

Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning

– några europeiska nedslag

Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning

– några europeiska nedslag

Owe Lindberg

Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning
– några europeiska nedslag

Vetenskapsrådet
(The Swedish Research Council)
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISBN 91-7307-048-3

ISSN 1651-7350

Omslag: ORD&FORM AB, Uppsala 2004

Produktion: ORD&FORM AB, Uppsala 2004

Förord

Utbildningsvetenskapliga kommittén startade sin verksamhet i mars 2001. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som övriga Vetenskapsrådet har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stöder kommittén forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare. Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar.

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har kommittén bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport ger universitetslektor Owe Lindberg, Örebro universitet, en översikt över det internationella forskningsområde som svarar mot det som i Sverige efter den senaste lärarutbildningsreformen kommit att benämnas utbildningsvetenskap. Författaren ger en bild av det europeiska utbildningsvetenskapliga fältet med ambitionen att lyfta fram centrala begrepp, karakteristika och problematiker i fältet.

Stockholm i februari 2004

Tjia Torpe
Ordförande

Berit Askling
Huvudsekreterare

Innehållsförteckning

Introduktion.....	7
Att studera utbildningsvetenskap.....	9
Inledning.....	9
Utbildningsvetenskap – en svensk formering.....	9
Avgränsningsfrågan.....	10
Meningsfrågan.....	11
Äganderätsfrågan.....	12
Utbildningsvetenskaplig formering i ett europeiskt perspektiv.....	15
Vad talar man om och med vem – en introduktion.....	16
Det europeiska talet om fältet – en introduktion.....	17
Utbildningsvetenskap/pedagogik i Europa.....	24
Utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning i Europa.....	24
Det europeiska talet om utbildningsvetenskap/pedagogik.....	29
Det europeiska talet om utbildningsvetenskap/pedagogik inom delfältet ”educational sciences”.....	30
Det europeiska talet om utbildningsvetenskap/pedagogik inom delfältet ”teacher education”.....	35
Reflektioner.....	41
Educational research and its relation to teacher education in five countries.....	46
Introduction.....	46
England.....	47
Portugal.....	53
Germany.....	57
The Czech Republic.....	64
The Netherlands.....	67
Reflections.....	72
Utbildningsvetenskaper i Sverige – några möjliga framtider.....	77
Inledning.....	77
Teknologiseringstendensen.....	81
Utbildningsvetenskap/pedagogik – ett splittrat fält?.....	84
Utbildningsvetenskap/pedagogik – ett kluvet fält?.....	87
Att styra mot det önskvärda.....	90
Referenser.....	93

Introduktion

Denna rapport har skrivits på uppdrag av Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet. Uppdraget var att ge en översikt över det internationella forskningsområde som svarar mot det som i Sverige efter den senaste lärarutbildningsreformen kommit att benämnas utbildningsvetenskap. Rapporten har utöver denna introduktion fyra kapitel. I det första kapitlet "Att studera utbildningsvetenskap" försöker jag dels göra en problematisering av uppdraget och möjliga vägar att tackla det, dels redovisa och motivera de ingångar jag valt och de tankelinjer jag försöker följa. Jag försöker också ge en första bild av det europeiska utbildningsvetenskapliga fältet. Det andra kapitlet "Utbildningsvetenskap i Europa – vad talar man om och med vem" belyser detta fält ur ett fågelperspektiv. Min ambition är här att lyfta fram centrala begrepp, karakteristika och problematiker i fältet. Kapitel 3 "Fem utbildningsvetenskaper" tar i väsentliga avseenden sitt avstamp i kapitel 2 och utgörs av mera ingående granskningar av det utbildningsvetenskapliga fältet i fem länder, England¹, Tyskland, Nederländerna, Tjeckien och Portugal. Länderna är valda med hänsyn framförallt till lärarutbildningarnas konstruktion och plats i utbildningssystemet, den disciplinära och fakultetsmässiga formeringen av fältet och relationen mellan lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig forskning. I det kapitlet får också organisations- och finansieringsfrågorna sin särskilda belysning. Det fjärde kapitlet, slutligen, "Utbildningsvetenskaper i Sverige – några möjliga framtider" består av ett resonemang i vilket jag med utgångspunkt i de gjorda analyserna försöker visa möjligheter, problem och tänkbara konsekvenser av olika sätt att angripa frågan om organisation och finansiering av utbildningsvetenskaplig forskning.

Som i alla sådana här sammanhang kan värdet av goda samtalspartners aldrig överskattas. Jag vill därför passa på att tacka kollegerna vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, framförallt FHU-gruppen. Jag vill också tacka Gert Biesta, Leif Lindberg och Sverker Lindblad för goda synpunkter på valet av informanter. Sist men inte minst vill jag också tacka mina informanter – Rosemarie Deem, Edwin Keiner, Fred Korthagen, Jiri Kotasek, Antonio Nóvoa,

¹ England får här stå som samlingsbeteckning för England och Wales. Det är alltså inte Storbritannien som är utgångspunkten. Detta då det inom ramen för den formella statsbildningen finns olika formeringar av praktiker och utbildningspolitik och det är den i England och Wales som är av intresse i det här sammanhanget.

Teodor Sander, Wim Wardekker, Jaroslava Vasutova, Ted Wragg – som generöst ställt sin tid till förfogande och delat med sig av sitt djupa kunnande. Något kanske också skall sägas om min egen ingångsposition i det här projektet i relation till de resonemang om det utbildningsvetenskapliga fältet som jag kommer att föra. Jag har under en lång följd av haft ett ben i utbildningsvärlden som lärare inom och utbildningsansvarig för lärares utbildning och ett ben i forskningsvärlden med forskning om lärares utbildning som ett viktigt fokus och har därmed också under en följd av år på olika vis brottats med frågor som på olika vis tangerar innehållet i denna rapport. Det är min förhoppning att denna dubbla erfarenhet skall göra det möjligt för mig att spegla de bägge världarna i varandra snarare än att låta den ena världen beskrivas och tolkas med utgångspunkt i den andra.

Örebro den 17 oktober 2003

Owe Lindberg

Att studera utbildningsvetenskap

Inledning

Det uppdrag som skall redovisas i denna rapport handlar, som framgått av introduktionen, om att ge en bild av hur det område som vi Sverige idag kallar utbildningsvetenskap har formerats i andra länder. I uppdragsbeskrivningen står bland annat:

Uppdraget omfattar en översikt över det internationella forskningsområde som kan relateras till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet i enlighet med den bestämning av utbildningsvetenskap som anges i de senaste lärarutbildnings- och forskningspolitiska propositionerna och som ligger till grund för UVKs uppdrag. Översikten skall innefatta en inventering av denna forsknings innehåll, organisation och finansiering.

Uppdraget har två sidor. Den ena rör det svenska fältets formering och här utgör Karin Franssons och Ulf P Lundgrens rapport *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang* (2003) en av de centrala utgångspunkterna för mig. Om inte annat framgår av texten så ansluter jag mig till det sätt att se på utbildningsvetenskap, i den svenska kontexten, som Fransson & Lundgren ger uttryck för.

Den andra delen av utgångspunkterna för mitt uppdrag, frågan om hur

det internationella forskningsområde som kan relateras till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet i enlighet med den bestämning av utbildningsvetenskap som anges i de senaste lärarutbildnings- och forskningspolitiska propositionerna och som ligger till grund för UVKs uppdrag

skall avgränsas och hur man skall kunna få fatt i det empiriskt är betydligt mer komplex och jag kommer också att ägna den mer uppmärksamhet.

Utbildningsvetenskap – en svensk formering

Jag vill starta med att lyfta fram tre frågor eller aspekter som alla ligger i eller väcks av Karin Franssons och Ulf P Lundgrens rapport och som jag skulle vilja benämna som avgränsningsfrågan², meningsfrågan och äganderättsfrågan.

² Denna aspekt skulle också kunna benämnas som innehållsfrågan då den dominerande avgränsningsaspekten rör just frågan om vilket innehåll som det vi kallar utbildningsvetenskap skall fokusera. Jag har dock valt att tala om den i termer av avgränsningsfrågan då ”avgränsning” tydligare framhäver att det handlar om vad som skall inneslutas respektive uteslutas.

Avgränsningsfrågan

Franssons & Lundgrens rapport kan i hög utsträckning sägas handla just om hur det vi kallar utbildningsvetenskap har kommit att avgränsas respektive hur det kan/bör avgränsas. En av de avgränsningsproblematiker som de särskilt lyfter fram är frågan om huruvida utbildningsvetenskap skall förstås i singularis eller pluralis, dvs. som vetenskap eller vetenskaper. En andra avgränsningsproblematik som de också tar upp handlar om i vilken utsträckning utbildningsvetenskap skall ses som specifikt relaterad till lärarutbildning, lärare och skola respektive som ett mera generellt forskningsfält inom vilket frågor om lärarutbildning och skola utgör ett av flera områden – visserligen ett synnerligen viktigt område men ändå ett av flera. De skriver

I de texter som föregått beslutet finns ingen tydlig definition. Utbildningsvetenskap används både singularis och pluralis och som en beteckning på all forskning om utbildning och lärande i alla dess former och som en beteckning på forskning knuten till lärarutbildning. Utbildningsvetenskapliga kommittén ger i utlysningstexterna en relativt vid tolkning. Ansökningarna visar dock på en mer sluten bild. (s 104)

En tredje och närliggande avgränsningsproblematik handlar om huruvida utbildningsvetenskap skall förstås i bestämd eller obestämd form eller, om man så vill, huruvida utbildningsvetenskap skall ses som något som man på förhand entydigt kan avgränsa och bestämma.³ När jag i den här rapporten prövar hur ”den utbildningsvetenskapliga formeringen” ser ut i andra länder kan det fält inom vilket mitt prövande sker karakteriseras i termer av obestämd form pluralis.⁴

Underlaget för mitt försök att identifiera utbildningsvetenskapliga formeringar i ett europeiskt perspektiv utgörs av texter och samtal med engelska som språk. En fråga som då infinner sig är hur ett sådant fält låter sig avgränsas och benämnas på engelska. Min utgångspunkt härvidlag är Rita Hofstetter och Bernhard Schneuwly (1999 och 2002). De talar, i termer av ”educational sciences” (2002) respektive “sciences of education” (1999), om detta fält som ett ”disciplinary field” som präglas av stark heterogenitet.

³ Den sistnämnda avgränsningsproblematiken får inte samma explicita behandling i Franssons & Lundgrens rapport som de två förstnämnda men som en underliggande tematik kan den ändå sägas beröras i rapporten.

⁴ I denna bestämning ligger också en öppen hållning till frågan om fältet som ett lärarutbildningsfält i snäv mening eller ett utbildningsvetenskapligt fält i vid mening.

This heterogeneity appears first on the level of the institutional and disciplinary anchoring of educational research: strong (Lindblad, 1999) or weak (Hofstetter & Schneuwly, 1999) integration in universities; nearness (Fernandes, 1999) or distance (Calliot, 1999) to teacher education and/or to political and administrative instances (Edwards, 1999); homogeneous field or composite area of sister disciplines (Calliot, 1999), fair or low proportion of researchers of function of the population in a country.⁵ The heterogeneity also appears from the point of view of the internal evolution of the disciplinary field in what concerns the problem studied, the methodologies used, the privileged reference to other disciplines which differ from one country to another, from one institution to another, from one researcher to another and even from one research to another. (Hofstetter & Schneuwly 1999, s 23)

Deras utgångspunkt är inte det svenska begreppet utbildningsvetenskap utan snarare det pedagogiska forskningsfältet men deras fältavgränsning täcker, vad jag kan se, såväl pedagogik, i svensk disciplinär mening, som utbildningsvetenskap i den flerfaldiga mening som Fransson & Lundgren (2003) visar på att det senare begreppet kommit att stå för. Citatet pekar samtidigt på att avgränsningsfrågan är en central fråga också ur ett europeiskt perspektiv och det är därmed också en fråga som jag kommer att ta med mig in i den här studien.

Meningsfrågan

Med meningsfrågan vill jag lyfta fram en aspekt som Fransson & Lundgren talar om i termer av relationen mellan forskning och tillämpning. De argumenterar, inom ramen för ett resonemang som hämtar näring från en reflektion av Herbart om att vetenskapen aldrig kan ersätta iakttagelsen av en elev, för uppfattningen att relationen mellan pedagogisk forskning och pedagogiskt handlande inte skall ses som en enkel koppling eller härledning.⁶ Sådana uppfattningar har, menar de, dock dominerat det pedagogiska tänkandet. Och i relation till återuppväckandet av didaktikbegreppet och framväxten av begrepp som pedagogiskt arbete och lärares arbete skriver de vidare,

Problemet är att föreställningen om relationen mellan forskning och tillämpning inte ändras med terminologin. Så länge som relationen uppfattas som en teknisk fråga där en praktik kan härledas ur forskning, kommer ingen forskning, vad den än kallas, att lyckas. I det ögonblick relationen uppfattas som en fråga att erövra kunskap, som ger möjlighet att förstå och förklara villkoren för utbildning och undervisning, har utbildningsforskaren en roll för lärares arbete och för lärarutbildning. (s 73)

- ⁵ Här exemplifierar de i en fotnot skillnaden mellan Frankrike och Finland där Frankrike har 120 professorer inom området och 50 miljoner invånare och Finland som med sina fem miljoner invånare också har 120 professorer.
- ⁶ Herbart säger, i Franssons & Lundgrens översättning, ”Jag tror jag känner möjligheten av en sådan vetenskap (psykologi, min anm); det kommer dröja länge innan vi besitter den, ännu längre innan vi kan fordra den av uppfostraren. Men aldrig skulle den kunna ersätta iakttagelsen av en elev, en elev kan bara bli funnen, inte härledas.” (s 72)

Och lite längre fram skriver de

Frågan kan alltså ställas om bristen på tillämpning av forskningsbaserad kunskap ligger i produktionen av, eller i mottagandet av, eller i samspelet mellan produktion och reception av forskning. (s 104)

Genom att tala om denna relation i termer av meningsfrågan vill jag markera att relationen mellan produktion och reception av forskning inte bör ses som en avgränsad fråga i snäv bemärkelse. I synen på relationen mellan produktion och reception ligger också en syn på meningen med forskning eller omvänt, olika syn på meningen med forskning har olika implikationer för hur man kan se på relationen mellan produktion och reception. Inom ramen för en viss meningsbestämning av forskning blir viss typ av forskning och kunskapsbildning meningsfull, annan inte. Om meningsbestämningen av den forskning det här är fråga om, i enlighet med Fransson & Lundgren, har haft och har uttalat tekniska eller teknologiska förtecken har detta i sin tur betydelse för vad som kan betraktas som önskvärd forskning och, kan det förmodas, för vilken forskning som bedrivs. Om forskning som får mening i relation till idén att pedagogiskt handlande kan härledas ur forskning på det här viset får företrädare hamnar vi, om vi drar ut konsekvenserna av Fransson & Lundgrens resonemang, i en paradoxal situation där idén om den önskvärda forskningen resulterar i en forskning som visserligen svarar mot denna idé men som samtidigt inte har förutsättningar att svara mot de anspråk som idén bär på. Därmed riskerar den också att förlora en central legitimeringsgrund.

