner och forskningsråd i USA. Hennes slutsats är inte bara att sådana standarder växlar mellan sammanhang utan att standarderna som sådana står för högst varierande innebörder. Hon menar också:

Academia is a highly variegated world, one where qualitatively incommensurate proposals cannot be subsumed under a single standard. Methodological rigor is defined somewhat differently whether one wishes to produce theoretical generalizations, or demonstrate what specific cases tell us about broader social processes. Similarly, significance can be measured in social or in intellectual or theoretical terms. Each and all of these standpoints enrich our understanding of what makes research a meaningful endeavor – and, likewise, shape the value we assign to the work of others. (a.a., sid. 200)

Med detta öppna intresse för excellensens variationer undviker hon en i sammanhang som dessa vanlig sammanblandning av, som Steve Fuller (2002) påpekat, den vetenskapliga kunskapens mer konstanta sociala roll (där standarder av excellens är av vikt) och de varierande uttrycken för dess sociala praktiker. Hennes studie kan också ses i linje med Thomas Gieryns (1983a, 1983b) vetenskapshistoriska studier av Peer-Review förfarandet. Han ser detta som ett "gränsarbete" där själva idén om vetenskapens objektivitet och rationalitet renderade kontroll över utbildning (i opposition mot kyrkan) och ett socialt och politiskt inflytande i samhällslivet i stort.

Denna "konstruktivistiska" hållning sätter fokus både på excellensens formbarhet och på möjligheten av varierande standards. Även om Peer-Review förfarandet ses som det ultimata redskapet för att konkurrensutsätta forskning, så kan disciplinära skillnader (Bourdieu, 1996, Whitley, 2000) eller mer interaktiva och emotionella processer där granskarnas förkärlek för det som står dem närmast spela in och bilda bas för bedömningarna (Lamont, 2009) – i båda fall inte för att "störa" processen utan för att kvalificera och möjliggöra det hela.

Men förutom ett komplex av normer, principer och hänsynstaganden (ex. "past record") för sorteringen av enskilda ansökningarna, är bedömningsproceduren också standardiserad på ett påtagligt mer direkt sätt. Bedömningarna översätts i siffror, som indikerar kvalitet. Enskilda ansökningar be-

¹⁵ Till de senare, svenska, studierna kring Peer-Review förfarandet hör Sandström (2009).

tygssätts¹⁶ vilket möjliggör sammansatta prioriteringar¹⁷ av ansökningar, relativt varandra och relativt aktuell beredningsgrupp. Ettor, tvåor, treor, fyror och femmor indikerar kvalitetsmässiga differentieringar och signalerar också skiftande styrkor mellan områden. Samtidigt, vilket tillhör både styrkan och svagheten i objektifierings- och kvantifieringsprocesser överlag, avidentifieras initiala motivgrunder, tveksamheter, överväganden etc. som funnits vid bedömningstillfället, för att sedan uppträda i nya skepnader då indikatoriska förändringar eller samband över tid ska läsas ut.¹⁸ Det är svårigheter som också tidigare granskningar har brottats med.

Trots nödvändigheten av en skeptisk hållning visavi vad olika kvalitetsindikatorerna står för är de långtifrån utan värde. Inte minst är de värdefulla redskap för att generalisera "excellensens" varianser, givet antal beviljade ansökningar relativt områden och givet mått som "vetenskaplig kvalitet" och "prioritet". Den "fördelningspolitik" som härvidlag vidhäftar 2007 års forskningsutlysning kan också – vilket är aktuellt här – användas för att ställa mer riktade frågor i relation till kvalitetsmässiga skillnader i de forskningsansökningar som också 2007 års granskningsförfarande kretsat kring.

Forskningsansökningar – dirigerad förmedling av tradition, behov och förnyelse

Forskningsansökningar är speciella i flera avseenden vilket är betydelsefullt för vad – och på vilket sätt – de kan tas som utgångspunkt för att säga oss något om vetenskaplig kvalitet. Förutom att vanligtvis vara anonyma i meningen av att vara lästa av få, är de också skrivna i ett mycket begränsat syfte och under lika speciella omständigheter. De är, om man så vill, möjligheternas representationskonst par excellence – producerade och framlagda för att bedömas utifrån vad de utlovar. De är därmed inte att se som manifestationer av vetenskaplig skicklighet så som vi vanligtvis förstår denna. Det är mer adekvat att påstå att de manifesterar en skicklighet i att hantera imaginära uttryck för vetenskap och forskning relativt, eller inom ramarna för, de anvisningar och regler de lyder under och de sammanhang de vänder sig till. Detta sätter stopp för varje okritisk förståelse av den excellens som kan sägas vara vidhäftad beviljade forskningsansökningar, och öppnar också upp för dess kommunikativa, någon skulle kanske säga dialogiska, aspekter.

Här, som i bedömningsförfarandet som helhet, finns riktlinjer och mer tvingande begränsningar. Riktlinjer presenteras för vad en forskningsansökan ska innehålla och förhållningsorder ges för hur lång den maximalt får vara. Det finns också regler för vem som kan komma ifråga för medelstilldelning. Att huvudsökande är disputerad är ett av kraven, likaså att en forskningsansökan måste ha en institutionell tillhörighet med godkännande från prefekt eller liknande för att, om ansökan beviljas, också få garanterat stöd och bistånd från institutionen ifråga (s.k. medfinansiering). En ansökan följs alltså av såväl ekonomiska som formella krav.

Mer än något annat är en beviljad forskningsansökan emellertid en uppvisning i skickligheten i att presentera en planerad forskning på ett, i förhållande till utlysningstext, tradition och tidigare forskning, trovärdigt och relevant sätt. Denna görs mest utförligt i forskningsprogrammet (bilaga A i forskningsansökan), för vilken det också finns vissa riktlinjer och bestämmelser. Omfånget får exempelvis inte överstiga åtta sidor och enligt riktlinjerna ska forskningsprogrammet också redovisa utbildningsvetenskaplig relevans och forskningsetiska överväganden. Ytterligare, mer kondenserade information om projektet ges också i ansökningsformuläret där önskemål om beredningsgrupp ska anges, liksom nyckelord.

¹⁶ Betygssättningen inom UVK sker i en fem-gradig skala för den vetenskapliga kvaliteten – som innebär en sammanvägningen av forskarens kompetens och projektets frågeställning och metodik. Betyget 5 står för världsledande, 4 för utmärkt/excellens, 3 för bra och 1 för otillräcklig. Det är projekt med betygen 3 och 4 som har beviljats anslag. Betygssättningen görs också för vetenskaplig relevans. För 2007 års ansökningar (fram till 2008) är betygssättningen tregradig, där 1 står för otillräcklig, 2 för god och 3 mycket hög. Det sistnämnda innebär att ansökan stämmer överens med utlysningstexten, se Beredningshandboken (U:2007).

¹⁷ Prioriteringen anges på en 5 gradig skala och är en sammanvägning av vetenskaplig kvalitet och utbildningsvetenskaplig relevans. Detta betyg är relativt och speglar ansökans relation till andra inom respektive beredningsgrupp. 5 står för högsta prioritet, 4 för hög prioritet, 3 för medelhög prioritet, 2 för låg prioritet och 1 för att avslag föreslås. Beredningshandboken (U:2007).

¹⁸ Tidigare granskningar av UVKs forskningsstöd har på olika sätt brottats med detta problem.

Den största utmaningen står emellertid att finna i forskningsprogrammet, i att presentera syfte, mål, områdesöversikt, forskningsplan etc. och härmed ge en bild av en kommande vetenskaplig kunskapsproduktion. Detta förutsätter en skicklighet i metateoretiskt språkbruk, dvs. att sätta begrepp som exempelvis teori, metod, kunskap, kunskapsobjekt etc. i arbete på ett övertygande sätt – relativt tidigare forskning, relativt forskningsprocessen och, inte minst viktigt, relativt syfte och frågeställningar och relativt såväl det utbildningsvetenskapliga sammanhanget och det sammanhang som utforskas.

De aktuella ansökningarna har det gemensamt att de lyckats. Bland dem finns emellertid en variationsrikedom. Inte bara relativt vad som utforskas (olikheter här tillhör det mer självklara) eller vilka teorier, metoder etc. som använts, utan också relativt sätten att förstå och konkret bruka begrepp som metod och teori, eller specifika och namngivna teoretiska eller metodologiska positioner. Kort sagt, det finns skillnader i sätt att förstå, adressera och hantera de forskningsuppgifter man vill ta sig an. Och, i sammanhanget viktigt, det finns skillnader i hur forskningsuppgiften som helhet struktureras och bemannas.

I syfte att undersöka variationer i den kunskapsproduktion som getts stöd har jag försökt lyfta fram något av den variationsrikedom som präglar enskilda forskningsansökningar och deras argumentationsstruktur: hur har de adresserat och närmat sig den forskningsuppgift vars relevans de alla, utan undantag och med nödvändighet, försvarar. Det har förutsatt närläsning - ett försök att "go native", dvs. att, med hjälp av de begreppsliga budskap som jag förfogat över, följa med i ansökningarnas argumentation och retorik och gestalta hur de sökande gjort bruk av gällande anvisningar och skrivit fram, gett innebörd och karaktär åt den aktuella forskningstematiken. Som tidigare sagt utgör de områden, som ansökningarna sorterar under, en första anhalt för att skriva fram sådana kunskapsprofiler för 2007 års ansökningar – inklusive dess mer sociologiska drag av bedömningsmått, projektform m.m.

Sammanfattningsvis

En forskningsansökan som beviljats stöd är ett resultat av ett komplext granskningssammanhang. Beaktat utifrån ansökningarnas mängd (och förmodade bredd) är det rimligt att betrakta förfarandet mer som en fråga om "bortval", än som en fråga om en utsortering av de "bästa" forskningsansökningarna. Antalet ansökningar som är under övervägning för att eventuellt få finansiering kan med andra ord vara stort, vilket tillskriver den vetenskapliga excellensen ett om möjligt än mer modest värde. För att uttrycka det hela metaforiskt så handlar det inte om kapplöpning, inte heller om schack. Kanske mer då om skickligheten att vinna ryktbarhet i att kunna spela väl på en något böjlig och vidsträckt spelplan.

5. I NYTT LJUS

Den komplexitet, som i enlighet med ovanstående kan sägas vara utmärkande för den excellens som vidhåftar en beviljad forskningsansökan, har som konsekvens att det finns många vägar att gå för att hantera olika bedömningsfrågor. Den infallsvinkel jag valt innebär att den excellens, som följer med de beviljade forskningsansökningarna, antas vila på de praktiker, omständigheter och villkor som producerat dem, inklusive verksamma begrepp över vetenskaplig kunskapsproduktion och kvalitet.

Med ambitionen att, i den begränsade mening det kan sägas vara möjligt, kasta nytt ljus över frågan om vetenskaplig kvalitet i det utbildningsvetenskapliga sammanhanget kommer utgångspunkterna för läsningen att variera. Från mer generaliserande läsningar över differenser av en utbildningsvetenskaplig excellens, till en presentation av mer specifika, men allmänt intressanta, sätt på vilket enskilda forskningsansökningar har kommat att förvalta och översätta den utbildningsvetenskapliga forskningens samhällstillvända scenarier i forskningsplaner som bedömts lovande. Förstnämnda kommer att presenteras under rubrik *Forskningsfokus och Fördelningspolitik*, sistnämnda under rubrik *Organiserad Excellens – Kunskapsprofiler*.

Forskningsfokus och fördelningspolitik

Betraktade som en i stunden imaginär kunskapsproduktion ger de beviljade forskningsansökningarna besked om en mångfald av "världar" som ska utforskas. De ger också besked om en värld i förhållande till vilken de själva kommit att skiktas, intellektuellt och värdemässigt visavi varandra. En översiktlig och grovt generaliserad bild av dessa varianter och skiktningar kan ges genom att i första fallet beakta de nyckelord som forskarna angett i ansökningsformuläret. I andra fallet genom att beakta fördelning över område och variansen i bedömningar, relativt områden och mått på vetenskaplig kvalitet, relevans och prioritet. I första fallet blir resultatet en rudimentär och komprimerad bild av vad som befinner sig i forskningens fokus och ger i någon mening också en indikation på hur forskningens egenart markerats. I andra fallet ges möjligheten att förtydliga den fördelningspolitik som gällt för forskningsansökningarna generellt, dvs. dominansförhållanden av olika slag.

Nyckelord: profilerad egenart

Ofta anges tre eller fyra nyckelord för varje ansökan, men det finns ansökningar med fem. Som visas i Figur 1 är det en brokig skara termer som presenteras. Man kan se det som ett stort "kunskapsteritorium", som nöjaktigt visar vissa drag av bredd, och koncentration i området. Bland nyckelorden är "Lärande", "Kunskap", "Lärare", "Genus", "Matematik" och "Literacy" (inkl. läsning etc.) de mest frekventa. Det går också skönja en intressefokus mot media, yrke och estetik i ett annars varierat utbud av nyckelord.

Nyckelorden kan ses som något av ett "index" som på ett dunkelt sätt röjer något om forskningen som helhet. Presenterade som här, som helhet och i alfabetisk ordning, är intrycket emellertid att nyckelorden lättare associerar till objekten för forskning (ex. bedömning, utbildningsvägar, marknadsstyrning) och dessas sammanhang, och mindre till forskningens teoretiska grepp (vilket exempelvis "sociokulturellt perspektiv", "variationsteori" eller, fast mer ambivalent och osäkert, "Basil Bernstein" och "genus" skulle kunna associera till).

Basil Bernstein, Bedömning, Begreppsförändring, Bildpedagogik, Bologna-processen, Civilsamhälle, Datorspel, Deliberativ demokrati, Deltagande, Dialog, Didaktik, Effekter av stödåtgärder, Ekonomiska resurser, Estetik, Estetisk praktik, Etnicitet, Examensarbeten, Exempel, Fanfiction, Folkbildning, Förskola, Förvaltning, Genus, Genus, Gifted Education, Globalisering, gymnasieskola, Gymnasieskola, Historia utbildning, Hälsa, Högre utbildning, Identitet, Individuell variation, Informationssökning, Informellt lärande, Inkomst, Institutionell förändring, Internationalisering, Internet, Islam, Klassrumsforskning, Kognitiv auktoritet, Kollaborativt lärande, Kommunvariation, Komparativa studier, Kompetens, Kompetensmål, Kritiskt tänkande, Kunskap, Kunskap, Kunskap, Kunskapssyn, Källkritik, Känslor, Litteracitet, Literacy, Longitudinella data, Lärande, Lärande, Lärande, Lärande i hemmiljö, Lärande i skolmiljö, Lärandesituation, Lärare, Lärarkompetens, Lärarutbildning, Läsning, Läsning, Lästest, Makt, Marknadsstyrning, Matematik, Matematikdidaktik, Matematiska resultat, Medborgerlig offentlighet, Mediepedagogik, medieproduktion, Mobilt Lärande, Motivation, Möjlighetsstruktur, Naturresurser, Normalisering, Participation, Pedagogiska resultat, Performance, Perspektivism, Pluralism, Praktikgemenskap, Principer, Problemlösning, Reform, Samspel, Samtal, Skola, Skärmbaserad text, Social klass, Social konstruktion, Sociokulturellt perspektiv, Specialpedagogik, Statsvetenskap, Styrningsmentalitet, Stödåtgärder, Sverige, Tankefigur, Teoriutveckling, Textanalys, Textboks revision, Transnationalism, Ungdomar, Utbildningshistoria, Utbildningskarriär, Utbildningspolitik, Utbildningssystem, Utbildningsvägar, Variationsteori, Webb 2.0, Verksamhetsanalys, Visuell kultur, Yrke, Yrkesarbete, Yrkesidentitet.