Fransson & Lundgren lyfter inte explicit fram den ovan diskuterade problematiken som en meningsproblematik. Läst på det vis jag här gjort är det dock möjligt att se deras resonemang som en plädering för en problematisering av meningen med utbildningsvetenskaplig forskning. Frågan om den utbildningsvetenskapliga forskningens mening representerar inte en specifikt svensk problematik utan många av de diskussioner som förs inom Europas länder och inom europeiska organisationer inom det utbildningsvetenskapliga området är kopplade till frågan om forskningens mening.⁷

Äganderättsfrågan

Med formuleringen äganderättsfrågan vill jag markera en annan aspekt av diskussionen om och inom det utbildningsvetenskapliga fältet, frågan om rätten

⁷ Se till exempel de texter som ligger till underlag för den här rapporten. Av särskilt intresse är den diskussion som uppstått i England efter David Hargreaves TTA-lecture 1996.

att tala och i vems namn. Fransson & Lundgren fokuserar inte själva den frågan explicit men den väcks av deras resonemang såväl i relation till avgränsningsfrågan som till meningsfrågan. Sitt kanske starkaste uttryck får den i Daniel Kallós' artikel "Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter" (2002) där, han med utgångspunkt i kommitténs precisering av de områden som kom att gälla för 2002 års ansökningar, för ett resonemang som i allt väsentligt mynnar ut i att utbildningsvetenskap hör lärarutbildningarna till. UVKs medel "skall utgöra ett stöd för forskning av relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet." (s141f) och "måste komma lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten till godo". (s 142) Detta för att de "forskningssvaga lärarutbildningar(na) måste på olika sätt stödjas"(s 143), vilket bland annat kan ske genom att kommittén i dialog med landets lärarutbildningar bidrar till att "bredda de grupper som engageras i forskning". (s 143)

Hur ser då den precisering av utbildningsvetenskapliga forskningsområden som Kallós vänder sig mot ut? Kommittén säger att

Inom det utbildningsvetenskapliga området kan bl.a. följande områden identifieras:

Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner

- inom skolväsende (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)
- inom högre utbildnings (särskilt lärarutbildning),
- folkbildning, informella miljöer och arbetsliv

Forskning om skolsystemets/utbildningssystemets utveckling med avseende på

- samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring
- normalisering, integration och marginalisering (<http://vrdirect.vr.se/contents/>)

Kallós argumentation är, implicit såväl som explicit, en argumentation i frågan om var den utbildningsvetenskapliga forskningen skall bedrivas och av vem, och med min terminologi därmed en argumentation i äganderättsfrågan. I denna argumentation är det inte den innehållsliga avgränsningen av den önskvärda forskningen eller dess mening som står i fokus, även om dessa aspekter på olika sätt finns med, utan det centrala är just var och vem. Man skulle till och med kunna säga att vadfrågan, dvs. frågan om den utbildningsvetenskapliga

Tabell 1. Äganderättsdimensionen

	Inom lärarutb	Utom lärarutb
Lärarutbildare/		
lärare	1	2
Andra	3	4

forskningens innehåll tenderar att försvinna. Om man för resonemanget skull tillåter en viss förenkling och schematisering skulle man kunna illustrera dessa två aspekter genom en fyrfältstabell där den vertikala dimensionen representerar *vem* och den horisontella *var*.

Vi kan då konstatera, vilket också Lärarutbildningskommittén gjorde, att det finns mycket forskning av utbildningsvetenskaplig karaktär inom fält fyra⁸. Kommittén menade samtidigt dels att det behövs mycket mer forskning, dels att forskningen i fält 4 inte alltid (och kommittén uttrycker sig härvidlag starkare än min formulering antyder) svarar mot de behov av kunskap som lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten har.⁹ Bland annat uppfattas detta ha att göra med var forskningen bedrivs och av vem. Den önskvärda förändringen kan, i relation till vad Kommittén säger om de tre huvudkategorier av institutioner som är inblandade i lärarutbildning, ses som en förskjutning från ruta 4 till ruta 1.¹⁰ Detta synes också vara en underliggande argumentation i Kallós artikel. Här börjar samtidigt problemen med den förenklade och schematiserade bilden, och därmed också med Kallós' och lärarutbildningskommitténs resonemang, att visa sig. En uttalad reformintention är att lärarutbildning skall vara en angelägenhet och ett ansvar för lärosätena i sin helhet. Ur ett sådant perspektiv blir det svårt att på ett entydigt sätt avgränsa såväl vad som ligger inom respektive utom lärarutbildningen som vem som är att betrakta som lärarutbildare. Förenklingen och schematiseringen som ligger till grund för tabell 1 förutsätter, liksom hela resonemanget om forskning som knyter an till den grundläggande lärarutbildningen, i den mån som detta är ett resonemang som inkluderar frågan om forskningens var och vem att det vi kallar lärarutbildning utgör en någorlunda entydigt organisatoriskt avskild verksamhet, dvs. att lärarutbildning definieras från organisatoriska utgångspunkter. Härigenom blir också de resonemang som förs avhängiga av bestämda organisatoriska förhållanden, vilket i sin tur ger påtagliga begränsningar i fråga om vad som går att säga. Sammantaget ger detta knappast bra utgångspunkter för resonemang och beslut om hur vi skall stärka forskningsunder- och överbyggnaden i lärarnas utbild-

⁸ Lärarutbildningskommittén talade naturligtvis inte i termer av den uppdelning i var och vem som jag gjort här men då de innehållsliga referenserna är desamma anknyter jag, för den språkliga enkelhetens skull, kommitténs resonemang direkt till min tabell.

⁹ Som Fransson & Lundgren påpekat (s 15) preciserar inte Lärarutbildningskommittén de behov som den forskningen som i min tabell motsvaras av fält 4 misslyckats med att tillfredställa. Deras konstaterande fyller dock ingen funktion i mitt resonemang varför jag lämnar det därhän.

¹⁰ De tre huvudtyper av institutioner SOU 1999:63 (s 168f) talar om är metodikinstitutioner, pedagogiska institutioner respektive ämnesinstitutioner.

ning. Kanske måste vi för att på ett konstruktivt sätt kunna hantera dessa frågor lämna ett organisationsbaserat sätt att tala om lärares utbildning, om man så vill ett sätt att tala om lärarutbildning i bestämd form – lärarutbildningen – som ett fristående hus och istället börja tala om lärares utbildning som något som pågår på många olika platser i högskolan och i relation till innehåll, avsikter och processer samt i relation till strukturer snarare än organisationer.¹¹

Äganderätsfrågan eller om man så vill frågan om utbildningsvetenskapens var och vem faller, såsom jag försökt visa ovan, tillbaka på föreställningar om vad vi skall avse med lärarutbildning och är, kan man säga, bara rimligt att väcka i relation till vissa sådana föreställningar. Det förda resonemanget visar på betydelsen av en terminologisk och begreppslig kvalificering av den aktuella diskussionen om utbildningsvetenskap, lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet och relationen dem emellan. Om inte de föreställningar på vilka våra tal om dessa frågor grundar sig är klargjorda när vi talar med varandra hamnar vi lätt i problem. Jag avser att återkomma till de här frågorna om var, vem och vad man kan avse med lärarutbildning i rapportens avslutande kapitel då de är av central betydelse för den utbildningsvetenskapliga forskningen. Här vill jag bara avslutningsvis framhålla att vi inte heller här har med någon specifikt svensk problematik att göra.

... the boundaries between teacher education and not-teacher-education aren't clear. Some of us count experiences in schools as part of teacher education; some count courses in the liberal arts as teacher education; and some count only those courses that occur in teacher education departments as teacher education. (Mary Kennedy 1991, s 1)¹²

Utbildningsvetenskaplig formering i ett europeiskt perspektiv

Jag vill börja med att göra en distinktion mellan den forskning som bedrivs inom det fält vi kallar utbildningsvetenskap och det explicita talet om detta fält. I det första fallet är det innehållsfrågorna, dvs. vad handlar forskningen om liksom frågan om vem som talar och med vem som står i fokus och här är min utgångspunkt den tidigare diskuterade vida definitionen av fältet. I det andra fallet försöker jag, via den diskussion som förs *om* fältet, se huruvida det finns tendenser till avgränsning av ett specifikt fält med koppling till lärarutbildning.

¹¹ Se vidare Lindberg 2002.

¹² För en diskussion i den här frågan se t.ex. Lindberg (1996 och 2002).

Här blir också de tre aspekter av den svenska formeringen som jag, med hjälp av Fransson & Lundgren, har urskiljt – avgränsningsfrågan, meningsfrågan respektive äganderättsfrågan – viktiga. Jag börjar med det förstnämnda.

Vad talar man om och med vem – en introduktion

Nära nog oberoende av hur vi definierar det utbildningsvetenskapliga fältet torde det vara möjligt att säga att det pågår en omfattande forskning och att denna forskning är internationellt tillgänglig genom ett stort antal tidskrifter.¹³ En del av dessa tidskrifter är att betrakta som allmänt orienterade pedagogiska tidskrifter,¹⁴ andra har tydliga lärarutbildningsförtecken¹⁵ medan ytterligare andra har specifika förtecken av annat slag.¹⁶ Sett utifrån den forskning som redovisas är såväl tidskrifterna med specifika lärarutbildningsförtecken som de allmänt orienterade pedagogiska tidskrifterna att i huvudsak betrakta som utbildningsvetenskapliga tidskrifter i den svenska meningen. För att få en uppfattning om det europeiska utbildningsvetenskapliga fältets innehållsliga formering har jag studerat ett urval av dessa tidskrifter. Två av de tidskrifter jag valt har en tydlig koppling till det lärarutbildningsspecifika, två till det allmänt utbildningsvetenskapliga och representerar en position med koppling till bägge fälten.

I det enskilda fallet är det svårt, för att inte säga omöjligt, att säga någonting om i vilket tidskriftsammanhang en artikel hör hemma. Från den utgångspunkten skulle man kunna hävda att alla frågor, åtminstone inom den del av fältet som de valda tidskrifterna representerar, är gemensamma frågor. Följer man tidskrifterna under en lite längre tidsperiod framträder dock vissa mönster.¹⁷ Det tycks då som om många fokuseringar, även om de i princip kan förekomma i vilken tidskrift som helst, är mindre frekventa i vissa och påtagligt frekventa i andra. En sådan fokusering utgörs av artiklar som rör området profession/professionalisation/professionalism. De förekommer överallt men är påtagligt frekventa i lärarutbildningstidskrifterna. Om vi gör en enkel kategorisering av tidskrifterna utifrån deras närhet till polerna Teacher Education

¹³ I ELIN, Electronic Library Information Navigator, vid Örebro universitet finns t.ex. 79 tidskrifter inom området "Education" tillgängliga i fulltext.

¹⁴ T.ex. *Issues in Education*, *International Review of Education* och *British Journal of Educational Studies*.

¹⁵ T.ex. *Teaching and Teacher Education* och *Journal of Mathematics Teacher Education*.

¹⁶ T.ex. *Assessment Update* och *The Urban Review*.

¹⁷ Jag kommer i nästa kapitel att göra en mera ingående redovisning av en sådan genomgång men vill redan här introducera frågan.

(TE) respektive Educational Sciences (ES) och en kategorisering av innehållet i termer av stark respektive svag förekomst (alternativt icke förekomst) kan vi även här konstruera en fyrfältstabell.¹⁸

Tabell 2. Tidskrifter och innehållsområden – fyra utfallsrum

		TE-Tidskrifter	
		Stark	Svag
ES-tidskrifter	Stark	1	2
	Svag	3	4

I ruta 1 kommer vi då att återfinna det gemensamma, i rutorna 2 och 3 det särskiljande och i ruta 4 det bristfälligt avtäckta.¹⁹ Genom tabellen får vi således, utifrån den i de valda tidskrifterna redovisade forskningen, en beskrivning av den relativa omfattningen av olika innehållsområden i de olika delarna av fältet men också, skulle man kunna säga, av kommunikationsförutsättningarna inom fältet. Ju fler innehållsområden som hamnar i ruta fyra, eller till och med faller utanför tabellen desto sämre kan förutsättningarna för att tala med varandra utanför innehållsområdesgränserna sägas vara.²⁰ Det kan då noteras att innehållsområde som har egna tidskrifter tenderar att hamna i ruta fyra eller utanför tabellen. Så är t.ex. fallet i hög grad med det specialpedagogiska området. En mera utförlig genomgång och diskussion av innehållsområden som är representerade i de valda tidskrifterna kommer i kapitel 2.

Det europeiska talet om fältet – en introduktion

Med utgångspunkt i texter genererade av sökningar i LIBRIS, fulltextdatabasen EBSCO och sökmotorn ALLTHEWEB samt texter som stått att finna på offentliga institutioners hemsidor – institutioner som på olika sätt har intressen i utbildning och utbildningsforskning; i första hand Eurydice och OECD men även hemsidor för andra europeiska organisationer och institutioner samt nationella hemsidor – skall jag här försöka ge en introduktion till hur man på

¹⁸ Jag väljer här att använda en engelsk terminologi för att inte riskera oavsiktliga innehållsförskjutningar.

¹⁹ Man skulle i ruta 4 kunna skriva in inte bara det svagt representerade utan också det saknade men önskvärda.

²⁰ I samma riktning pekar också en situation där ruta 2 och 3 har många innehållsområden och ruta 1 få.

en europeisk nivå talar om det utbildningsvetenskapliga fältet. Allra först skall jag dock göra ett återbesök i citatet från Hofstetter & Schneuwly på sid 11. De olika formeringar av fältet som de beskriver, t.ex. stark respektive svag disciplinförankring och stark respektive svag lärarutbildningsförankring, kan ses som inramande kontexter för den specifika forskning som bedrivs, dvs. inramningar som gör att i formell mening likartade företeelser får olika betydelser och konsekvenser inom de olika kontexterna. Det är t.ex. rimligt att tänka sig att den forskning om lärande, för att ta ett exempel på en vanligt förekommande forskningsorientering, som tar form i en kontext med stark disciplinförankring och svag lärarutbildningsförankring åtminstone delvis får andra förtecken än en forskning som tar form i en kontext med svag disciplinförankring och stark lärarutbildningsförankring.²¹ Nu behöver inte nödvändigtvis stark disciplinförankring stå i motsättning till stark lärarutbildningsförankring. Man kan mycket väl se disciplinförankring och lärarutbildningsförankring som, i princip, oberoende av varandra. Vi får då fyra utfallsrum istället för två.

Tabell 3. Disciplinförankring och lärarutbildningsförankring – fyra utfallsrum

	Stark lärarutbildningsförankring	Svag lärarutbildningsförankring
Stark disciplinförankring	1	2
Svag disciplinförankring	3	4

Dessa fyra utfallsrum kan sägas utgöra sinsemellan olikartade kontextuella inramningar med betydelse för den forskning som bedrivs/kan bedrivas. Sett på det viset finns det skäl att uppmärksamma att de texter som Hofstetter & Schneuwly refererar till i citatet pekar på att vi har en stor variation i Europa vad gäller den här sortens kontextuella inramningar av utbildningsvetenskaplig forskning.