Figur 1: Samtliga nyckelord angivna i 2007 års beviljade ansökningar. Alfabetisk ordning.

Detta går igen också i de enskilda ansökningarnas nyckelordsmärkning. En ansökan har exempelvis utbildningsvägar, utbildningssystem, yrke, inkomst och hälsa som nyckelord. En annan har reformer, kompetensmål och matematikdidaktik, medan en tredje har dialog, samtal och tankefigur som nyckelord. Endast i det tredje fallet ges metodologiska ledtrådar. Projektet ifråga har som syfte att "analysera dialogen som grundläggande tankefigur, som praktik inom svensk skola och arbetsliv och relationerna dem emellan." De båda andra projekten handlar om att, i det första fallet, söka sambandsmönster relativt utbildning och människors livschanser och, i det andra fallet, att undersöka vilken roll de nationella proven i matematik har i skolans försök att förverkliga styrdokumentens kompetensmål.

Nyckelordsmarkeringen ger – trots sin något platta bild av vad som studeras – indikationer på att forskningen som helhet har hörsammat de relevanskrav som ställts på utbildningsvetenskapen och att man från forskarkollektivets sida också strävat efter att markera detta.¹⁹ Forskningen handlar om skol- och utbildningsrelaterade frågor, om utbildningspolitiska reformer och om kunskaps- och lärande relaterade frågor och problem, där läsning och matematik framträder som särskilt centralt. Estetik, media, internationalisering och informationsteknologiska fenomen av något slag (ex. skärmbaserat lärande) markerar närvaron av vad som kan ses som tidsspecifika - och i detta fall forskningspolitiskt initierade – inbrytningar i det utbildningsvetenskapliga vetenskapsområdets intressesfär.

Fördelningspolitik – skiktad likvärdighet

Det lyckliga utfallet av forskningsansökningar i förhållande till de forskningspolitiska ambitionerna kom redan tidigt att påtalas, bl.a. av Aasen m.fl. (2005). Lika tydligt, och över åren konstant, har emellertid kritiken om bristande vetenskaplig kvalitet varit. Akademiens traditionella värnande om veten-

¹⁹ Förutom att efterlysa forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner inom utbildningssystemets institutioner, folkbildning och arbetsliv efterlystes forskning kring "samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring, normalisering, integration och marginalisering, reformer, effekter och konsekvenser, estetiskt-praktiska kunskapsfält." (Verksamhetsberättelse 2007, Utbildningsvetenskapliga kommittén, sid. 17.)

skaplig kvalitet har med detta kommit i ett spänningsfyllt förhållande relativt de forskningspolitiska förväntningarna på utbildningsvetenskapen.

Sett i relation till akademins "eget" verktyg, Peer-Review-förfarandet, uppträder emellertid en mer differentierad men också vidgad bild av spänningsförhållanden (se tabell 1). Fördelningen mellan områden tyder på skillnader relativt intresse från forskarkollektivets sida, liksom skillnader när det gäller antal beviljade ansökningar per område. Här finns också skillnader i beviljningsgrad områdena emellan och också markerade skillnader mellan områdena relativt skattad vetenskaplig kvalitet och avvägd prioritet. Samtliga beviljade ansökningar hade detta år belönats med det för relevans högsta betyget 3 och är i detta avseende varandra likvärdiga

De i särklass största områdena är Individens Lärande och Didaktik, både vad gäller beviljade och inkomna ansökningar. Tillsammans svarar dessa två områden för drygt hälften av de beviljade ansökningarna (16 av 29). Chansen att erhålla medel relativt område är emellertid betydligt högre för Didaktikens del (13 procent mot 7 procent). Området Utbildningshistoria är ett i sammanhanget litet område, men ett område som i relation till antal inkomna ansökningar är i paritet med Didaktik (dvs. 13 procent chans att erhålla medel). Det är emellertid Effektstudier, i sammanhanget också ett mindre område, som är det område där det varit lättast att få forskningsmedel (15 procent). De områden där chansen vid detta tillfälle varit minst att erhålla forskningsstöd är Värdefrågor och Grupprocesser (vardera 5 procent).

Tabell 1. Antal ansökningar över områden samt betyg för vetenskaplig kvalitet och sammanvägd prioritet. ²⁰

Område	Antal inkomna ansökningar	Antal beviljade ansökningar	Betyg 3 i vetenskaplig kvalitet	Betyg 4 i vetenskaplig kvalitet	Prioritet 4	Prioritet 5
Utbildningshistoria	15	2	0	2	2	0
Utbildningssystem	49	4	1	3	1	3
Värdefrågor ²¹	38	2	1	1	1	1
Individens lärande	88	7	4	3	3	2
Grupprocesser	21	1	0	1	0	1
Didaktik	69	9	4	5	6	1
Professioner	24	1	1	0	0	0
Effektstudier	19	3	0	3	0	3
Övrigt	8					
Summa	331	29	11	18	13	11

Det totala antalet inkomna ansökningar inkluderar även andra ansökningar än de 252 som var projektansökningar. ²²

Av de tjugonio ansökningarna har arton fått det (här) högsta betyget 4 för vetenskaplig kvalitet ²³, medan tretton av ansökningar har belönats med det högsta betyget (5) vad gäller prioritet. Elva av de tjugonio ansökningarna belönades med de högsta betygen i båda kategorierna, 4 för betyg och 5 för prioritet. I denna tätgrupp återfinns vi endast en ansökan inom området *Didaktik* och två ansökningar inom området *Individens lärande*. Sett till vilken beredningsgrupp som det handlar om har hela sex av dessa ansökningar hanterats inom beredningsgruppen *Systemfrågor* (varav tre ansökningar inom områ-

²⁰ För en genomgång av betyg och prioritet, se sid 14.

²¹ En ansökan var ursprungligen inte ställd till UVK, men kom att sortera under beredningsgruppen Värden och föreställningar. Här redovisas den under rubrik Värdefrågor.

²² Siffrorna hämtade från Verksamhetsberättelse 2007, Utbildningsvetenskapliga kommittén.

²³ Ingen av 2007 års beviljade ansökningar belönades med betyget 5.

det utbildningssystem och tre ansökningar inom området effektstudier). Beredningsgruppen *Värden och föreställningar* har en ansökan med i denna tätgrupp.

Hela elva av de beviljade ansökningarna har fått betyget 3 i vetenskaplig kvalitet. Eventuellt anmärkningsvärt är att bedömningsmättet för prioritet i tio fall är högre än måttet för vetenskaplig kvalitet vilket tyder på att ansökningarna ifråga har ansetts som särskilt värdefulla av andra skäl än vad det vetenskapliga kvalitetsmättet indikerat. Ansökningarna ifråga placerar sig inom områdena Professioner och Individens lärande. Åtta ansökningar har fått betyget 4 i prioritet och betyget 3 i vetenskaplig kvalitet. Här placerar sig fyra ansökningar inom området didaktik, två ansökningar inom området individens lärande, en ansökan i gruppen värdefrågor och en ansökan i gruppen Utbildningssystem.

Sett till helheten visar såväl fördelningen av beviljade ansökningar mellan områden som skattad vetenskaplig kvalitet och prioritet på en genom Peer-Review förfarandet effektuerad politik som också i detta fall kan sägas vara följsam gentemot de utstakade riktlinjerna för UVKs arbete. Fördelningen över områden, med områdena Didaktik och Individens Lärande som de största, kan förväntas rymma en forskning som kan associeras med förväntningarna på den utbildningsvetenskapliga forskningen generellt att utveckla en kunskapsbas relativt lärarutbildning och lärarprofession. Effektstudier svarar däremot mot en annan typ av förväntningar än de som mer direkt kan associeras med en lärarutbildningsrelevant forskning. I Verksamhetsberättelsen från 2007 konstateras det att: "Tidigare satsningar på att stimulera forskning mot effektstudier har gett resultat" (sid.3).

Sammanfattningsvis

Det är, än så länge, inte mycket som förvånar då det gäller vad den utbildningsvetenskapliga forskningen handlar om och det är inte heller helt förvånande att finna att den excellens som vidhåftar de beviljade ansökningarna är skiktad vad gäller bedömningsmått och kriteriegrunder. Alla beviljade ansökningar står – ur bedömningsprocedurens ögon – därmed inte i paritet med varandra i termer av betyg och prioriteringar. Detta kan bero på tillfälligheter, eller indikera skillnader av mer epistemisk art; i standarder för bedömning eller i ansökningarnas sätt att gripa sig an en forskningsuppgift, det sistnämnda relaterat också till olikheter i vad som utforskas.

Givet de senare möjligheterna av kunskapsmässiga skillnader (oavsett om dessa kan härröra från ansökningarna eller från bedömningsprocessen) kan följande sägas: Didaktik är inte bara det enskilt största området för beviljade ansökningar, det är också det område där spännvidden mellan vetenskapliga kvalitets- respektive prioritetsbedömningar kommit i tydligast dager – vilket eventuellt indikerar att området i större utsträckning än övriga står öppet för förhandling. Eventuellt beroende på att området eller standarder för området tillhör de i det här sammanhanget minst "satta".

Området individens lärande framträder i området som mer blandat, med ansökningar som både har placerat sig i "tätgruppen", och med ansökningar som uppvisar relativ överensstämmelse mellan prioritet och kvalitet. Området framträder i sammanhanget också som tämligen konkurrensutsatt, vilket eventuellt också det indikerar mer stabila vetenskapliga kvalitetsnormer.

Effektstudier och Utbildningssystem (som båda sorterar under beredningsgruppen Systemfrågor) är de områden som uppvisar den största koherensen ifråga om skattad vetenskaplig kvalitet och bedömd prioritet, vilket i det här fallet (med tanke på den uttalade strategin om att öka mängden effektstudier) skulle kunna indikera mer stabila normer för vetenskaplig kvalitet.

Områdena Utbildningshistoria, Värdefrågor, Grupprocesser och Professioner tillhör alla de mindre områdena och sorterar under olika beredningsgrupper. Som intellektuella riktmärken för en framtida utbildningsvetenskap har de, eventuellt, fått en mindre viktig roll att spela.

6. ORGANISERAD EXCELLENS – KUNSKAPSPROFILER

Teser likt ovanstående har av flera skäl ett begränsat värde, även som teser. Som områdesindelningar är beteckningarna i flertalet fall mer att förstå som breda teman och kan förväntas rymma forskning av olika slag och med olika disciplinhemvist. Detta stämmer väl överens med UVKs mångvetenskapliga strategi. Frågan om excellens, och därmed frågan om standarder för vetenskap, blir med ens mer öppen och inbjudande över disciplingränser. I följande ska vi se exempel på hur denna öppenhet tillfälligt kommer att "stängas" och ges distinkta uttryck i de beviljade forskningsansökningarna och dessas forskningsplaner.

Didaktik – kunskap för handling

Det är sammanlagt nio ansökningar som beviljats stöd inom beredningsgruppen "Didaktik" – en beredningsgrupp som enligt handboken ska rymma "Forskning med inriktning på både allmänna och ämnesspecifika didaktiska frågeställningar, även inom specialpedagogik". Beredningsgruppen är den enda som bär namn av ämne, vilket gruppen emellertid överskrider genom att också inkludera specialpedagogik i sitt handlägningsansvar.²⁴

Didaktik är, och har sedan länge varit, begreppsligt skiktad och omstridd.²⁵ Äger detta område, eller ska och bör det äga, en självständighet i förhållande till Pedagogik? Behandlar området i grunden en normativ teori om konsten att undervisa i allmänhet eller är och ska didaktiken vara en vetenskaplig verksamhet vars institutionella och intellektuella grundvillkor är inriktat på att förvetenskapliga läraryrket? Didaktik har också många olika, också de omstridda, indelningsgrunder: allmäntdidaktik, stadiendidaktik, ämnesdidaktik, metadidaktik, deskriptiv didaktik, vid didaktik, snäv didaktik etc. är exempel på några. UVKs val är emellertid att inte specificera didaktikbegreppet i utlysningstexten, vilket eventuellt innebär ett ställningstagande för att på sikt få till stånd en mer integrerad didaktisk forskning.²⁶

Klart är att didaktisk forskning har kommit att få en framskjuten och strategisk viktig plats inom UVK. Delar av denna forskning – ämnesdidaktik – har också varit föremål för en utvärdering som resulterade i både ris och ros åt de granskade projektsatsningarna.²⁷ Med 2007 års ansökningar noteras emellertid fortsatt kvalitetsmässig förskjutning i positiv riktning. Dåvarande huvudsekreteraren Ulf Lundgren konstaterar i verksamhetsberättelsen för detta år att:

Den förskjutning som kunde noteras under föregående år, att didaktisk forskning kommit mer i paritet med andra områden kan ses även 2007. En förklaring är att forskning inom didaktik, som före Utbildningsvetenskapliga kommitténs tillsättande var eftersatt, till del kommit i balans med övriga delar av utbildningsvetenskap. (Verksamhetsberättelse 2007. Utbildningsvetenskaplig kommittén, sid.2).

Detta glädjande besked refererar till nio beviljade ansökningar, varav merparten getts till projekt med riktning mot specifika ämnesområden, projekt med vad vi kan kalla för ämnesdidaktisk inriktning. Fyra projekt berör matematik och matematikundervisning, ett projekt har fokus på estetiskt lärande, ett har fokus mot språk och litteracitet. Ytterligare ett projekt intresserar sig för meningskonstruk-

²⁴ Ingen av de ansökningar som sorterar under didaktik har gått till specialpedagogiska projekt.

²⁵ Se exempelvis Englund (2004), Marton (1986), Lundgren (1986a) (1986b).

²⁶ Se Bengtsson (1997) som menar att röster för detta redan tidigare hörts i det svenska sammanhanget. Själv tar Bengtsson i samma artikel avstånd från en sådan utveckling och menar att det svårigen låter sig göras eftersom den didaktiska forskningen "utgår från olika paradigmer eller filosofiska grundantaganden av till exempel ontologisk och epistemologisk karaktär." (sid. 244 f)

²⁷ Björkqvist m.fl. (2006) utvärderade 26 forskningsprojekt inom ämnesområdena svenska, matematik och naturvetenskap och riktade sig mot projekt som beviljats mellan åren 2001 och 2003 och gjordes på basis av progress-rapporter och ytterligare, kompletterande, information. Se också Askling (2008) för ett sammandrag. Vad som framkommer tydligt i Björkqvist m.fl. utvärdering är en tydlig förkärlek för mer hypotesprövande metodologier vilket exkluderar stora forskningstraditioner inom det didaktiska forskningsområdet.

tion och begreppsförändring inom samhällsvetenskapliga disciplinsammanhang. Två projekt är av mer "allmändidaktisk" art – varav ett bl.a. inventerar både pedagogiska och filosofiska traditioner i jakten på "instrument för kritisk och kreativ reflektion", eller det som brukar kallas "kritisk förmåga". Ett annat projekt har ambitionen att på mer "experimentell" basis vidareutveckla och pröva en tidigare framarbetad lärandeteori med avseende på klassrumsundervisning.