De kontextuella variationerna länder emellan gäller emellertid inte bara vetenskaps- och forskningsfältet. En första kontextuell inramning kan sägas utgöras av det utbildningsvetenskapliga fältets placering i de nationella politiska landskapen eller, om man så vill, det utbildningsvetenskapliga fältets/områdets relation till andra politiska sakområden. Den variation i benämningar på departement med koppling till det utbildningsvetenskapliga området, alltifrån det

²¹ Det är naturligtvis också en fråga om vilka discipliner och forskningstraditioner som utgör basen för forskningsförankringen, liksom en fråga om vilken mening forskningen tillskrivs. Se resonemanget i avsnittet "Utbildningsvetenskap – en svensk formering" liksom resonemangen i frågan i kapitel 3.

engelska Department for Education and Skills till det tyska Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie,²² eller med den officiella engelska översättningen Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology,²³ som Europa uppvisar kan ses som ett av flera uttryck för en sådan utbildningspolitisk kontextuell inramning.²⁴ Mellan de tyska och engelska bestämningarna ryms departementsbeteckningar som Ministry of Education (t.ex. Ryssland, Frankrike, Ungern och Finland), Ministry of Education and Research (Norge och Rumänien), Ministry of Culture and Education (Island) respektive Education and Culture Ministry (Spanien), Ministry of Education and Science (t.ex. Bulgarien och Litauen), Ministry of Education, Culture and Science (Nederländerna), Ministry of Education and Sport (Slovenien) och Ministry of Education, Youth and Sports (Tjeckien).²⁵ I Kroatien finns det både ett Ministry of Education and Sport och ett Ministry of Science and Technology.

Det finns inte utrymme att inom ramen för den här översikten göra någon mera djuplodande analys av betydelsen av den variation i nationell politisk inramning av det utbildningsvetenskapliga fältet som floran av departementsbestämningar pekar på men det är rimligt att anta att också de nationalpolitiska kontexterna har en inramande betydelse av ovan diskuterat slag. Parentetiskt kan det noteras att de engelska och tyska departementsbeteckningarna ligger väl i linje med den karakterisering av tysk och engelsk universitetsutbildning som Bertrand Girod de l'ain (1998) gör i artikeln "The future of European

²² Det bör också påpekas att det för Tysklands del rör sig om en departementsbestämning på federal nivå. På delstatsnivå finns det stora variationer i den departementala inramningen t.ex. Baden-Württemberg som har ett Ministerium für Kultus, Jugend und Sport och ett Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst och Rheinland-Pfalz som har ett Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend och ett Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur. Det är dock inga departementsnamn på delstatsnivå som drar i den engelska riktningen.

²³ Här visar sig en grundläggande problematik vid internationella jämförelser, den språkliga. Det engelska education är ingen exakt motsvarighet till det tyska Bildung och det engelska science motsvarar inte heller det tyska Wissenschaft. I bägge fallen kan de engelska översättningarna sägas vara snävare än de tyska ursprungsbeteckningarna. Eftersom de texter som jag utgår ifrån i allt väsentligt är engelskspråkiga kommer jag att använda den engelska terminologin som bas för de jämförelser jag gör i rapporten.

²⁴ Det sagda skall inte tolkas som uttryck för en idé om att det skulle finnas något för alla berörda länder entydigt betydelseinnehåll i de använda termerna men däremot att de skilda bestämningarna av departementsnamnen kan ses som uttryck för olika kulturella och politiska inramningar av det utbildningsvetenskapliga fältet.

²⁵ Vad gäller sport så kan det noteras att också det är ett begrepp som kan förekomma i andra departementssammanhang. Så t.ex. kan det förekomma i departementsnamn med koppling militären och försvaret.

universities”. Han beskriver den tyska utbildningen som en ”solitary quest for knowledge” och den engelska som en ”closely monitored maturing process” och han skriver vidare

On campus the contrast is striking: adult German scholars with deliberate, thoughtful gestures versus English adolescents alternating between laughter and reading. Diplomas in hand, these young English leave university at the age of 21, when the Germans have just arrived, not to leave until they are about 27. The English maturing process must not and cannot deviate from a narrowly defined course laid out by “cultivator-professors” and “tutors” of all sorts, including the legendary personal tutors who oversee, advise, and admonish students throughout their three-year journey. (s 25)

Formeringen av det utbildningsvetenskapliga fältet sker således inom ramen för olika utbildningspolitiska kontexter och inom ramen för olika utbildningskulturer i övergripande mening. När vi talar om detta fält kan det således också innebära att vi talar om skilda verksamheter, inom ramen för skilda kontexter och från olika perspektiv.²⁶ Vi bör därför vara försiktiga när vi jämför enskilda förhållanden länder emellan. Samtidigt kan kunskapen om dessa kontextuella variationer ge en metakunskap som ger perspektiv på de egna förhållandena.

Hur ser då de texter som mina sökningar genererat ut? Det första som kan sägas om dem är att de sönderfaller i två delar som tycks ha väldigt lite med varandra att göra. Hur de skall benämnas kan diskuteras. Något oprecist och svepande men ändå inte utan fog skulle man, med utgångspunkt i var de är skrivna, preliminärt kunna kalla dem ”Teacher Education” respektive ”Educational Sciences”.²⁷ I relation till det tidigare resonemanget kan de föreslagna benämningarna synas något märkliga och motsägelsefulla, framförallt det jag här benämner ”Educational Sciences”. Med referens till Hofstetter & Schneuwly (1999) har jag ju använt ”Educational Sciences/Sciences of Education”, som en beteckning för fältet i sin helhet medan det här står för en del av fältet. Det som motiverar användningen av ”Educational Sciences” även i denna begränsade mening är å ena sidan att ”Educational Sciences” eller ”Sciences of Education” i den ”vida” meningen nästan enbart används av dem som tillhör Educational

²⁶ Det kan också påpekas att det har betydelse varifrån man går in i diskussionen om ”det pedagogiska fältet”, dess centrala karakteristika och dess avgränsning. Se t.ex. Jan Bengtssons resonemang i ”The many identities of pedagogy as a challenge. A life-world ontological contribution to the discussion of the philosophy of science of pedagogy”.

²⁷ Som framgått av den tidigare diskussionen är det problematiskt att använda sig av den här sortens indelningar. Att jag här ändå väljer att göra det hänger samman med hur de olika delarna av fältet framställer sig själva. Jag kommer också att använda dessa självframställningar och positioneringar som en av ingångarna i avslutningskapitlet.

Sciences/Sciences of Education i den ”snäva” meningen, dvs. av föreläsarna för det ”disciplinära fältet”. Föreläsarna för det jag här benämner Teacher Education talar föreläsdessvis i helt andra termer. I Erixon, Frånberg och Kallós (2001) är det t.ex. research som står i fokus.²⁸ Oftast görs ingen vidare bestämning av beteckningen research eller forskningens innehåll vilket talar för att man kan se beteckningen research som en referens på en mycket generell nivå till en viss form av kunskapsbildning. Den andra aspekten som gör det rimligt att tala om en klyvning av fältet i de termer jag gör handlar om att man i hög utsträckning också diskuterar olika sakfrågor i de olika delarna av fältet.

Det handlar naturligtvis inte om vattentäta skott mellan det ena och det andra och ett antal personer finns dessutom på bägge arenorna men just när det gäller texter om utbildningsvetenskap/educational sciences respektive lärarutbildningarnas forskningssammanhang så finns det påfallande lite berörningspunkter. Texter som explicit behandlar fältet tycks genomgående skrivna som om fältet antingen bestod av Teacher Education eller Educational Sciences. Ett mycket tydligt exempel på denna tendens utgör *European Educational Research Journal* 1(1) (2002) vars tema är ”The Emergence and Development of Educational Research in Europe” och *Green Paper on Teacher Education in Europe* (2000) producerad inom ramen för TNTEE – Thematic Network on Teacher Education in Europe, två av de centrala publikationerna vad gäller diskussionen om fältet under de senaste åren. Inte en av de 251 referenserna i den förstnämnda och 93 referenserna i den sistnämnda är gemensam. Texterna rör sig med andra ord inom ramen för olika system av referenspunkter.

En annan skillnad mellan de bägge textkategorierna gäller publiceringssammanhanget. Det som skrivs om educational sciences publiceras inom ramen för vetenskapssamhällets traditionella publiceringsordning, t.ex. i det utbildningsvetenskapliga fältets tidskrifter. Det som skrivs om lärarutbildningarnas forskningssammanhang publiceras ofta utanför denna ordning, t.ex. i rapportserier knutna till nätverk som TNTEE och ENTEP. Nätverk som ofta har en starkare koppling till det politiska fältet än vad som är vanligt för vetenskapssamhällets nätverk och organisationer. Gränsen mellan forskare och politiker blir här ofta mycket tunn. Så är t.ex. fallet i den av Erixon, Frånberg och Kallós (2001) redigerade rapporten *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. Möjligen skulle detta

²⁸ I olika sammanhang och textuella konstruktioner nämner man research ca 750 gånger medan det innehållsfält inom vilket forskningen skall ske anges som educational sciences endast vid två tillfällen. Den ena av dessa två gånger är det dessutom just inom ramen för en klyvning av fältet i å ena sidan Faculties of Pedagogics or Educational Sciences och å andra sidan University Schools of Teacher Training.

kunna ses som ett uttryck för att de texter som produceras om utbildningsvetenskap inom ”Teacher Education” har mer av politiska förtecken än de som produceras inom ”Educational Sciences”.

Det kan också noteras att klyvningen av fältet också kan sägas ha en intentionell sida, en sida som av Friedrich Buchberger (2002) i artikeln ”Knowledge/ Core Curricula/Content. Educational Sciences and Teacher Education”²⁹ beskrivs på följande vis

A third preliminary remark will relate to the definition of educational sciences. As agreed upon at the Copenhagen TUNING meeting (September 2001), educational sciences will be split up into the closely related areas education studies and teacher education. As a consequence, these areas are discussed separately searching for links wherever reasonable. (s 57)

Här finner vi en uppdelning som i ett avseende är nära nog identisk med den jag preliminärt föreslagit men som samtidigt i ett annat, och väsentligt, avseende är påtagligt annorlunda. För det första används ”educational sciences” enbart i dess vida mening, dvs. som det sammanhållande fältbegreppet. Som beteckning för ”educational sciences” i dess snäva mening, och därmed som parallellbegrepp till ”teacher education” används istället ”education studies”, en benämning som å ena sidan kan betraktas som svagare än ”educational sciences” men å andra sidan gör den mera strukturellt likställd med ”teacher education” då den markerar utbildningsaspekten. Det kan också noteras att den av Buchberger använda termen ”education studies” är mycket snarlik den engelska termen ”educational studies”. Den senare är dock snarast att betrakta som ett parallellbegrepp till ”educational sciences” i dess vida mening.

²⁹ Artikeln är skriven inom ramen för det EU-finansierade projektet Tuning Educational Structures in Europe som är ett samarbetsprojekt mellan 105 universitetsinstitutioner inom sju ämnesområden (Business, Education Sciences, Geology, History, Mathematics, Physics, Chemistry) och som syftar till att

- “Tune” educational structures in Europe, and thereby aid the development of the European Higher Education Area;
- Open up a debate on the nature and importance of subject-specific and general competences, involving all stakeholders, including academics, graduates and employers;
- Identify and exchange information on common subject-based reference points, curricula content, learning outcomes and methods of teaching, learning and assessment;
- Improve European co-operation and collaboration in the development of the quality, effectiveness and transparency of European higher education by examining ECTS credits and other suitable devices to enhance progress. (Tuning Educational Structures in Europe. Closing Conference. Brussels, 31 May 2002)

Vad kan man då så här långt säga om utbildningsvetenskap i ett europeiskt perspektiv i relation till avgränsningsfrågan, meningsfrågan respektive äganderättsfrågan? På den nivå som jag hittills rört mig framträder inte avgränsningen av en "specifik" utbildningsvetenskap inom ramen för den "vida" utbildningsvetenskapen som en viktig fråga. Möjligen skulle man kunna tolka Friedrich Buchbergers bidrag till *Tuning Educational Structures in Europe* som en plädering i frågan. Det finns, som jag senare kommer att beröra, också ett par andra förhållanden som pekar mot att vi kanske är på väg mot en formering av en särskild "lärarytbildningsvetenskap" också i andra delar av Europa och kanske också på en europeisk nivå men på den övergripande nivå som jag hittills rört mig framträder det inte som en viktig fråga. Inte heller meningsfrågan eller äganderättsfrågan framträder som viktiga frågor på den här nivån. I den granskning av de valda tidskrifterna respektive texterna som behandlar diskussionen om fältet som följer i kapitel 2 kommer dock såväl meningsfrågan som äganderättsfrågan att bli viktiga frågor.

Utbildningsvetenskap/ pedagogik i Europa

Föreliggande kapitel är strukturerat utifrån den tidigare gjorda distinktionen mellan den forskning som bedrivs inom det fält vi kallar utbildningsvetenskap/pedagogik och det explicita talet om detta fält och består i enlighet härmed av två huvuddelar, Utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning i Europa respektive Talet om utbildningsvetenskap/pedagogik i Europa. Både forskningen inom fältet och det explicita talet om fältet kommer att speglas i relation till den tidigare diskuterade klyvningen av fältet i ”educational sciences” respektive ”teacher education”.

Utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning i Europa

Avsikten med detta avsnitt är att ge en bild av (i) vilka områden som beforskas, (ii) den relativa omfattningen av olika forskningsområden inom ”educational sciences” respektive ”teacher education” samt (iii) relationen/kommunikationen mellan fältets olika delar. Det empiriska underlaget utgörs av utbildningsvetenskaplig forskning i skiftet mellan nittonhundralet och tjugohundralet såsom den framträder i fem etablerade europeiska pedagogiska tidskrifter med koppling till antingen ”teacher education” eller ”educational sciences”. Tidskrifterna är *European Journal of Teacher Education (EJTE)*, *Teaching and Teacher Education (TTE)*, *Teachers and Teaching: theory and practice (TTTT)*, *Mediterranean Journal of Educational Studies (MJES)* och *European Educational Research Journal/European Educational Researcher (EERJ/EER)*. Två av tidskrifterna, *EJTE* och *TTE*, är direkt att hänföra till ”teacher education” och två, *MJES* och *EERJ/EER*, är direkt att hänföra till ”educational science”. Den femte, *TTTT*, tangerar såväl ”teacher education” som ”educational science” men befinner sig samtidigt på visst avstånd från båda områdena.³⁰

³⁰ Jag har valt att endast ta med vad man skulle kunna kalla ”breda” tidskrifter, sådana som på ett generellt plan fokuserar antingen utbildningsvetenskapliga frågor i dess vida mening eller frågor om undervisning, lärare och lärarutbildning. Det betyder att tidskrifter som har en snävare innehållslig avgränsning faller utanför, även om de är att betrakta som utbildningsvetenskapliga tidskrifter i den svenska meningen. Så t.ex. har jag inte med specialpedagogiska tidskrifter. Motiven är för det första att jag ser den svenska diskussionen om utbildningsvetenskap som en diskussion om huruvida det i relation till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet behövs en särskild forskningsformering vid sidan av den som återfinns i den pedagogiska huvudfåran. För det andra att en tidskriftsgenomgång som täckte all forskning inom det utbildningsvetenskapliga området skulle falla utanför vad som är möjligt inom ramen för mitt uppdrag.

Med den begränsning av tidskrifter till det engelska språkområdet, som följer av min bristande språkliga kompetens, riskerar studien att få en slagsida mot det anglosaxiska. Alla de valda tidskrifterna är dock, på ett eller annat sätt internationellt orienterade. Två av dem – *EJTE* och *EERJ/EER* – har uttalat allmän-europeiska förtecken och en – *MJES* – fokuserar Medelhavsregionen.³¹ Även de två övriga framställer sig själva som internationella. *Teaching and Teacher Education* har undertiteln *An International Journal of Research and Studies* och i programförklaringen för *Teachers and Teaching: theory and practice* säger man att den "... provides an international focal point for the publication of research on teachers and teaching...". (<http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/13540602.html>) Min granskning gäller årgångarna runt millennieskiftet. Totalt sett rör det sig om närmare 550 artiklar. Beroende på praktiska omständigheter ser den exakta årsavgränsningen något olika ut för de olika tidskrifterna men då jag endast är ute efter att få en övergripande bild av diskussionens inriktning har jag inte bedömt detta som problematiskt. En annan möjlig komplikation gäller användningen av korta tidsutsnitt över huvud taget. Med varje tidsutsnitt följer omständigheter som är specifika för just det tidsutsnittet och som inte nödvändigtvis samvarierar mellan tidskrifterna vilket gör att andra tidsutsnitt skulle kunna resultera i andra utfall. Så t.ex. kan de konkreta innehållsfokuseringar som varje tidskrift gör ses som ett resultat av samspelet mellan tidskriftens långsiktiga strävanden och tillfälliga omständigheter. Också här menar jag emellertid att problematiken i relation till mitt syfte och min användning är negligerbar.

Den presentation som följer utgår i sina huvuddrag från tabell 2, dvs. förekomsten av olika innehåll sätts i relation till tidskrifternas koppling till delfälten "educational science" respektive "teacher education" och förekomsten kategorieras i termer av stark respektive svag. Utifrån artikeltitlar och abstracts har jag gjort en tematisering av artiklarnas innehåll. Avsikten med tematiseringen är att åstadkomma en översiktsbild av det innehållsliga landskapet i termer av vilka områden som blir föremål för behandling i de berörda tidskrifterna. Konstruktionen av områden har skett med utgångspunkt i artiklarnas specifika innehållsfokus och i relation till etablerade forskningsområden och begrepp inom det utbildningsvetenskapliga området och konstruktionen har skett parallellt med

³¹ Såväl *EERJ/EER* som *EJTE* måste i det här avseendet betraktas som breda europeiska tidskrifter och *MJES* skapar genom sitt fokus på medelhavsregionen en motvikt till den traditionella anglosaxiska dominansen.

genomgången av artiklarna.³² Med andra utgångspunkter för tematiseringen och med ett annat tidskriftsurval hade det landskap som avtecknats sannolikt sett annorlunda ut. De slutsatser som kan dras är därför begränsade. Samtidigt representerar de valda tidskrifterna just de två innehållsfoki som utbildningsvetenskap kommit att ges i Sverige – å ena sidan lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet och å andra sidan utbildning och lärande i en vidare mening – och såväl *European Journal of Teacher Education* med bas i Association of Teacher Education in Europe som *Educational Research Journal/European Educational Researcher* med sin bas i European Educational Research Association måste betraktas som europeiska huvudtidskrifter inom sina respektive delar av fältet. Vad gäller utgångspunkterna för de tematiseringar jag gör av artiklarna kan man säga att de genom sin koppling till etablerade forskningsområden och begrepp rör sig inom ramen för fältets/fältens orienteringspunkter. Det är därför möjligt att hävda att det landskap som avtecknar sig är relevant som referenspunkt för den svenska diskussionen även om det inte är det enda möjliga europeiska landskapet som träder fram.

Det innehållsspektrum som artiklarna sammantaget spänner över är oerhört brett och skulle kunna liknas vid en stjärna med ett mycket stort antal uddar.³³ Där redovisas forskning om bland annat excellence, efficiency, accountability och quality assurance, om diversity och om equity, om globalisation och om global and international issues, om teaching and learning, om motivation, om special needs, om schools och om classrooms, om curriculum, om teacher education, om higher education, om theory and practice, om knowledge, om gender, om citizenship och om home-school relations. Samtidigt är de flesta områdena väldigt svagt representerade, och det ofta i samtliga granskade tidskrifter. Så t.ex. finns det endast 5 artiklar som uttalat berör området kön, 5 som uttalat berör etnicitet och ingen som specifikt behandlar klass.

Vad som skall betraktas som stark respektive svag representation kan naturligtvis bedömas från olika utgångspunkter och på olika sätt. Det är också så att fördelningen av artiklar varierar tidskrifterna emellan på ett sådant sätt att det påverkar meningsfullheten av bestämningarna. Den ena extremen utgörs av *European Journal of Teacher Education* där två temata, ”profession/professional...” respektive ”teacher education” tillsammans svarar för över hälften av

³² Mitt intresse är inte de enskilda artiklarna utan den innehållsavtäckning som det artikelaterialet uttrycker, i sin helhet respektive i relation till de olika delarna av fältet. En och samma artikel kan, i termer av de tematiseringar jag gör, rymma mer än ett innehåll, t.ex. teachers och images.

³³ Den fråga som kan ställas, vilket kommer att visa sig av den fortsatta framställningen, är huruvida denna månguddiga stjärna också har/bör ha någon kärna.

artiklarna medan inget övrigt tema samlar ens 5% av artiklarna.³⁴ Oberoende av hur man mera exakt definierar ”stark” respektive ”svag” torde resultatet här bli detsamma. Den andra extremen utgörs av *Mediterranean Journal of Educational Studies* där inget tema samlar ens 10% av artiklarna. Jag kommer därför att resonera om stark respektive svag representation i relation till 5 olika gränsvärden där stark representation innebär mer än 5, 7, 10 12, respektive 15%.³⁵

Sätter vi gränsen för stark representation till över 15% finns det inga teman med stark representation, varken inom ”teacher education” eller ”educational sciences”. Först på enskild tidskriftsnivå uppträder sådana teman – ”profession/professional...”, ”teachers/teacher” och ”teacher education” – och i en tidskrift, *EJTE*.³⁶ Sätter vi gränsen för stark till över 12% blir ”teacher education” och ”profession/professional...” starkt representerade område inom ”teacher education” men inte inom ”educational sciences”. Låter vi gränsen gå vid över 10% kommer också artiklar som fokuserar ”images/beliefs/perceptions/views...” och ”teachers/teacher” att framstå som starkt representerade områden inom ”teacher education”. Däremot händer ingenting om vi flyttar gränsen över 7%. Varken inom ”teacher education” eller ”educational science” tillkommer något ytterligare område. Sätter vi så gränsen till över 5% blir ”diversity” och ”teachers/teacher” starkt representerade områden inom ”educational sciences” men inget nytt område tillkommer inom ”teacher education”. Alla övriga områden är därmed svagt representerade även om gränsen för stark representation sätts så lågt som till över 5%.³⁷

³⁴ Inom kategorin ”profession/professional...” tematiseras också ”teachers/teacher” – huvuddelen av dessa artiklar behandlar just läraryråden – och jag kommer senare att behandla det som en särskild tematisering. För en mera ingående analys av innehållet i *European Journal of Teacher Education* liksom också av paper framlagda vid ATEE:s årliga konferenser, se Agneta Linné & Anne-Lise Høstmark Tarrou (2001). Bilderna från deras studie kan sägas komplettera bilderna från föreliggande studie och vice versa

³⁵ De enskilda siffervärdena saknar intresse. Deras funktion är enbart att ge underlag för en belysning av den relativa förekomsten av olika innehållsfokus i fältets olika delar och i fältet som helhet. Dock har jag, utan att kunna hänvisa till några bestämda kriterier eller någon auktoritativ praxis etc. gjort bedömningen att 5% är en i sammanhanget rimlig nedre gräns för att kunna tala om stark representation. Bedömningen av stark respektive svag bygger på förekomsten inom respektive fält, dvs. inom *European Journal of Teacher Education* och *Teaching and Teacher Education* respektive *Mediterranean Journal of Educational Studies* och *European Educational Research Journal/European Educational Researcher*.

³⁶ I en första diskussion låter jag *Teachers and Teaching: theory and practice* vara utanför jämförelsen då den som påpekats har koppling till både ”teacher education” och ”educational sciences” men samtidigt befinner sig på visst avstånd från båda områdena.

³⁷ Går vi ner på tidskriftsnivå blir ytterligare några områden starkt representerade men inte särskilt många.

Införd i den struktur som tabell 2 introducerar ser fördelningen av artiklar på olika innehållsområden i relation till de två delfälten ut som följer:

Tabell 4. Tidskrifter och innehållsområden – innehållets fördelning i fyra utfallsrum

		TE-Tidskrifter	
		Stark	Svag
ES-tidskrifter	Stark	Teachers... +5%	Diversity +5%
	Svag	Teacher education + 12% Profession... + 12% Images... +10% Teachers... +10%	Gender, ethnicity, evaluation, special needs, international issues/globalisation/global issues/, peace issues, excellence/quality assurance/accountability/efficiency, home-school relations, evaluation, moral issues, change, democratic issues/citizenship issues ³⁸

Av fördelningen framgår att artiklarna i de två ”teacher education” tidskrifterna är mera samlade kring några centrala teman, yrket (profession...), yrkesutövarna (teachers), lärarutbildning samt förställningar, uppfattningar etc. om olika saker (images...) medan artiklarna i de två ”educational science” tidskrifterna fördelar sig mera jämnt på olika innehållsområden. Jämför vi detta med den positions-mässigt mittersta tidskriften, *TTTP*, finner vi att den uppvisar samma mönster som tidskrifterna med uttalat fokus på ”teacher education”, dvs en stark koncentration till några få områden. Framförallt dominerar frågor om yrkesutövarna och yrket som tillsammans utgör nästan 40% av artiklarna. De övriga teman som samlar mer än 5% av artiklarna är ”images...”, ”teaching” och ”practice”. ”Teacher education” har däremot ingen särskild plats i denna tidskrift. Härvidlag liknar den mera tidskrifterna med koppling till ”educational sciences”. I den delen av fältet fokuseras lärarna men inte deras utbildning.

Artiklarna ger bilden av ett fält där olika frågor har olika samtalsarenor, lärarutbildningsfrågor på vissa arenor och allmänpedagogiska frågor på andra arenor.³⁹

³⁸ Listan över områden som är svagt representerade skulle kunna göras längre men som en illustration av hur artikelinnehållet i de fyra här redovisade tidskrifterna fördelar sig på olika innehållsområden bedömer jag det vara tillfyllest. För övrigt kan det noteras att demokratiaspekter ibland förekommer även i artiklar som inte har ett specifikt demokratifokus men att demokratifrågor, som specifikt innehållsfokus, endast förekommer i fyra artiklar, alla för övrigt i de två uttalade lärarutbildningstidskrifterna.

³⁹ Detta mönster stämmer påfallande väl med den bild som framträder i länderstudierna i kapitel 3.

Det är dessutom ett stort antal frågor som antingen saknas eller får en perifer behandling i bägge tidskriftskategorierna. Till dessa hör, utöver de som tidigare nämnts, bland annat frågor med koppling till det didaktiska området respektive ICT. Som nämdes i kapitel 1 tycks det som om områden som etablerat sina egna tidskrifter tenderar att försvinna från de gemensamma pedagogiska/utbildningsvetenskapliga samtalsarenorna. Didaktik- och ICT-frågornas frånvaro kan sannolikt ses som ett uttryck för detta förhållande. I en sådan utveckling riskerar både det allmänpedagogiska området och de olika pedagogiska specialområdena att bli förlorare. Ju mer uppdelade samtalsarenorna är desto större är risken att behandlingen av frågorna sker i isolering från varandra, dvs. att specialområdesfrågorna inte inramas av eller angörs det allmänpedagogiska området, eller för den delen varandra, och omvänt att det allmänpedagogiska området utvecklas i avskildhet från de pedagogiska specialområdena. En sådan utveckling torde ingen vara betjänt av.

Det europeiska talet om utbildningsvetenskap/pedagogik

Här har jag bedömt fyra texter som centrala, två från vardera delen av fältet. Från ”teacher education” delen av fältet har jag valt Buchberger et al (2000) och Erixon, Frånberg och Kallós (2001) och från ”educational science” delen *European Educational Research Journal* 1(1) respektive *European Educational Researcher* 5(3). Att det blev just dessa publikationer kan hänföras till i huvudsak tre omständigheter: (i) att jag i mina nyckelordsökningar i Alltheweb frekvent landat i dessa texter,⁴⁰ (ii) att de är tydliga exponenter för respektive del av fältet i flera avseenden samt (iii) att jag inte funnit några andra texter som bättre speglat diskussionerna i de här frågorna.⁴¹

⁴⁰ Det har inte alltid varit ”omedelbara landningar” men nyckelordsökningarna har ändå ofta på ett eller annat sätt lett fram mot dessa texter.

⁴¹ Parentetiskt kan det noteras att bägge texterna från ”teacher education” delen av fältet härigenom får en stark anknytning till Sverige. I Buchberger et al är nämligen Daniel Kallós en av de övriga författarna. Detta får samtidigt betraktas som ett utfall i linje med situationen såsom den framträtt vid mina nyckelordsökningar. I kombinationssökningar där ”teacher education” respektive ”educational research” och närbesläktade sökord ingått har Daniel Kallós’ namn varit helt dominerande i den europeiska kontexten. Det kan då också nämnas att träffbilderna domineras av texter producerade i anslutning till TNTEE, det europeiska lärarutbildningsnätverk för vilket Daniel Kallós varit ledare.