Projektet visar med all tydlighet på didaktikens spännvidd och rörlighet över ämnen, discipliner och teorier, men visar också på ett i sammanhanget potentiellt spänningsfält som följer: I den mån projektet implicerar en vetenskaplig standardsättning för didaktikens del – ett forfarande av en framtida didaktik – så blir den kunskap som projektet kan komma att generera av vikt. I samtliga fall handlar denna kunskap om konkreta eller abstraherade objekt (ex. lärande, begreppsbyggnad) i spektrumet lärare – undervisning – elev/student, ett för all didaktisk forskning viktigt nav. Samtliga projekt handlar alltså på olika sätt om "något" som existerar i sammanhang eller situationer av undervisning. Projektet syftar emellertid inte bara till att utforska detta "något", utan att göra detta med implikationer för en undervisningspraktik eller dennas sammanhang.

Denna strävan efter relevans är ett riktmärke för UVKs forskningsstöd. Men strävan efter att göra avtryck i en praktik, visavi exempelvis en undervisningssituation, har också sedan länge varit centralt för didaktisk som pedagogisk forskning. Enligt Staffan Larsson (2006) handlar det akademiska bidraget till didaktiken om verktygsutveckling, om att överskrida det befintliga, vilket placerar den didaktiska forskningen i ett spänningsfält mellan uppfinning och forskning. Detta har forskarna av tradition löst på olika sätt – normativt via filosofin, empiriskt genom att avslöja något irrationellt eller förtryckande i det befintliga eller att via experiment manipulera lärandet.²⁸

Ambitionen att forskning ska göra avtryck i sociala (eller andra) praktiker har givetvis varit en viktig del av vetenskapernas (liksom filosofins) samhällseliga berättigande överlag. I samhällsvetenskaperna har olika forskningstraditioner, discipliner och teoribildningar adresserat detta, som en fråga om nytta eller relevans, och kunskapsproduktionen har på olika sätt varit engagerad och inbegripen i processer och tekniker för att förändra, förädla, utveckla etc. något befintligt.

Dessa ambitioner går igen i de aktuella ansökningarna, men på olika sätt. Olikheterna manifesteras emellertid endast i undantagsfall genom användande av begrepp och teoretiska bestämmelser som annars brukar signalera vetenskapsteoretiska implikationer av interventionen (vilket exempelvis "frigörande" forskning är ett tydligt, om än eventuellt förlegat och speciellt, exempel på) och i majoriteten av fall adresseras inte interventionen eller omstöpningen på annat än ett indirekt sätt. Eventuellt ligger här den framtida didaktiska forskningens utmaningar, och möjliga kontroverser.

Ett projekt har exempelvis ambitionen att undersöka hur "fanfiction kan användas i klassrummet för att stimulera och utveckla pojkars respektive flickors läsande och skrivande". Men projektet placerar både användning och genusimplikationerna av läs och skrivutvecklingen i mer öppna dagar – överlämnat till de bidrag av iscensättningar som ett av delprojektens specifika aktionsforskningsmetoder förväntas ha. Ett annat projekt vänder sitt intresse mot elever med särskild fallenhet för matematik och har ambitionen att "studera hur den pedagogiska praktiken kan formas för att stödja och utveckla elevens matematiska förmåga med särskilt fokus på elever med fallenhet för ämnet." Projektets design och förväntade resultat pekar emellertid mer mot möjligheten att komma med ett allmänt tillskott till förståelsen av utvecklingen av matematisk förmåga – eller vidga förståelsen av hur sådana förmågor kan stimuleras, än mot möjligheten att fördjupa förståelsen av den dynamik av omstöpningar det handlar om.

Även om jag menar att flertalet ansökningar endast på ett diffust sätt griper in i det spänningsfält mellan uppfinning och forskning som Staffan Larsson menade var utmärkande för akademins bidrag till didaktiken, så är interventionen central för projektets ambitioner, mål och uttalade relevans. Bland projektet finns också ett par som mer direkt tillgriper en "experimentell" (och kvasiexperimentell) strategi. Den övervägande majoriteten av projekt har emellertid en empirisk forskningsdesign, med tendens att avslöjanden av "något irrationellt eller förtryckande i det befintliga" (ibid.) hamnar i

²⁸ Staffan Larsson (2006), sid. 11f.

utkanterna av forskningsplanerna. Detta till förmån för förespråkandet av mer konkreta interventioner av samverkan, utveckling etc. i sammanhang av undervisning och lärande. En eventuell vinst med detta är att man kan alludera *både* till mer gängse grundforskningsideal *och*, men fristående härifrån, engagera och interagera med lärare, elever, studenter etc. i utvecklingsinriktade verksamheter. Detta går, på ett annat sätt, också igen i ett projekt som bär skuggan av en normativ filosofis sätt att forma sociala transformationer.²⁹ Även detta projekt ser till att försvara sin signifikans för praktiken genom att i sin design skriva in en del där man säger sig vilja utforska teoriernas "... möjliga didaktiska konsekvenser inom modern högskoleutbildning och pröva hur de kan omsättas i praxis."

Genom de beviljade projekten möjliggörs också en annan formning – den av forskarkarriärer och av möjliga omstöpningar av det akademiska landskapet. Didaktiska projekt är, minst sagt, ekonomiska. Projekten engagerar m a o ett stort antal personer, flertalet inom akademiens väggar men också en mer anonyma skara av lärare, studenter, elever etc. utanför. Forskargruppen består av allt från två till åtta direkt inblandade forskare/doktorander, med en ungefärlig snittsiffra av sex. För vissa projekt blir forskargruppen betydligt större än den som äskas medel för, vilket medges genom nätverksamverkan och inblandning (engagemang) i andra projekt. I det senare fallet kan vi också tala om att huvudsökanden är "dubbelbokad", vilket ibland ger projektet karaktär av forskningsprogram. När det gäller dessa speciella projekt – som också kan ses som fortsättningsprojekt – kan vi också skönja ett mönster av att seniora forskare reproducerar forskningsintresset via doktorander och post.doc.

Med 2007 års beviljade "didaktiska" forskningsansökningar ges med andra ord ett relativt stort stöd till framtida forskarkarriärer, men det är de "kollektiva" forskarkarriärernas tid, snarare än ensamvargars, vilket pekar på betydelsen av personliga och institutionella nätverkskontakter i forskningsansökningar.

Lärande – kunskap om sociala transformationer

På samma sätt som "didaktik" kunde tas som utgångspunkt för att teckna något av de intellektuella särmärkena för området med samma namn, är "lärande" det primära ledordet för områdena individens lärande och grupp-processer. De andra viktiga ledorden är "individ" eller mer brett "det mänskliga" (med alla dess kategoriseringar) i spektrumet individ - samhälle.

Det "lärande", som forskningen i de åtta här aktuella projekten engagerar, fäster bl.a. vid begrepp som kompetens, motivation, kunskap och erfarenheter. Det uppträder i olika teoretiska skepnader och hakar vid än mer diversifierade sociala sådana. Det mänskliga är som kategori intimt förknippat med kunskap och lärande och bär i sammanhanget med sig ett begreppsligt skillnadsspektrum av vikt också för att förstå lärandets organisering, dynamik och asymmetrier, vilket också står på de här beviljade ansökningarnas agenda.

Av de åtta beviljade projekten sorterar sju under området individens lärande och ett under området grupprocesser.³⁰ Ett projekt griper sig an datorspelande och pekar på att detta "har en unik förmåga att motivera spelarna till fortsatt verksamhet." I syfte att undersöka vad som bidrar till motivationen riktas uppmärksamheten på spelets estetiska dimensioner. I ett annat projekt antar lärande mer institutionaliserade former och blir till transnationella utbildningskarriärer som undersöks med avseende på "hur unga med utländsk anknytning i gymnasieåldern föreställer sig sina karriärmöjligheter och möjligheter att göra karriärrelaterade val." I gruppen finns också projekt som mer osminkat har lärande

²⁹ Whitley (2000) skiljer mellan fyra olika typer av forskning, alla med potentiellt praktiska implikationer. 1. Teoristyrd, förklarande forskning – forskning utan intresse för tillämpningskontext. 2. Förklarande instrumentell forskning – forskning med intresse av att förstå/förklara i syfte att använda forskningen för sociala mål. 3. Instrumentell forskning – forskning uteslutande intresserad av produkt/designutveckling och 4. Klassifikationsforskning - forskning som systematiskt undersöker speciella fenomen, utan att direkt sträva efter generella förklaringar eller tillämpningar. Projektet ifråga kan sägas höra till den sista kategorin, en typ av forskning som ingalunda kan sägas sakna implikationer för sociala sammanhang.