Talet i dessa publikationer är, som också påpekats tidigare, snarare att likna vid parallella tal i de olika delarna av fältet än ett samtal inom fältet som helhet. Detta då talen i hög utsträckning dels tar form inom ramen för olika referensgemenskaper, dels handlar om olika saker i så måtto att det är olika frågor som diskuteras. Jag kommer först att försöka belysa talet om utbildningsvetenskap och lärarutbildning från ett "educational science" perspektiv respektive ett "teacher education" perspektiv för att därefter avsluta med några övergripande reflektioner i frågan. Inledningsvis bör det noteras att det, som framgått av kapitel 1, inte finns någon etablerad gemensam terminologi kring det utbildningsvetenskapliga området. Vad jag har sett har inte heller arbetet inom "Tuning-projektet", med förslaget att benämna delfälten som "education studies" respektive "teacher education", så här långt avsatt några direkta spår utanför projektet. Jag kommer därför att som preliminärt engelskspråkigt begrepp använda "educational science/sciences" i både den snäva och den vida bemärkelsen. Som motsvarande svenskt samlingsbegrepp använder jag benämningen utbildningsvetenskap/pedagogik.⁴²

Det europeiska talet om utbildningsvetenskap/pedagogik inom delfältet "educational sciences"

Den diskussion som förs i *European Educational Research Journal* 1(1) och *European Educational Researcher* 5(3) kan ses som ett försök att i ett historiskt perspektiv förstå framväxten av 'educational sciences' som ett "disciplinary field" i spänningsfältet mellan det lokala och det internationella i syfte att öka beredskapen att möta de utmaningar som utbildningssamhället idag står inför och som i vår del av världen bland annat representeras av skapandet av 'a European space'.⁴³ Eller som Rita Hofstetter och Bernard Schneuwly (2002, s 19) uttrycker det i sitt redaktionella bidrag till *EERJ* 1(1):

Only if the deep-rooted forces behind the configurations are known and understood by the actors in the field can they avoid the reinforcing of this construction by already dominant paradigms so that it can become a process of integration and mutual enrichment.

⁴² Både utbildningsvetenskap och pedagogik kan ges såväl snäva som vida avgränsningar. Variationsvidden i avgränsningarna kan samtidigt sägas representera olika dimensioner eller riktningar vilket gör att begreppen ibland kan ses som identiska, ibland åtskilda och ibland överlappande på olika vis. Min benämning utbildningsvetenskap/pedagogik skall ses i det perspektivet. Se också Fransson & Lundgren (2003).

⁴³ Se t.ex. den av António Nóvoa och Martin Lawn (2002) redigerade *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*.

I den historiska formeringen av 'educational sciences' lyfts två relationer fram som centrala, den mellan disciplin och profession och den mellan disciplin och lärarutbildning.⁴⁴ Det är dock i första hand relationen mellan disciplin och profession som står i förgrunden i artiklarna. Vad gäller denna relation, och därmed också disciplinens karaktär, urskiljer Hofstetter & Schneuwly två huvudformeringar. I den ena, som bland annat präglade Frankrike, den tyskspråkiga delen av Schweiz och Sverige under första halvan av 1900-talet, menar de att 'educational sciences' huvudsakligen tar form som en etisk och moralisk diskurs och i avskildhet från de frågor som präglar lärares vardag. Diskursens relation till professionen ligger i de pedagogiska principer som kan utbildas ur den.

The concrete and practical educational acts are the objects neither of discourse nor of research. /---/ It is as if there were two parallel worlds: the academic discourses and research do not treat the real heart of the teaching practice; education as practice remains the affair of the profession, which respects – or ignores – the philosophically founded pedagogical discourse. (a.a. s 15f)

I den andra, som bland annat präglat Geneve och Sverige från 1950-talet menar Hofstetter & Schneuwly att 'educational sciences' tar en mer empirisk⁴⁵ och experimentell form och därmed också får en närmare relation till professionen. Inte heller denna närmare relation är emellertid okomplicerad.

... it enters (or at least pretends to do so) into the school, into the core of the educational and teaching act and into the learning processes. Nurturing each other, discipline and profession move to a closer articulation which could paradoxically result in new tensions because they share the same objective and try to define the same reality, namely, the teaching act and its social and institutional constraints. (a.a. s 16)⁴⁶

Ingen av de två formeringar som historiskt går att urskilja av disciplinen och relationen mellan disciplin och profession är således tillfredställande. Hofstetter & Schneuwly menar⁴⁷ att detta till dels hänger samman med den typ av "process of disciplinarisation" som "sciences of education" har genomgått. Man kan härvidlag, säger de, schematiskt urskilja två huvudtyper av processer med utgångspunkt i huruvida "the constitution of established professional fields fol-

⁴⁴ Sett från ett lärarutbildningsperspektiv skulle man till dessa två relationer kunna föga en tredje, den mellan lärarutbildning och profession.

⁴⁵ Ofta är denna empiriskt präglade formering av 'educational sciences' starkt psykologiskt orienterad.

⁴⁶ Vi möter här samma typ av spänningsförhållande som det som råder, och genom alla år har rått, mellan lärarutbildning och profession.

⁴⁷ Med referens till ett eget tidigare arbete, Hofstetter & Schneuwly 1999.

lows or precedes the process of disciplinarisation”. (Hofstetter & Schneuwly 1999, s 25) Beträffande ”educational sciences” är det den senare processen som gäller. Etableringen av det professionella fältet föregick etableringen av det disciplinära fältet vilket de menar ger relationen mellan disciplin och profession speciella, och i stora stycken problematiska, förtecken, bland annat i form av en inbyggd motsättning mellan profession och disciplin. Det gör också, menar de, den disciplinära konstruktionen till en i grunden flerdisciplinär konstruktion.

En sida av relationen mellan disciplin och profession som särskilt lyfts fram av Edwin Keiner (2002) handlar om kunskapsbildning och kommunikationen kring kunskapsbildning. Med tre välrenommerade pedagogiska tidskrifter som empirisk bas har han studerat kunskapsbildningskommunikationen inom Erziehungswissenschaft i Tyskland mellan åren 1947 och 1990.⁴⁸ Totalt bidrar under perioden 6 060 författare med 5 580 artiklar. I fokus för hans intresse står bland annat frågor om vad man talar om och vem som talar. Beträffande det senare och i termer av författarnas hemvister i disciplin och profession finner han en mycket påtaglig förändring under perioden. Sett från ett professionsperspektiv kan man uttrycka det som att det sker en nära nog total marginalisering av deltagandet i kunskapsbildningskommunikationen inom Erziehungswissenschaft. 1947 var drygt 60% av artikelförfattarna professionsföreträdare och de fortsätter att utgöra ett dominerande inslag fram till 1956 då det sker en plötslig nedgång i antalet artikelbidrag från professionsföreträdare. Nedgången fortsätter i drygt tio år och från och med ingången av 1970-talet utgör de endast ca 8%. Det är också värt att notera att brottet sker före de stora utbildningsreformerna, före det att lärarutbildningarna blir fullt ut universitetsförlagda genom integrationen av Pädagogischen Hochschulen i universitetssystemet. Keiner skriver

This development points to autopoietical processes with regard to discipline formation and stabilisation, in which professionals and professional knowledge are expelled to the outer environment of the discipline. Science of education rids itself, so to say, of the pedagogical profession in a process of functional differentiation or even 'purification' in order to develop its academic disciplinary profile, while masking this social gap through continuous debates about the relationship between theory and practice. (a.a. s 90f)

Man skulle då kunna tänka sig att det sker en motsvarande förändring i fråga om vad man talar om. Keiner menar t.ex. att det, beroende på den process av förvetenskapligande och integration i vetenskapssystemet och den interna

⁴⁸ Keiner använder själv beteckningen Germany utan någon ytterligare specificering, därav min översättning, men det Tyskland han analyserar är DBR.

differentieringsprocess som Erziehungswissenschaft genomgått under undersökningsperioden, kunde förväntas att de termer och begrepp som används inom teori och forskning blivit mer differentierade och att vaga begrepp och ord hämtade från vardagslivet fått en minskad användning. Så är emellertid inte fallet. Innehållsfokuseringar och nyckelbegrepp tycks förvånansvärt stabila över hela undersökningsperioden. ”Professionals and academics seem to work in different social spaces, yet sharing similar ideas and theoretical concepts”, säger Keiner. (a.a. s 92) Huruvida den av Keiner beskrivna utvecklingen är för handen också i andra länder går inte att utläsa av artiklarna i *EERJ* 1(1) och *EER* 5(3) men den bild av det utbildningsvetenskapliga området i ett europeiskt perspektiv som föreliggande studie landar i talar för att Keiner fångar centrala aspekter av den problematik som det utbildningsvetenskapliga området brottas med.

I sökandet efter rötter till och determinanter för utvecklingen av ’educational sciences’ blir begrepp som ”differentiation”, ”disciplinarianisation” och ”institutionalisation” viktiga redskap för att visa hur det nya disciplinära fältet urskiljer och formerar sig. Med hjälp av dessa begrepp tecknas en i stora stycken likartad historia för berörda länder. Om än från olika startpunkter, på olika vägar och på olika sätt tycks det som att utvecklingen, på ett övergripande plan, går i samma riktning. Det handlar om att ”educational sciences” successivt etablerar sig och tar plats bland ”normalvetenskaperna”. Riktigt som andra vetenskaper tycks dock aldrig ’educational sciences’ bli, vilket Edwin Keiners (2002, s 94) avslutande reflektioner i den ovan refererade artikeln får illustrera.

Science of education in Germany neither communicates close to practical pedagogical problems nor operates according to the rules and standards of ’normal’ social science. There is, however, no sufficient reason to interpret this ambiguity as a defect. The space ’in between’ marks and characterises the specificity of education. It constitutes and reproduces itself as a space of intersection of science and reflection, of research and dogma, of scientific theory and clinical knowledge, or as both reflection *of* the educational system and reflection *within* the educational system. It processes in the medium of heterogeneity and difference, of asymmetries and paradoxes.

Kanske är Keiners bestämning ”in between” en nyckelbestämning.⁴⁹ Den speglar i varje fall mycket av de utvecklings- och nutidshistorier som redovisas i de två tidskriftsnumren. Historier om ett framväxande disciplinärt fält som söker

⁴⁹ Den ”både och” situation som Keiners bestämning ”in between” refererar till kan också sägas karakterisera det resonemang som Ewald Terhart (1998) för om läraryrket i termer av ”autonomy” och ”control”. Lärares yrkesutövning betingas av bägge dessa poler, och måste så göra, menar Terhart. Skolans, och därmed lärarens, samhällsuppdrag ställer krav på insyn och kontroll och arbetssituationens komplexitet kräver autonomi. Yrket kan därmed inte ensidigt bestämmas i relation till endera av polerna.

sin identitet och som inte ensidigt och entydigt kan förankra denna identitet i någon av de två polerna i spänningsfältet – ”normalvetenskaperna” respektive professionen. Utvecklings- och nutidshistorierna kan också ses som historier om ett ämne eller fält vars grundläggande utgångspunkter inte är givna och som därför söker efter både sina gränser och sitt centrum.

The diversity of the names used and their evolution during the period under study is without doubt significant for the moving and somehow evanescent nature of the disciplinary field. In a first approximation, we propose the following understanding: systematic reflection on education through its progressive professionalisation and specialisation, particularly by educational research. (Hofstetter & Schneuwly 2002 s 4p)

Genom att ”educational sciences” har sitt ursprung i de nationella utbildningskontexterna har också ”educational sciences” och ”educational research” sin bas i det lokala och det specifika och därmed i olika nationella karakteristika. Globaliseringsprocesser av olika slag har, emellertid, under senare tid påtagligt förändrat situationen för de nationella utbildningssystemen vilket i sin tur har förändrat förutsättningarna för ”educational sciences” och ”educational research”. Sverker Lindblad och Martin Mulder (1999) menar att det idag råder en paradoxal situation inom ”educational research” i Europa. Å ena sidan präglas forskningen av dess historiskt betingade nationella ”diversity” i olika avseenden, å andra sidan tycks ”educational researchers” från olika europeiska länder möta likartade problem och utmaningar.⁵⁰ En utmaning som de särskilt lyfter fram utgörs av ”... the change of conditions and governance of educational research”. (a.a. s 5) Någon helt enhetlig bild av dessa förändringar framträder dock inte i de artiklar som belyser frågan. Det finns inslag av mer direkt styrning genom riktade satsningar med ökad detaljeringsgrad i specificeringen och det finns inslag av mer indirekt styrning genom ökad konkurrens. Allmänt kan sägas att i de förändrade villkoren för och styrningen av ”educational research” ryms både generella förändringar för högre utbildning och forskning och specifika förändringar för ”educational research”. En både generell och specifik förändringstendens som tycks vara gemensam, handlar om kraven på forskningen att vara av internationellt konkurrenskraftig kvalitet.

Om å ena sidan de lokala kulturella kontexterna har givit discipliniseringsprocessen och forskningens innehåll olika lokala särdrag så kan å andra sidan själva formeringsprocessen sägas ske inom ramen för samma slags strukturella

⁵⁰ Det kan noteras att denna typ av paradox inte bara gäller pedagogisk forskning utan också skolverksamhet och lärarutbildning. Vad gäller det senare se t.ex. Lindberg 1997 och 2002. Frågan kommer också att bli föremål för behandling i slutet av detta kapitel och i kapitel 4.

relationer. I första hand rör det sig här om tre ömsesidigt relaterade relationer – disciplin-profession, disciplin-lärarytutbildning respektive lärarytutbildning-profession. På ett strukturellt plan har de därmed också samma typ av problematiker och utmaningar att förhålla sig till. I detta perspektiv är det inte alls förvånande att Lindblad & Mulder finner att utmaningarna och problemen för "educational researchers" från olika länder till stor del är likartade trots att såväl disciplin- som forskningsformeringen har skiljaktiga, lokalt präglade särdrag. Det är till och med rimligt att anta att detta till synes paradoxala förhållande alltid varit för handen.

Den historia som beskrivs i artiklarna berör på många sätt vad jag i kapitel 1 benämnt som avgränsningsfrågan, meningsfrågan och äganderättsfrågan men det blir aldrig frågan om någon explicit behandling av de här aspekterna. Det som står i fokus är mer identitetsfrågan, dvs frågan om från vilken identitetsposition och hur "educational sciences" skall kunna möta de utmaningar som dagens situation reser, än frågan om forskningens innehåll och mening. Att forskning är en av det disciplinära fältets kärnuppgifter och att professionsrelaterad forskning därmed hör hemma i det disciplinära fältet uppfattar jag ligger som en underförstådd utgångspunkt för resonemangen. Likaså tycks det ligga som en underförstådd utgångspunkt att "educational sciences" är en plural bestämning med många ansikten och att de enskilda "ansiktena" uppstår i ett dynamiskt samspel inom fältet. Det är kanske också på det viset man skall se det förhållandet att det inte förekommer någon diskussion om etablerandet av ett särskilt för forskning om lärarytutbildning och lärarytutbildning avsett forskningsområde/disciplin,⁵¹ dvs. att discipliner konstrueras inte – de blir till i ett komplex och dynamiskt samspel.

Det europeiska talet om utbildningsvetenskap/pedagogik inom delfältet "teacher education"

Som framgått av kapitel 1 har den diskussion om utbildningsvetenskap som förs av företrädarna för "teacher education" i stora stycken helt andra förtecken än den som förs av företrädarna för "educational sciences". Den förs inom ramen för andra termer och begrepp och det är andra frågor som står i fokus. Till att börja med kan man konstatera att det fält som "educational science" representerar är tämligen frånvarande i "teacher education" texterna och när det förkommer varierar de underliggande referenserna med sammanhang. Ibland är

⁵¹ Bortsett från Leif Lindbergs bidrag till EERJ 1(1) som diskuterar den svenska utvecklingen så finns det inga referenser till något som skulle kunna kallas utbildningsvetenskap i den svenska meningen.

referensen generell och opreciserad som i t.ex. följande textavsnitt från Buchberger et al (2000).

- Additionally, in most Member States prospective teachers do not graduate in education or educational sciences but in other academic subjects, which may have an impact on the development of their professional identities of teachers. (a.a. s 46)

The production or *design* of scientifically validated practices and education software (e.g. textbooks, multimedia products) can be regarded as a rather neglected field of the educational sciences in general and of teacher education in particular. (a.a. s 48)

The curricula and contents of initial teacher education vary considerably. The amount of teaching practice reaches from almost nothing up to more than fifty percent of the total study time. The same applies to studies in educational sciences, professional studies as well as to subject studies (cf. that teachers for the same age range receive in Germany an academic education in one or two academic disciplines while they in the neighbouring country of Denmark receive an education in a rich variety of school subjects). (a.a. s 97)

Ibland är referensen specifik men med olika bestämmningar:

The *main components* of a professionalised teacher education programme might be

- studies in the *sciences of the teaching profession* (e.g. educational sciences, *Didaktik*/*Fachdidaktik* literally translated as didactics and subject matter didactics, educational psychology, educational sociology), (a.a. s19)

However, some *curricular components* seem common to most of the models of initial teacher education:

- studies in education and/or in educational sciences (e.g. *Didaktik*, educational history and philosophy, educational psychology, educational sociology evaluation), (a.a. s 21)

Här finner vi i det senare exemplet ”educational sciences” som ett överordnat begrepp och därmed som ”educational sciences” i vid mening innefattande bland annat historia, psykologi, filosofi och sociologi liksom också didaktik. Den här användningen ligger mycket nära vad som i anglosaxisk litteratur brukar benämnas ”foundation disciplines”.⁵² I det första exemplet är ”educational sciences” däremot ett underordnat begrepp, likställt med de begrepp som ”educational sciences” i det andra exemplet var överordnat. ”Educational sciences” får därmed karaktären av vardagsbegrepp med underförstådda och

⁵² Den närmare avgränsningen av foundation disciplines har varierat mellan olika länder men brukar alltid omfatta sociology of education, psychology of education, philosophy of education samt history of education och/eller economics of education. En god introduktion till frågan om foundation disciplines får man i Jeanne Pietigs diskussion av Lee Shulmans artikel ”Reconnecting Foundations to the Substance of Teacher Education” i *Journal of Teacher Education* 48(3). Se också vidare kapitel 3.

mångtydiga referenser och ett begrepp i periferin. Och det fält som ”educational science”, i vid mening, representerar i texterna producerade av företrädare för ”educational sciences”, i snäv mening, framstår inte som ett fält av betydelse i texterna producerade av företrädare för ”teacher education”. I relation till de två formeringarna av relationen mellan disciplin och profession som Hofstetter & Schneuwly (2002) beskriver skulle man, om man låter ”teacher education” representera professionen, kunna se det här som uttryck för en relation av den första typen där ”... [i]t is as if there were two parallel worlds”.

De begrepp som står i förgrunden i texter skrivna inom ”teacher education” är först och främst det tidigare nämnda research men det talas också mycket om knowledge och om practice i olika bestämningar. Talet om research, knowledge och practice är tätt sammankopplat och kan ses som en argumentation för forskning i anslutning till lärares utbildning och för forskning som är under lärarutbildningarnas kontroll. Det är, i relation till de i kapitel 1 gjorda distinktionerna, med andra ord en argumentation med starka äganderättsinslag. Det är samtidigt, i stora stycken, en argumentation med bestämda förtecken i meningsfrågan. Frågan om forskningens mening blir dock sällan föremål för diskussion.⁵³

I Buchberger et al (2000) kretsar mycket av diskussionen kring begrepp som ”research-based knowledge”, ”scientific knowledge” och ”validated practices”. Resonemangen kring dessa begrepp förs i en påtagligt modernistisk och teknologisk anda med mer eller mindre explicita referenser till en kunskapsbildningsprocess vars resultat utgörs av en slags ”oomkullrunkeliga kunskapsprodukter”. Det finns i resonemangen också många både outtalade och uttalade referenser till situationen inom medicinsk vetenskap – och en tilltro till medicinsk vetenskap som förebildlig praktik. Resonemangen visar därmed också starka beröringspunkter med diskussionen om Professional Development Schools (PDS) i USA.⁵⁴ Med utgångspunkt i idéer från bland annat the Holmes Group har man där försökt etablera skolor som skulle kunna fungera som ett slags motsvarighet till medicinarnas undervisningssjukhus, dvs. skolor ”... which has as one of its functional missions the professional development of preservice, novice and

⁵³ Se dock diskussionen i anslutning till Anne Edwards bidrag till Erixon, Frånberg och Kallós senare i kapitlet.

⁵⁴ Man refererar också explicit till PDS-konceptet (s 53f) men gör i det sammanhanget ingen som helst problematisering av den starka teknologisering som präglar idén om PDS. Den enda kritiska kommentaren, som för övrigt görs med hjälp av Whitford & Metcalf-Turner (1999), är att ”While the benefits for higher education institutions and their students may be reasonably self-evident, outcomes for schools may not be so obvious”.

practicing teachers” (Haqq, Abdal 1991, s 1), skolor som befolkas av de bästa ”klinikerna” och de bästa forskarna, skolor där man kan ”... determine what works so that findings can be disseminated to other schools”. (a.a. s 1)⁵⁵ Också där finns drömmen om att genom forskning kunna producera en entydig och kontextoberoende kunskap, en kunskap som lärare så att säga oberoende av de konkreta omständigheterna kan nyttiggöra.

I Erixon, Frånberg och Kallós (2001) förs inte diskussionen i termer av ”research-based knowledge” och ”validated practices”. ”Scientific” är däremot flitigt förekommande, i olika sammanhang och med olika referenser. Man talar t.ex. om ”scientifically-based knowledge”, ”scientific work”, ”scientific research”, ”scientific foundation”, ”scientific disciplines”, scientific journals” och ”scientific meetings”. Även om frågorna delvis är annorlunda i Erixon, Frånberg och Kallós jämfört med Buchberger et al och även om de hållningar som presenteras är mera varierade och man, om än i varierande utsträckning, pekar på frågornas komplexitet så kan texten som helhet sägas dra i samma riktning. Forskningens mening diskuteras inte men skrivs ändå fram genom sättet på vilket forskningen omtalas, genom t.ex. det ovan nämnda bruket av ”scientific” och formuleringar av typen ”research evidence” och ”research findings”. Härigenom frammanas bilden av en forskning vars uppgift är att ta fram det rätta, det sanna, det entydiga etc. och i förlängningen skymtar man en tankefigur i vilken den exakta kunskapen om världen ses som lösningen till de problem vi har att hantera, i det här fallet utbildningen av lärare. En sådan forskning kan, för att tala med Ingemar Nordin (1983) betecknas som en teknologisk forskning, dvs. en forskning som syftar till praktisk användbarhet och funktionsduglighet eller om man så vill en forskning som syftar till att få fram fungerande produkter. Talet om t.ex. ”research-based knowledge” och ”validated practices” faller väl in i ett teknologiskt orienterat forsknings- och kunskapstänkande.

Detta tänkande präglar också de resonemang som Buchberger et al (2000) för kring Fach- och Bereichsdidaktik. Man menar att den utveckling inom området som man under senare år kunnat se i framförallt de nordiska länderna och i Tyskland och Frankrike men även i stora delar av övriga Europa har

... recently provided scientifically based knowledge and empirically validated practices for teachers to establish effective teaching and learning situations in their fields. (a.a. s 48)

⁵⁵ Det finns numera en omfattande litteratur om PDS men som en introduktion till de grundläggande idéerna kan fortfarande Abdal-Haqq's artikel Professional Development Schools and Educational Reform: Concepts and Concerns. ERIC DIGEST 91-2 rekommenderas.

Och de skriver vidare att denna didaktiska utveckling

... may be seen as catalysts for a number of improvements in teaching and teacher education. (a.a. s 48)

Någon diskussion om eller problematisering av forskningens ”mening” i relation till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet förekommer inte. Den enda problematisering man gör är att man påpekar att den utveckling som nu sker av didaktisk forskning kan bidra till att isolera olika didaktiska områden från varandra och att det då finns en risk att det blir en ensidig fokusering på det unika för den enskilda disciplinen, området etc.⁵⁶ De ser denna tendens som starkast inom det område de benämner som Fachdidaktik. Bereichsdidaktik som har en tematisk approach och fokuserar konkreta problem bedömer de har en större utvecklingspotential. Uppgiften är dock densamma för Bereichsdidaktik som för Fachdidaktik, att förse lärare med ”scientifically based knowledge and empirically validated practices”. Det är med andra ord ett relativt tydligt förespråkande i meningsfrågan som talet om utbildningsvetenskap/pedagogik i ”teacher education” texterna implicit förmedlar.

Den ”implicita” diskussionen tangerar emellertid inte bara meningsfrågan utan också, som nämnts, frågan om forskningens vem och var.

Establishing structures for research and development on Fachdidaktik(en) and Bereichsdidaktik(en) at institutions of teacher education seems to be an important issue in teacher education reform, with a potentially enormous impact on teacher educators, (prospective) teachers, the teaching profession, and students. It might contribute effectively to the reduction of problems both of traditional models of teacher education and of minimum-competency models. (a.a. s 49)

Referensen till äganderätsfrågan och till frågan om lärarutbildning som ett ”eget hus” i citatet ovan är central och det förtjänar påpekas att det är just genom en sådan underliggande referens som det blir möjligt att driva frågan om lärarutbildningsanknuten forskning på det sätt som görs.⁵⁷

I Sverige talar vi inte om ”validated practices” och knappast heller om ”scientifically based knowledge” på det vis som sker i de här refererade texterna. Möjligen

⁵⁶ Parallellerna till en tidigare metodikformering tycks inte allt för långsökta.

⁵⁷ Man lyfter också fram ”The production or design of scientifically validated practices and education software (e.g. textbooks, multimedia products)...” som en särskild uppgift för lärarutbildning. En uppgift som man menar hitills varit starkt försummad av ”the educational sciences in general and of teacher education in particular”. (a.a. s 48)

skulle man kunna säga att delar av diskussionen kring pedagogiskt arbete tangerar den om "validated practices". Annars sker diskussionen om forskning med praktikförtecken idag till stor del under rubriken "praxisnära forskning" och här är det inte en teknologiskt orienterad forskning som står i fokus.⁵⁸ I Sverige drar inte heller den utbildningspolitiska inramningen åt det teknologiska hållet på det vis den gör i flera andra länder. Ett uttalat exempel på en teknologiskt orienterad utveckling finner vi i England där det för närvarande finns ett stort intresse för

... systematic reviews of both the processes and outcomes of educational research in order to codify the canon. Currently the codifying criteria emphasise the research outputs of the correlators and cannot deal easily with those of the interpreters. The criteria focus on the canon and not on the disruptions to the assumptions on which the canon is constructed. (Edwards, Anne 2001, s 21)⁵⁹

Något motsvarande finns för närvarande knappast i Sverige och det är knappast heller så att den karakteristik som Anne Edwards gör av skolundervisningens utveckling i England och USA är giltig för Sverige.

Teaching is becoming a technical practice and teachers are being de-skilled and positioned as technicians who deliver curricula. If there is research underpinning their strategies, at least in the UK and US, it is the research of the correlators, which teachers are expected to apply directly to their own workplace setting. (s 22)⁶⁰

Man kan därför också ifrågasätta hurvida den diskussion som under det senaste dryga decenniet förts i den anglosachsiska världen om lärarbetets förändring i termer av "intensification" contra "professionalisation" är den som bäst beskriver lärarbetets förändring i t.ex. Sverige.⁶¹ Den frågan tänkte jag

⁵⁸ Det hindrar naturligtvis inte att det också i den diskussionen kan finnas underliggande motiv och förhoppningar av teknologisk natur. Se också Lindberg 2002 för en diskussion av teknologiska idéer om lärutbildning i den senaste lärutbildningsreformen.

⁵⁹ Se också t.ex. diskussionen mellan Jennifer Evans & Pauline Benefield (2001) och Martyn Hammersly (2001) om "systematic reviews" liksom John Elliots artikel Making Evidence-based Practice Educational (2001) och Ann Oakleys (2001) genmäle. Det kan också nämnas att det i USA för närvarande pågår flera stora projekt av metakarakter där man på motsvarande sätt försöker kodifiera befintlig kunskap i någon form av kanon. Det kanske största av dessa projekt bär det i sammanhanget målande namnet AERA Consensus Panel on Teacher Education.

⁶⁰ Anne Edwards är långt ifrån ensam om den här bedömningen. Se t.ex. Richard Aldridge (1995) och David Pimm & Michelle Selinger (1995).

⁶¹ Se t.ex. Lindberg 2001 och 2002.

dock lämna därhän. Det i sammanhanget intressanta är vad en praktik präglad av föreställningen om ”teachers as technicians” och ”teaching as a technical practice” skulle kunna betyda. Om detta skriver Anne Edwards utifrån den engelska utvecklingen⁶²

The results of teaching as a technical practice are worrying.

- It is not producing the creative and collaborative learners needed for the knowledge economy of the twenty-first century
- It is not addressing the massive and complex problem of social inclusion and developing dispositions for lifelong learning
- It is not geared towards developing a sense of collaborative and responsible citizenship.

Reflektioner

1. På ett europeiskt plan, såsom det framträtt i min hastiga utblick, tycks det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska området, i relation till den svenska etableringen av utbildningsvetenskap som ett särskilt område vid sidan av pedagogik, på en och samma gång vara både ett samlat område och ett påtagligt splittrat område. Samlat i den meningen att det inte uppvisar några formella uppdelningar på disciplin- eller vetenskapsområdesnivå av det slag vi nu fått i Sverige. Splittrat på så vis att området hyser ett mycket stort antal specialiteter vars inbördes relation inte tycks vara särskilt stark. Inte så att de olika specialiteterna skulle stå i ett ”antagonistiskt”⁶³ motsättningsförhållande utan mera att de utvecklas som ett antal ”parallella spår”. Inte minst gäller detta de två områden som står i fokus för den här studien – utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning med särskild relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet respektive forskning om utbildning och lärande i en mera generell mening. Som framgått ger såväl forskningsområdesgranskningen som granskningen av det explicita talet om lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig pedagogisk forskning bilden av ett delat fält med mycket begränsad kommunikation över gränserna. Vad gäller forskningssidan kan det noteras att den gemenskap som finns i mitt material är koncentrerad till forskning om lärare.⁶⁴ Det kan också

⁶² Anne Edwards bidrag ingår i Erixon, Frånberg & Kallós, red (2002): *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. men hennes bidrag skiljer sig i karaktär och hållningar påtagligt från huvudlinjen i denna antologi, liksom från Buchberger et al (2002).

⁶³ Med citationstecknen vill jag markera att jag inte gör en traditionellt marxistisk användning av antagonistisk.