³⁰ Nedanstående läsning gäller samtliga ansökningar inom beredningsgruppen. Individens Lärande får i beredningshandboken (U:07) en bred bestämning då det heter att området omfattar: "Forskning om kunskapsutveckling, IKT, frågor inom pedagogisk psykologi och utvecklingspsykologi med fokus på individen och liknande." För området Grupprocesser heter det på motsvarande sätt att det omfattar: "Forskning om kunskapsutveckling, IKT, frågor inom pedagogisk psykologi och utvecklingspsykologi med fokus på gruppen och liknade."

som direkt fokus. Syftet i ett projekt är bl.a. att studera "hur lärande om miljö går till", ett annat har som syfte "att beskriva om och i så fall hur litteracitetsutvecklande aktiviteter som äger rum utanför skolmiljön utnyttjas, eller har potential att utnyttjas, som en resurs för lärande." Skärmbaserade och populärvetenskapliga texter är de objekt vilken eventuellt kan mediera en sådan litteracitet. I ytterligare ett annat projekt bryter intresset för kunskaps- och lärandeprocesser in i området för gestaltning och projektets huvudsyfte "är att undersöka hur olika slags kunskaper framträder såväl i lärprocesser som i det färdiga examensarbetet inom kultur – och medieinriktningar på högskolan samt i lärarutbildning med olika kulturprofiler: det handlar om representationsformer och presentationsformer."

Utforskandet av mer specifika aspekter och materialiseringar av kunskapsprocesser och lärande, exempelvis elevproduktioner, webb-baserade verktyg eller (en begreppsligt mer specifik) "emotionell kompetens" har en speciell plats i sammanhanget, medan samhällelig och vetenskaplig aktualitet går hand i hand i samtliga projekt. I projektet med fokus mot emotionell kompetens vidgas exempelvis frågan om kunskap och lärande då projektets delprojekt riktar sig mot barnmorskeutbildning, blivande intensivvårdsläkare, brandmän och flygledare. Här är man framförallt "intresserade av det "känslarbete" eller "emotion work" (Strauss et al, 1985) som uppfattas som en del av den professionella kompetensen. Därmed åsyftas arbetet med hur egna och andras känslor ska uttryckas, bemästras eller förmedlas till nykomlingar."

Huvuddelen av de ansökningarna som sorterar under de här aktuella områdena kan placeras in i den kategori av forskningsansökningar som Peter Aasens m.fl. (2005a) (2005b) menade vara konstruktivistiska, förståelseinriktade och överlag fokuserade på individuella aktörer och deras uppfattningar eller konstruktion av mening.³¹ Med en annan kategoriseringsgrund för ansökningarnas särprägel, skulle vi kunna säga att de utmärker sig genom sin intensiva forskningsdesign³², där utforskandet av enskilda situationer och händelseförlopp blir väsentliga för att generera förståelse och förklaringar. Relationer av kausal art *kan* påvisas, vilket ger möjlighet till förklaring men inte till generalisering i representativ mening.

I det sistnämnda projektet får exempelvis "emotionell kompetens" en relativt fallstudierna sammanbindande och explorativ funktion och projekten kan komma att bli ett kunskapstillskott också ifråga om känslors roll i utbildningssammanhang. I projektet som hanterar frågor om webb-baserat lärande – med fokus på "hur Internet förändrar förutsättningarna för gymnasieelevers lärande" – kan projektet komma att generera en mer allmängiltig kunskap kring "samspelet mellan nya redskap för informationsökning och lärande".

Det "lärande" som genom de beviljade ansökningarna tar gestalt rör i majoriteten av fall transformationsprocesser – de handlar om hur lärande och kunskapsprocesser omvandlas och interagerar med förändringar i redskap, situationer, omständigheter etc. I någon mening förklarar detta varför många av projekten har en konstruktivistisk/processinriktad inriktning, vilket tidigare granskningar påtalat närvaron av. Det finns, och borde rimligen också finna, en samstämmighet mellan forskningens objekt, syfte och forskningsdesign.

Eventuellt skiftar också svårigheten att precisera ett forskningsprojekts metodologi relativt olika forskningstraditioner. Generellt kan sägas att det är lättare att *ange* teoretisk position, än att *demonstrera* samma teoretiska positions metodologiska innebörder i en forskningsplan. Kanske är det mot denna bakgrund också begripligt att samma teoretiska angivelse, exempelvis den i den här gruppen vanliga hänvisningen till "sociokulturell perspektiv" får en i de olika ansökningarna skiftande, och i vissa fall något motstridig, precisering. Svårigheterna i dessa avseende gäller också att skapa framställningar som integrerar den information som avkrävs en forskningsansökan (tidigare forskning, syfte, metod, teori etc.). För ansökningarna överlag (inte bara dessa) gäller att de forskningsansökningar, med något undantag, som kan framställa projektets design och utveckling över tid som en mer linjär och progressiv process (tidplan, delstudier etc.) också lyckas motsvara välkända idealbilder över forskningsprocessen³³.

³¹ Se sid. 5 för sammanfattning av tidigare noteringar angående UVKs forskningsstöd.

³² Se Sayer (1984) för en precisering av skillnaderna mellan intensiv och extensiv forskningsdesign.

³³ Två välkända, men också mycket olika, exempel är Karl Popper (1963) och Thomas S Kuhn (1970).

Flertalet ansökningar inom denna grupp har svårigheter härvidlag, vilket eventuellt också avspeglar forskningens fokus och syften. Överlag kan det emellertid vara värt att påminnas om att, som Andrew Sawyer (1984) förtjänstfullt pekat på, metoder (inbegripet begrepp) är både mediet och resultatet av specifika forskningspraktiker. Det är viktigt att komma ihåg att forskningsansökningar trots allt redovisar olika sätt att ge begrepp för vetenskap och forskning – inte att göra den.

Liksom i fallet "didaktik" berör dessa forskningsansökningar större forskargrupper. Den *utbildningsvetenskapliga* forskning de i framtiden bidrar till att utveckla riskerar, trots den nämnda likheten vad gäller teoretisk orientering, att bli fragmentarisk - ledordens intellektuella vidd försvårar med viss sannolikhet disciplinära överskridande annat än från enskilt håll. Skillnaderna ansökningarna emellan speglar i hög grad också den forskning som efterlystes i utlysningstexten.

Systemfrågor – kunskap om utbildningens villkor och verkningar

Dessa sammanlagt åtta beviljade forskningsansökningar har sorterat under områdena Utbildningssystem, Effektstudier och Professioner. Fyra under området Utbildningssystem, tre i området Effektstudier och en under området Professioner. Ju färre antal ansökningar ett område representeras av inom en beredningsgrupp, ju mindre vägledande blir områdets namn för att säga något om beredningsgruppens intellektuella profil. I detta fall saknar Profession rollen av ledord.

Som helhet låter sig ansökningar lättast karaktäriseras genom begreppen system och effekt. Likt begreppet didaktik är dessa begrepp traditionstyngda, men får sin betydelse som specifika analyser och inte som ämnen. Något annorlunda för ansökningarna under området "Effektstudier" än för de under "Systemfrågor". Begreppet effekt konnoterar här en specifik form av analyser, systembegreppet ett bredare spektrum av forskningsansatser med intresse för mer övergripande frågor om "utbildningssystemet" – eller mer riktade frågor ställda i relation till utbildningssystemet och dess förändringar.