⁶⁴ Någon behandling av frågan om i vilken utsträckning denna forskning i sin tur präglas av gemensamma orienteringspunkter, ömsesidigt refererande etc. har inte rymts inom föreliggande arbete.

noteras att medan forskning om lärarutbildning är ett dominerande tema inom tidskrifterna med koppling till ”teacher education” så är det nära nog osynligt i tidskrifterna med koppling till ”educational sciences” liksom också i *Teachers and Teaching: theory and practice*. Kanske kan detta ses som en indikation på att lärarutbildning inte är ett angeläget forskningsområde varken för forskare inom ”educational science” i allmänhet eller för forskare som intresserar sig för lärare och deras arbete, utbildning etc. Situationen har en slags parallell inom den explicita diskussionen om det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska området. För företrädarna för ”teacher education” är frågan om den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningens koppling till lärarutbildningarna – äganderättsfrågan – en huvudfråga. För företrädarna för ”educational sciences” är det alltid andra frågor som står i fokus, framförallt forskningens (disciplinens) relation till lärarna (professionen). De gånger lärarutbildning får en mer framträdande plats så är det inom ramen för relationen mellan forskningen/disciplinen och lärarna/professionen.

2. Ur ett forskningspolitiskt perspektiv blir frågan om hur en sådan situation som den som ovan skisserats, i den mån den nu är för handen, påverkar karaktären och kvaliteten på kunskapsbildningen inom fältet central, liksom frågan om hur olika forskningspolitiska handlingsvägar kan tänkas påverka i riktning mot minskad eller ökad kommunikation mellan forskare inom fältet som helhet. Här kan den nuvarande ordningen med en utbildningsvetenskaplig kommitté inom Vetenskapsrådet sägas representera en lösning där en struktur läggs ovan på en annan och där strukturerna inte är samordnade. Vetenskapsrådet har en grundstruktur med å ena sidan tre områden – Humaniora och samhällsvetenskap, Medicin samt Naturvetenskap och teknikvetenskap – med ämnesråd i spetsen och å andra sidan ett område benämnt ämnesövergripande. Det senare är uppdelat på 6 specificerade underområden – dyrbar utrustning, longitudinell forskning, genusforskning, försöksdjursverksamhet, internationell verksamhet samt SUNET. I den ordningen blir utbildningsvetenskapliga kommitténs område något som varken är ämnesbaserat eller ämnesövergripande utan något som är konstruerat från andra utgångspunkter och som snarare än att infogas i grundstrukturen läggs ovanpå – eller möjligen både infogas och läggs ovanpå men ändå är något annat.⁶⁵ Utifrån grundstrukturen skulle man då kunna säga att utbildningsvetenskaplig forskning som, i termer av pedagogik, behandlar lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner eller skolsystemets

⁶⁵ Problematiken kan sägas ha sin motsvarighet på lärosätena vad gäller konstruktionen av de särskilda organen.

utveckling har sin plats inom området ”Humaniora och samhällsvetenskap” och att utbildningsvetenskaplig forskning ”som [t.ex.] problematiserar förhållandet mellan könen och vetenskapligt undersöker hur rådande könsrelationer och könsroller i samhälle och privatliv uppkommit, vidmakthålls, förändras, uttrycks och påverkar”⁶⁶ har sin plats inom det ämnesövergripande delområdet Genusforskning. Utbildningsvetenskaplig forskning blir då forskning med pedagogikförtecken som inte har någon självklar hemvist inom vetenskapsrådets grundstruktur. Är då denna dubbla ordning en ordning i linje med fältets karaktär av att, med Keiners (2002) ord, vara ”in between” och därmed i grunden förnuftig eller en ordning som komplicerar situationen på ett redan komplicerat område med möjliga negativa konsekvenser för kommunikationen inom fältet och kvaliteten på kunskapsbildningen?

3. Betraktar vi det explicita talet om ”educational sciences/educational research” inom ”teacher education” respektive ”educational sciences” ur ett meningsperspektiv⁶⁷ finner vi tydliga skillnader mellan fältets olika delar. Bortsett från Anne Edwards bidrag i Erixon, Frånberg & Kallós, red (2002) är den klart dominerande trenden i de två publikationerna med koppling till ”teacher education” ett pläderande för en forskning som motiveras med att den, för att citera Buchberger et al (2000), ger

scientifically based knowledge and empirically validated practices for teachers to establish effective teaching and learning situations in their fields. (a.a. s 48)

Just detta kan sägas vara kärnan i den utveckling som Anne Edwards kritiserar. Forskningsmässigt tenderar citatets hållning att leda till premiering/prioritering av forskning med starka positivistiska förtecken⁶⁸ eller med Martyn Hammerslys (2001, s 545) ord, en forskning där

... it is assumed that both doing research and producing research reviews can be pursued best by following a set of explicit rules.

Ifråga om utbildningsverksamhetens karaktär tenderar den hållning citatet från Buchberger et al ger uttryck för, såväl direkt som indirekt genom den forskning som den uppmanar till, att befrämja en utveckling där läraren reduceras till en

⁶⁶ Citatet är hämtat från Vetenskapsrådets hemsida (Ämnesövergripande) och utgör inledningstextens definition av genusforskning.

⁶⁷ Meningsperspektiv refererar här till det jag i kapitel 1 benämnt meningsfrågan/aspekten.

⁶⁸ T.ex. den typ av forskning som ”systematic reviews” representerar.

tekniker. Den tankefigur som citatet bär på är därmed också den som Fransson & Lundgren (2003) kritiserar i sin rapport.

Så länge relationen uppfattas som en teknisk relation där en praktik kan härledas ur forskning, kommer ingen forskning, vad den än kallas, att lyckas. (a.a. s 73)

Den underliggande tankefigur som medföljer argumentationen om en av lärarutbildningarna ägd utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning explicitgörs aldrig i de två texterna med koppling till ”teacher education”. Istället handlar det snarare om att talet om utbildningsvetenskap/pedagogik förs med den ”fasta” naturvetenskapliga kunskapen som underförstådd förebild/referens. I den underförstådda jämförelsen framstår bristen på tillförlitlig kunskap som problemet och etablerande av en forskning som ger (löften om) en ”scientifically based knowledge”, ägd av lärarutbildningarna, som lösningen för kunskapsbildningen inom det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska området.⁶⁹

4. Om det å ena sidan är möjligt att hävda att det explicita talet om det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska området i publikationerna kopplade till ”teacher education” präglas av en positivistisk hållning så är det å andra sidan inte möjligt att göra en motsvarande kategorisering av talet i publikationerna med koppling till ”educational sciences”. Detta då talet inte behandlar den eftersträvsvärda forskningen i någon substantiell mening.

5. Den akademisering av kunskapsbildningssamtalet i termer av vem som deltar, som Keiners (2002) studie pekar på, skulle kunna ses som en relativt självklar och oproblematiserad konsekvens av en utveckling som inneburit att utbildningsvetenskap/pedagogik successivt blivit en allt mer etablerad del av akademien. Det finns ingenting som talar för att utbildningsvetenskap/pedagogik härvidlag uppvisar ett i förhållande till andra vetenskapsområden avvikande mönster. Akademiseringen blir däremot ett problem om (i) utbildningsvetenskap/pedagogik som vetenskapsområde inte är ”som andra” vetenskapsområden, (ii) professionen inte är som andra professioner eller om det (iii) finns starka samhälleliga önskemål om att förhållandet borde vara på något annat sätt. I alla tre fallen går det att hitta argument som gör akademiseringen problematisk. Ser man som Keiner utbildningsvetenskap/pedagogik som ett område ”in between” så är akademiseringen problematisk. Ser man skolan

⁶⁹ Inte heller äganderätsfrågan drivs explicit men den finns där hela tiden som en central fråga i diskussionen.

och läraryrket på det vis som Anne Edwards (2001, s 26) gör i nedanstående polemik med David Hargreaves så blir akademiseringen problematisk.

David Hargreaves, at last year's ENTEP meeting, concluded his list of tips on how to design and implement a revolution in teacher education and training with the advice that schools should be transformed into learning communities (Hargreaves, 2000). He argued that the more the education of teachers and educational research are distanced from the routine activities of schools the more schools will have to change in order to meet the educational demands of the learning economy. Of course he is right. But his image of schools is a rather passive one, which is not necessarily seeing schools as places where knowledge about education is produced. I would like to suggest that schools, as learning communities, can also contribute to understandings of how those educational demands might be shaped. So let's consider what can be meant by schools as learning communities and how scientific knowledge and research can enhance the contribution that schools can make to educational knowledge. This is a very different question from one that asks how schools can learn simply to apply the canon.

Menar man slutligen, som t.ex. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63, s 59) att läraren skall "... kunna utveckla ny kunskap i den pedagogiska verksamheten för att därigenom aktivt kunna påverka framtiden" så är den av Keiner beskrivna akademiseringen problematisk. Huruvida strävandena från vissa aktörer att ge lärarutbildningarna äganderätt till kunskapsbildningen inom fältet är en lösning som kommer tillrätta med detta problem är dock högst tveksamt.

Educational research and its relation to teacher education in five countries

Introduction

The main purpose of this presentation of educational research and its relation to teacher education in five countries is to illuminate the Swedish situation, not to report a comparison, in a strict sense, between England, Germany, the Netherlands, Portugal and the Czech Republic. These countries are chosen because they represent different traditions, different present-day situations and different orientations towards the future within educational research, teacher education and the relation between educational research and teacher education. My treatment of the five countries in this text is therefore guided by what I hope to be interesting contributions to the Swedish discussion. This means (i) that somewhat different aspects and conditions are emphasised for different countries and (ii) that the descriptions do not take full account of the complexity within the different national contexts. That this is the case can, however, never be an excuse for disinformation and in order to avoid partisan descriptions my informants have been invited to respond on a draft version of this chapter; I am very grateful for their comments.

Given the complexity of the problem and the time limits, I have chosen to make a presentation country by country instead of presenting a discussion in which the interesting aspects from the different countries are drawn into coherent reasoning about the Swedish concept of “utbildningsvetenskap” in an international perspective. The sections on the different countries are followed by a section with reflections on the five presentations. These reflections are further developed in the final chapter in a discussion where I try to bring inputs from the different chapters together.

Despite the many differences between the five countries, there seem to be some common traits, about which I will have some thoughts in my concluding reflections in this chapter. One dimension of similarities in relation to the Swedish situation should perhaps be mentioned in this introduction. In no country have I found a concept like “utbildningsvetenskap” and in no country have I found a movement towards establishing such a concept. On the other hand, it seems reasonable to say that the situation which has led to the construction

of the concept of “utbildningsvetenskap” in Sweden is present, in one way or another, in all of the countries.

England

There is no concept like “utbildningsvetenskap” in England and the literal translation, “educational science”, is not a self-evident part of the English discourse on studies and research in education. The basic concepts in the English discourse, in this respect, are educational studies and educational research. In both cases “educational” has a broad meaning, a meaning which goes beyond those that are rooted in a disciplinary concept of education.

Changes within the field of education – in this context educational research, educational studies, teacher education and schools and the relation between them – have taken a somewhat different route in England compared to mainland Europe. Teacher education was universitised already in the sixties through the introduction of a new B.Ed. degree,⁷⁰ and both educational studies and educational research were framed in a new way during the same period. In 1964, a seminar was organised by the Department of Education and Science that:

... hammered out the structure within which educational studies in England and Wales would expand and develop over the coming two decades. In the event, economics was relegated in favour of history, which now joined philosophy, psychology and sociology in a quartet of ‘foundation disciplines’ defining the scope and nature of teaching and much research in the field. (Richardson, W. 2002, p. 18.)

A number of new chairs were established and:

“For teacher education this was a summer as golden as it was brief, during which it was possible to hope that the triumphs of the great Schools of Education (always glittering more seductively from a distance than on their own campuses) could now be replicated in England. The university schools of education flourished as new academic dynasties were established in the sociology and philosophy of education...” (Judge, H. 1994, p. 154f.)

This “golden summer” ended some 20 years ago. Since then the scope of education within teacher education has been increasingly narrow and instrumental. Through a series of initiatives from the government such as Licensed Teacher Scheme and School Centred Initial Teacher Training (SCITT)⁷¹ and other measures,

⁷⁰ The basic proposals were put forward by the Robbins Committee in 1963.

⁷¹ In this programme schools are the “owners” of teacher education and they do not have to involve universities in their teacher education programmes. (See <http://www.tta.gov.uk/itt/qualityfunding/accred/scitt.htm> and the TTA document Accreditation as a Provider of Initial Teacher Education for further information.) Even if SCITT and most of the other initiatives in that direction have not been very successful, their mere existence challenges the idea of teacher education as a university education.

such as the lowering of the minimum requirement for the B.Ed. degree from four to three years, the idea of teacher education as a university education has eroded and the relation between educational research and teacher education has thereby become weaker. In this respect the development in England has taken an almost opposite direction compared to mainland Europe where universitisation, in general, is a process of the late 20th century and the early 21st century and where teacher education programmes have been prolonged rather than shortened.

For educational research the situation is somewhat different. While the changes in teacher education and, for that reason, in the school system are part of educational politics, educational research is not, at least not to the same extent. The development in educational research is much more dependent on internal factors in higher education and specifically within the research community.

At present there are three main external sources for funding educational research: the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) whose main funding is based on Research Assessment Exercise (RAE), the Economic and Social Research Council (ESRC), and charity funds of different kinds. RAE, which was introduced in the 1980s, is a continuous evaluation system in which departments are assessed on the basis of previous research. The system covers all research, not only educational research. Departments are invited to send in research publications, published during the last four years for research staff. For the moment, departments are free to decide how many and which of their staff should be regarded as 'research-active' and therefore should be included, but whether this will be the case also in the next exercise is not clear. The number of publications for each staff (4) is decided by the RAE. On the basis of the exercise, departments are graded from 1 to 5. Grade 3 is divided into 'a' and 'b' and grade 5 is extended with an additional 5*.⁷² In the last exercise (2001) 83

⁷² The rating scale and definitions used in the 2001 RAE are:

5* (five star) Quality that equates to attainable levels of international excellence in more than half of the research activity submitted and attainable levels of national excellence in the remainder.

5 Quality that equates to attainable levels of international excellence in up to half of the research activity submitted and to attainable levels of national excellence in virtually all of the remainder.

4 Quality that equates to attainable levels of national excellence in virtually all of the research activity submitted, showing some evidence of international excellence.

3a Quality that equates to attainable levels of national excellence in over two-thirds of the research activity submitted, possibly showing evidence of international excellence.

3b Quality that equates to attainable levels of national excellence in more than half of the research activity submitted.