Ansökningarna i denna grupp har en något annan framtoning än tidigare grupper. De kan i stort betraktas som kritiska studier av en förd politik – både som en form av uppföljnings- och effektstudier *över* en förd utbildningspolitik och som studier och analyser *av* utbildningspolitik och utbildningspolitiskt aktuella frågor. Detta medger disciplinär och tematisk bredd, och gör samtidigt forskningens aktualitet viktig både i mer gängse grundforskningsbetydelser och i betydelse av granskningsinstrument. Kvalitet och relevans tycks emellertid gå särdeles väl hand i hand för dessa projekt - hela sex av ansökningarna tillhörde som tidigare sagts "tätgruppen" vad gäller skattat värde (relativ kvalitet och prioritet).

Ansökningarnas samlade frågeställningar har viss bredd. På dagordningen står frågor om lärarkompetens (som en professionsfråga i en ansökan och som en fråga om ekonomiska resurser i en annan), liksom frågor om gymnasieskolans marknadsutsättning, utbildningskarriärer, lärarutbildningsförändringar, evidensbaserad pedagogik, specialpedagogiska åtgärder samt civilsamhällets förändringar relativt studieförbundens. De aktuella frågeställningarna rör sig över olika delar av utbildningssystemets institutioner. Forskargruppen representerar pedagogik, sociologi och vetenskapsteori och forskningsansökningarna har en varierad metodologi.

Effektstudierna arbetar överlag med s.k. kvantitativa analyser med ett utnyttjande av databaser. Här som i andra områdesgrupperingar finns emellertid inga vattentäta skott mellan områdena. Frågan huruvida en studie ska kategoriseras under området effekt eller området system verkar ibland vara av de mer tillfälliga slaget. En forskningsansökan har, så vi jag kan se, karaktär av en effektstudie, men sorterar under området system. Forskningsansökan ifråga arbetar med ett omfattande databasmaterial (hämtade från SCB) över yrke, samhällsklass, betyg från grundskola och gymnasium, utbildningsnivå och utbildningsinriktning och mer därtill och har som ambition att svara på frågan "hur utbildningens inriktning och förläggning i tid och rum påverkar yrke, inkomst, hälsa och livslängd för kvinnor och män." Överlag kan också sägas att studier av effekter finns representerad i fler områden och beredningsgrupper än dessa (inklusive didaktik), dock inte med den här karaktäristiska användningen av stora databasmaterial.

Effektstudier extensiva forskningsdesign, med styrkan att producera beskrivande och representativa generaliseringar över stora populationer (med ett minskat förklaringsvärde som följd ³⁴) äger också möjlighet till kritisk prövning visavi för utbildningspolitik eller utbildningspolitiska antagande. Ett projekt har frågeställningen riktad mot frågan om effekterna av specialpedagogiskt stöd och utnyttjar omfattande registerdata samt enkätmaterial. Ett annat projekt tar sig bl.a. an frågan om lärarutbildningens betydelse för pedagogiska resultat och ger sig uppgiften: "(1) att utreda bestämningen av de grundläggande variablerna lärarkompetens och ekonomiska resurser; (2) att undersöka variationen mellan skolor och kommuner med avseende på lärarkompetens och ekonomiska resurser; (3) och att undersöka betydelsen av dessa variabler för de studieresultat eleverna uppnår."

Medan det i gruppen effektstudier finns ett uttalat intresse för att elaborera metodologiska problem (inom ramen för denna typ av studier), finns en bredare teoretisk profil för övriga forskningsansökningar, vilket också gör kopplingen mellan teori och metod något annorlunda. Bland fåtalet projekt med huvudsökanden som enda forskare är projektet om evidensbaserad pedagogik ett exempel inte bara på ett utbildningspolitiskt utan också utbildningsvetenskapligt hett ämne. Projektet är också ett av många exempel på att migrationen av forskare till det utbildningsvetenskapliga området tillför nya metodologier, här till forskningen kring utbildningssystem. Här är: "Projektets primära syfte /.../ att analysera aktörernas antaganden om utbildningsvetenskapens epistemologiska villkor för att förklara dynamiken i argumenteringen för och emot en evidensbaserad pedagogik (EBP)." Det sekundära syftet, att med hjälp av "begrepp utvecklade inom fältet teknik- och vetenskapsstudier (Science and Technology Studies, STS), beskriva den sk evidensrörelsens expansion in i utbildningssektorn i termer av en tilltagande formalisering och rutinisering." är en tydlig markering av inbrytning i det utbildningsvetenskapliga området.

Ansökningarna som sorterar under utbildningssystem kan annars också gå motsatt väg och flytta högaktuella utbildningspolitiska frågor till andra teoretiska hemmamarker än vad mer naturaliserade uppfattningar om utbildningssystem står för. För två projekt – angående förändringar i lärarutbildning och angående marknadsutsättningen i gymnasieskolan – blir implikationerna att frågan om förändrad utbildningspolitisk styrning kommer i fokus, vilket också implicerar att systembegreppet preciseras. I båda dessa fall innehåller forskningsdesignen mer blandade inslag relativt strävan efter förklaring och representativ generaliserbarhet. I båda fallen hanterad genom att göra både dokument/diskursanalyser och fallstudier.

De ansökningar som sorterar under Systemfrågor har en någorlunda lätt identifierbar intellektuell profil och forskningsansökningarna visar också tecken på att i majoriteten av fall vara institutionellt satta (i relation till forskargrupper, forskningstraditioner etc.). Genom att samtliga behandlar utbildningspolitiskt heta frågor balanserar de kanske med större "smidighet" de krav på relevans och utbildningsvetenskaplig kvalitet som gäller för den utbildningsvetenskapliga forskningen generellt.

³⁴ Se Sayer (1992).

7. SLUTORD

Djävheten att gripa sig an frågor kring vetenskaplig kvalitet i samband med forskningsansökningar – hur beviljade de än är – har blivit än mer kännbar under arbetets gång. Forskningsansökningar *är* speciella, gjorda för att granskas, men inte gjorda för att granska granskningen eller granskningsprocedurerna.

Detta sagt också som en markör för att denna rapports eventuella värde *inte* handlar om den utbildningsvetenskapliga forskningens kvalitet, ens i sin mest rudimentära mening. Förhoppningsvis har jag emellertid lyckats tillföra något till diskussionen om relationen mellan vetenskaplig kvalitet, samhällelig relevans och kunskapsstyrning, så som det kan betraktas i relation till de aktuella forskningsansökningarna och till UVKs forskningsstöd mer generellt. Det är min övertygelse att standard för excellens är, och måste vara, ett i vetenskaplig verksamhet lika självklart som nödvändigt tema för återkommande diskussioner och det är mot denna bakgrund som jag vill summera några implikationer av vad som sagts och gjorts.

Genom att utgå från de beviljade ansökningarna som uttryck för en speciell form av socialiserad kunskapsproduktion har vissa drag i standarderna för den excellens, som fått chansen att utvecklas, kunnat uppmärksammas. Vissa saker rör kunskapsstyrning (re-produktion av standarder), annat rör den utbildningsvetenskapliga forskningens diversifiering.

1. Kunskapsstyrning är i allt en mer komplex process än vad som vanligtvis framkommer vid diskussioner om forskningsstöd generellt och för UVKs del har jag pekat på flera viktiga kanaler genom vilken en sådan sker. Den för rapporten viktigaste är de områdesindelningar som gjorts av forskningen.
2. Områdesindelningen – och dess kunskapsinskrivningar – framträder inte som neutrala utan som aktiva styrredskap vid administrering av ansökningar, bedömning och medelstildelning. Effektiva (men långt ifrån genomskinliga) också för resultatredovisningar av medelstildelningar.
3. Som lösligt intellektuella inhägnader ger de profil åt det utbildningsvetenskapliga landskap som är under formning. Området visar sig härmed vara kunskapsmässigt diversifierat på ett annat sätt än vad kategorier som disciplintillhörighet, metod, teori etc. ger vid handen.
4. Diversifieringen griper också in i, och grundar sig på, skillnader i forskningsdesign, eller skillnader i vad som utmärker olika slags forskning och vad forskningen som sådan adresserar. Standarder för vetenskaplig kvalitet visar (eller bör visa) en följsamhet visavi de former av social relevans som är förhanden.

Sammantaget ger detta nya utmaningar för kvalitetsdiskussioner och kunskapsorganisering inom det utbildningsvetenskapliga området.

REFERENSER

- Aasen, P, Pröitz, Tine S; Spord Borgen, J (2005) *Utdanningsvitenskap som forskningsområde. En studie av Vetenskapsrådets stötte till utdanningsvitenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet rapport 2005:5. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Arnot, M; Hopmann, S och Molander, B (2007) *International Evaluation in Educational Sciences – Democratic Values, Gender and Citizenship*. Vetenskapsrådets rapport 2007:4. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Askling, B (2006) *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets rapport 2006:16. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Askling, B (2006) *En nationell strategi för utbildningsvetenskap*. I Vetenskapsrådet/Utbildningsvetenskapliga kommittén (2006) *Utbildningsvetenskap vid Vetenskapsrådet 2001 – 2005 – med verksamhetsberättelse för 2005*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Askling, B (2008c) *Värdering av kvalitet i forskningsprojekt: Erfarenheter från utvärderingar och bedömningar av projekt finansierade av Utbildningsvetenskapliga kommittén*. Vetenskapsrådets rapport 2008:13. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bengtsson, J (1997) Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 2. Nr 4. S. 241-261.
- Besley, A.C (Ed): *Assessing the Quality of Educational Research in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publications.
- Björkqvist, O; Hertzberg, F och Sumfleth, E (2006) *International Evaluation of Didactics – Swedish, Mathematics and Natural Sciences*. Vetenskapsrådets rapport 2006:10. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo academicus*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Chubin, D. E. (1994). Grants peer review in theory and practice. *Evaluation Review*, 18(1), 20–30.
- Carlsson, I m fl (2005) *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådets rapport 2005:4. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Englund, T (2004) Nya tendenser inom pedagogigdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol 9, nr 1, sid 37 – 49.
- Foss Lindblad, R. ; Lindblad, S. ; Popkewitz, T. S. (2009). *Narratives on Educational Research Evaluation in Sweden*. In Besley, A.C (Ed): *Assessing the Quality of Educational Research in Higher Education*. s. 279-292. Rotterdam: Sense Publications.
- Fransson, K och Lundgren, U (2003) *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Rapport nr 1. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fuller, S (2002) *Social Epistemology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M. (1994) *The new production of knowledge*. London: Sage.
- 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*, Vol. 48, No. 6, p. 781-795.
- Hackett, E. J., & Chubin, D. E. (2003). *Peer review for the 21st century: Applications to education research*. Paper for a National Research Council (SUA) workshop, Washington, DC, 25 February 2003.
- Kuhn, T (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Kim, L och Ohlstedt, E (2005) *Utbildningsvetenskapliga kommittén – en ny aktör i forskningslandskapet*. Arbetsrapport 2005:33. SISTER.
- Kroksmark, T (1986): Några nedslag i den humanvetenskapliga didaktikens svenska historia. I F Marton (red.): *Fackdidaktik*. Volym 1. Lund: Studentlitteratur.
- Lamont, Michèle (2009) *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgement*. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press.
- Lundgren, U.P. (1986a): Den nygamla didaktiken i Sverige – 1. *Norsk Pedagogisk Tidskrift*. 70(3), 203-208.
- Lundgren, U.P. (1986b): Den nygamla didaktiken i Sverige – 2. *Norsk Pedagogisk Tidskrift*. 70(4), 269-277.
- Merton, R K (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. The Free Press.

- Nowotny, H; Scott, P and Gibbons, M (2002) *Rethinking Science*. Cambridge: Polity Press.
- Popper, K (1963) *Conjectures and Refutations*. New York: Harper and Row.
- Rosengren, K E och Öhngren, B (1997) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm.HSFR.
- Rothwell & Martyn, (2000): Brain.
- Hackett, E. J., & Chubin, D. E. (2003). *Peer review for the 21st century: Applications to education research*. Paper for a National Research Council (SUA) workshop, Washington, DC, 25 February 2003.
- Sandin, B och Säljö, R (red)(2006) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons.
- Sandström, U (2007) Om konsten att fördela basmedel till universiteten. I Askling, B m fl(2007) *Expansion och kontraktion. Utmaningar för högskolesystemet och utbildningsforskare*. Vetenskapsrådets rapport 2007:9. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandström, Ulf. (2009). Cognitive bias in Peer Review: A new Approach. <http://forskningspolitik.blogspot.com/2009/12/nio-i-topp-pa-forskningspolitikse.html>
- Sayer, Andrew (1999) *Method in Social Science. A realist Approach*. London and New York: Routledge.
- SOU 2005:31 *Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning*. Betänkande av Utredningen om utbildningsvetenskaplig forskning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thorpenberg, S (2005) Kvalitetsuppfattningar om utbildningsvetenskap – En intervjustudie. *Pedagogisk forskning i Sverige*.(2005) Vol 9, Nr 4, sid 263 – 286.
- Wennerås, C och Wold, A (1997) Nepotism and sexism in peer-review. *Nature* vol 387, 22 May.
- Vetenskapsrådet (2002) *Swedish Research in Political Science – an evaluation*. Rapport 2002:1. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2003 a) *Förändring och nyorientering inom den offentliga sektorn – utvärdering av ett forskningsprogram*. Vetenskapsrådets rapport 2003:3. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2007b): *Om kunskapsbildning och lärande i förändring*. Utbildningsvetenskapliga kommitténs underlag till Vetenskapsrådets forskningsstrategi 2009 – 2012. Rapport 2007:2.
- Vetenskapsrådet (2008a) *Verksamhetsberättelse 2007*. Utbildningsvetenskapliga kommittén. (Diarienummer 711 - 2008 – 6307).
- Vetenskapsrådet (2008b) *Individ – samhälle – lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Rapport 2008 :2.

SUMMARY

What characterises good research in educational sciences? Not unexpectedly, the answer is: "It depends." For instance, it depends on what one means by educational sciences and the research in educational sciences that one is referring to. Of course, it also depends on what one means by *good*, and how the standards for such research are established and produced.

This report addresses research of the highest quality in educational sciences. The 29 applications that were awarded research grants in 2007 serve, in this report, as examples of what constitutes qualitatively high standards in the field of educational sciences. However, research grant applications and the research they represent are but one of the vantage points from which to look at standard-setting. Also important in this context are the processes used to call for proposals and review applications, and the way in which research grants are awarded in general. Hence, the excellence that characterises successful grant applications can be said to rest on the practitioners, circumstances, and conditions that produced them, including the concepts used in the production of scientific knowledge and its quality.

The report describes current research grant applications based on these guidelines, and we are given examples of the research announced and how it is presented vis-à-vis different categorization principles. The keywords that researchers use to designate the projects provide essential information about content, methodology, and the way that applications are distributed across the various areas. Describing how projects have been evaluated provides information about the results of the current distribution policy. The report also describes a diversified research terrain where the current classification of areas (didactics, individual learning, system issues, etc) emerges as an active management tool in administrating the applications, the evaluation process, and the allocation of funds.

In showing examples of good research in the educational sciences, the report presents both research-specific and research-policy characteristics, and gives examples where they overlap. Questions concerning standards of scientific quality (excellence) are, and should remain, both important and necessary themes in producing and managing scientific knowledge generally.