2 Quality that equates to attainable levels of national excellence in up to half of the research activity submitted.

1 Quality that equates to attainable levels of national excellence in none, or virtually none, of the research activity submitted." (http://www.hero.ac.uk/rae/Pubs/4_01/section3.htm)

departments, institutes etc. of education were assessed. Only two were given 5* and one was graded 1. Roughly half of the departments were graded 3a or 3b and roughly 10% were graded 2. The higher the grading, the more research money; but in order to get research money at all, you need to be given at least grade 3a, and funding for that grade is rather low.⁷³

This means that most departments of education are not getting research funding through the RAE, and the system can therefore be said to create or support different basic conditions for departments of education to carry out research. As a consequence, if educational research is considered to be an important element of or basis for teacher education, RAE also tends to create different conditions for departments of education to engage in teacher education. Since RAE grading is based on previous records, the assessment exercise also tends to favour established universities and departments. For the departments the crucial question is how many and which of the teaching staff should be regarded as research-active and thereby included in the assessment exercise. If too many are included, the grading may be lower than it could have been, resulting in less money per researcher and thereby also less money for the department. If too few are included, the overall funding may be lower than it could have been, due to the fact that fewer people are supported. For those departments that are successful in the assessment exercise, this is an important source for funding of educational research. HEFCE also provides what is called Special funding for different purposes and areas where formula funding does not constitute an adequate basis. For the moment 'Learning and teaching' is one of the areas and it is considered to be an area of strategic importance.⁷⁴

The second main source for funding educational research is the ESRC which funds research within the fields of economic and social sciences. ESRC has different ways of supporting and funding research, and the most important for educational researchers is the 'responsive mode'. In the 'responsive mode' there are no external criteria or other regulations that guide or steer research proposals in specific directions. It is the internal quality of the proposals that is the basis for approval or disapproval. Here research proposals on educational issues have to compete with research proposals from a number of disciplines and fields of research. For many departments, ESRC is the main external source of research

⁷³ The grading is related to a system of funding weights. For RAE rating 1–3b the corresponding funding weight is 0. For 3a it is 0.305, for 4 it is 1, for 5 it is 1.89 and for 5* it is 2.707.

⁷⁴ This is, as far as I can see, the closest one can come to 'utbildningsvetenskap' in the English context. It is however a minor measure, not at all as far-reaching as 'utbildningsvetenskap'.

funding. Donald McIntyre (1997, p. 135) regards ESRC as a most important institution for English educational research since

... it is in terms of the language and statistics of the ESRC that our academic colleagues in universities tend to judge the merits of educational research and researchers, and on that basis decide to what extent research resources should be allocated to education.

He also points to the fact that educational researchers have come to play an important role within the ESRC.

The third main source for research funding is charity funds like Esmee Fairburn Foundation and Nuffield Foundation. Most of them are targeted on specific areas, such as the Nuffield Foundation which is said to "...support research or practical developments that will, in the words of our Trust Deed, "advance social well-being".” (<http://www.nuffieldfoundation.org/home/>)

In addition, there is some funding directly from the Department for Education and Skills, but on the whole this funding constitutes a very small percentage of research funding within education. This kind of research is framed by a number of restrictions, e.g. that the ownership is not within the universities but within DfES, which among other things means that you cannot publish or present your research in lectures etc. without permission from DfES.

External funding should be seen in relation to possibilities to carry out research as part of the normal duties of a university teacher. Basically all university teachers within the field of education are appointed to teach, even if they are also supposed to carry out research. In relation to the latter task, every university teacher is entitled to a study leave for half a year every six or seven years. Half a year of study leave every seventh year amounts to approximately 7% of the total duties during the seven-year period. With the study leave as the single basis for research activities, not much research can be carried out; and according to my informants, the complementary support for research varies a lot between different departments as well as between different teachers – the latter in relation to their specific tasks within their teaching duties and their own qualifications in terms of research education. Normally research seems to be a minor part of teachers' duties within the field of education.

During recent years there has been a lively discussion about educational research in England, initiated by David Hargreaves' TTA lecture in 1996 – Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects – in which he made a strong attack on educational research in England, which he described as second-rate research:⁷⁵

⁷⁵ TTA is an abbreviation for Teacher Training Agency.

...which does not make a serious contribution to fundamental theory or knowledge; which is irrelevant to practice; which is uncoordinated with any preceding or follow-up research; and which clutters up academic journals that virtually nobody reads. (Ibid. p. 7.)

His alternative is based on ideas from engineering and medical science. There has been a great deal of criticism from the community of educational researchers, of which David Hargreaves himself is a prominent member, against his lecture – but also some support. In a study of the quality of research presented in four important academic research journals (Tooley, J. & Darby, D. 1998)⁷⁶, carried out as a consequence of Hargreaves' lecture, his accusations get some support but are also modified. At one point, however, the lack of interrelationship within educational research, Tooley & Darby almost completely confirm Hargreaves' accusations.

Even as regards the less ambitious challenge to earlier work, with the aim of moving the debate forward, there were very few articles engaged in this type of critique. The picture emerged of researchers largely doing their research in a vacuum, unnoticed and unheeded by anyone else. (Ibid. p. 75.)⁷⁷

Others like Martin Hammersley (1997) and John Elliot (2001) agree with some of Hargreaves' criticism but reject his proposed remedies. Hammersley says that “[t]he diagnosis is mistaken and, taken as a whole, the prescription is likely to be lethal”. (Ibid. p. 155.) One of the main problems is:

...that the evidence-based education which Hargreaves recommends involves a transformation of teaching as well as of research [23]. In particular, it involves extending the accountability of teachers beyond examination league tables and national tests to justifying the details of classroom practice in terms of research evidence. In my view the consequences of his proposals are likely to be as disastrous in this area as they are for educational research. (Ibid. p. 155f.)

Elliot argues that Hargreaves' proposals are suited for “...a context in which practices are treated as manipulative devices (technologies) for engineering desired levels of output”. (Ibid. p. 560.) Hargreaves assumes, he says,

⁷⁶ The study is an OFSTED study. OFSTED is an abbreviation for Office for Standards in Education. The Office was set up on 1 September 1992. “Ofsted is a non-ministerial government department whose main aim is to help improve the quality and standards of education and childcare through independent inspection and regulation, and provide advice to the Secretary of State.” (<http://www.ofsted.gov.uk/howwework/>)t

⁷⁷ As Rosemary Deem (1996) points out, the distinction between small-scale and large-scale has no given relation to the quality of the research. It can also be noted that interrelated research is not necessarily the same as cumulative research.

...that restrictions on the autonomy of teachers by the interventions of policy-makers to shape classroom practice are justified, so long as they are informed and disciplined by empirical evidence of *what works* to produce a given level of output. (Ibid. p. 560.)

Elliot strongly disagrees with this view. What we need, he says,

...is a third vision of educational research to either the 'enlightenment' or 'engineering' models; one which places the judgement of the teachers at the centre of the research process. (Ibid. p. 560f.)

The discussion is focussed around a number of topics but most of them deal, in one way or another, with either the meaning of educational research or the meaning of education. Stewart Ranson (1996), in his article "The Future of Education Research: learning at the centre", points at two main divides within the field of education in this respect, one concerning educational research and one concerning education.

The principal division within the field is clarified succinctly by Rosemary Deem: we are 'split between those wanting research to be relevant directly to practice and those wanting to make a theoretical and empirical contribution to knowledge'. (Ibid. p. 527.)

According to Geoff Whitty 'the educational research community is itself divided on the issue of whether education is itself a discipline or whether it is a site for disciplinary/multidisciplinary enquiry'. (Ibid. p. 527.)

The relation between educational research and teacher education differs between the 'old' and the 'new' universities.⁷⁸ Most of the 'new' universities lack a research tradition and because of that they are staffed with people whose main interests and qualifications are within teaching. In the 'old' universities, on the other hand, research has always been a prime concern and those who are doing research are also teaching in teacher education. At the same time it is worth noticing that teacher education has by tradition never been a main project within the 'old' universities.

The relation between the politics of education and educational research is, as follows from the previous description, rather weak. The politics of education, from the first government of Margaret Thatcher, has been increasingly instrumental⁷⁹ but, since the decisions on research funding are arrived at on the basis

⁷⁸ The term 'new' refers to those institutions that were transformed from polytechnics to universities about ten years ago.

⁷⁹ The Blair government has not changed this situation in any important respect. See e.g. Ball, Stephen et al. 2002.

of internal quality, educational research has managed to be rather independent of the politics of education. As a matter of fact, according to my informants, educational research has tended to put the politics of education under a critical perspective. On the other hand it can be said that, if educational politics is the focus of educational research, educational politics indirectly has an impact on educational research.

Portugal

Education and educational research in Portugal have to be seen in relation to the revolution in 1974. Before that, education and educational research – and for that reason social sciences in general – had a very low rank on the political agenda. With the revolution the scene changed dramatically. Education and educational research became vehicles for the revolution. Since the revolution the number of students enrolled in higher education has increased by more than 300%. Enrollment in higher education has gone up all over Europe, but the figure of 300% for Portugal is far above the average and can e.g. be compared with the figure of 50% for Germany.⁸⁰ (Key Data on Education in Europe 2002, Note for the reader, p. 9.)

At the time of the revolution, teacher education took place at normal schools (TE for the first four grades) and at the three universities then existing, the ones in Lisbon, Oporto and Coimbra (TE for all grades above grade four). The character of these teacher education institutions differed in the standard European way, i.e. teacher education in the normal schools was based on methodology and teacher education in the universities was based on subject or discipline studies. With the revolution three new universities were founded, one in Braga, one in Aveiro and one in Évora. In these universities teacher education was developed through close collaboration between scholars from different fields, and teacher education therefore became a shared project between people from the educational field and people from other disciplinary fields. This way of dealing with teacher education represented, in relation to the two traditions, a completely new approach.

When the new educational sciences and new educational research were built up after the revolution, this was done with the French concept of “educational sciences” as the main model. However, the French influence was not direct: it came to Portugal from Belgium and Switzerland, where those who founded the

⁸⁰ This means that Portugal has strengthened its position as an education society in the European context.

new science had themselves been educated. Because of the unfavourable situation for educational research before the revolution, people who wanted to enter this field went abroad and, depending on their backgrounds and orientations, most of them went either to Belgium or to Switzerland. Those who went to Belgium did so for religious reasons and studied at the Catholic University of Leuven, while those who had their education in Switzerland went there because of Jean Piaget. The former constitutes the basis for philosophy of education and the latter the basis for educational psychology in Portugal. Both these fields are strong fields in educational research in Portugal today. Even though the French concept of “educational sciences” was the main model, it should be noted that there is a difference between the “old” and the “new” universities. While the “old” ones still, to a large extent, can be identified by the French concept, the “new” ones have come to relate more to the American concept of education where (i) the “sciences of education” have a broader scope and (ii) the “sciences” of education are not to the same extent “science-oriented”.

In 1978 the normal schools were transformed into *Escolas Superior Educação* (ESE), and during the years their rights to give teacher education have been extended – first to 6 grades, then to 9 grades. Now the discussion is whether or not they should be granted the right to give teacher education for upper secondary too.

Since the revolution, teacher education in Portugal has gradually become more and more university-based. Today all prospective teachers, from pre-school teachers to upper secondary teachers, have to take a *Licenciatura* which is the second degree at the first stage of university studies in Portugal (University level first stage) and is equivalent to four years of full-time studies.⁸¹ Through this process the ESE have, in a sense, moved closer to the universities. They are still, however, based on methodology and they are not allowed to carry out research. The latter restriction may be changed in the near future since a proposal on giving ESE the right to a Master degree is now being discussed. If the proposal is approved, research will be part of the agenda for ESE.

The content of the research carried out today is on the one hand focussed upon a number of areas related, at a general level, to teacher education: e.g. history of education, psychology of education, philosophy of education and policies of education.⁸² On the other hand it is focussed upon three central (but vaguely defined) areas: curriculum, pedagogy and didactics/methodology. In

⁸¹ The first degree is *Bacharel* and it requires three years of full-time studies.

⁸² These areas can be said to be strongly related to both the Anglo-American concept of foundation disciplines and the French concept of educational sciences.

recent years the specific areas of supervision, teacher thinking and reflection/reflective practitioners have become important research areas, the latter in relation to Donald Schön and Lee Shulman. It can be noticed that while Schön has been very prominent in the Swedish discussion, Shulman has not.

Educational research is an exclusive activity for the universities, but there is no common way in which to handle this activity. Educational research can be framed in very different ways within universities. Two distinctions need to be made in relation to this framing. The first is between the “old” and the “new” universities. Within the former, the main part of research related to educational sciences is carried out within departments of educational sciences, departments that are not involved in teacher education and, therefore, are not “automatically” brought back to teacher education. Within the latter, due to the fact that teacher education within these universities is a collaborative project, all research that relates to educational sciences is part of teacher education. The second distinction is between departments in the “old” universities. The “old” universities have departments for educational sciences and departments for education. Departments for education are set up for teacher education purposes and deal solely with teacher education. They are located in the different faculties that are involved in teacher education. There are education departments in history, in biology, in mathematics etc. These departments are not allowed to carry out research within the disciplines, e.g. history, biology and mathematics. Such research must be carried out within the departments of history, biology and mathematics. And they are not allowed to carry out research within the field of educational sciences. Such research must be carried out within the departments of educational sciences.⁸³ The resulting research area for education departments is subject didactics, which can be seen as a very narrow area. At the same time, since there are no established definitions of the key concepts, this research can be broader than the area indicates. At a structural level, however, this division of labour between the different departments at the “old” universities seems to promote a segmentation of educational research into different fields with weak interrelation and separated from research within other disciplines.

There are three main sources for external funding of research. The first is the Foundation for Science and Technology, which funds projects in all research fields. Six broad scientific areas are defined: Ciências exactas, Ciências naturais, Ciências da saúde, Ciências da engenharia e tecnologia, Ciências sociais and Artes e Humanidades. In addition, there is a 7th area called Outras, which

⁸³ What I have tried to delineate is the general picture. There are individual exceptions but they do not change the overall picture and they do not, in relation to the purpose of this chapter, add anything important, so I will leave them aside.

supports interdisciplinary research. Each area is specified by the disciplines or research areas that it covers. For the first six areas there are 36 disciplines or research areas, of which Ciências da Educação (educational sciences) is one.⁸⁴ The distribution of grants between different areas is proportional to the amount of applications that meet the requirements. Applications are graded as “Fair”, “Good”, “Very Good” and “Excellent”, and those graded “Very Good” or “Excellent” are approved. The grading is based on internal qualities of the applications, not on external criteria such as targeted areas. The latest available figures on research funding are from 2001. That year 15 applications out of 33 in Ciências da Educação were approved. Six of these applications were from the University of Aveiro, which is one of the “new” universities where teacher education was formed as an integrated programme. The remaining nine approved applications came from eight different institutions of higher education. Four of the projects deal with higher education issues, four with school issues and two with profession-related issues. The remaining third deal with a variety of issues.⁸⁵

The second source for external funding is the Ministry of Education. This funding is aimed at supporting applied research in relation to specific initiatives from the Ministry of Education. The third source is the funds and programmes in the EU.

At the structural level the relation between educational research and teacher education can, in the light of what has been described above, be seen as a threefold relation. Within ESE the relation is weak or non-existent, because (i) ESEs are not allowed to carry out research – which also makes it less likely, on a personal level, that teachers within ESEs are engaged in research – and (ii) the general level of qualification of the teachers is lower in ESEs than in universities, which for instance means that fewer people hold a PhD. Within the “old” universities, the relation between educational research and teacher education is strong in the field of didactics since there are departments which exclusively deal with didactical issues, but weak in the field of educational sciences since the departments involved in that kind of research are not involved in teacher education. Since the education departments which are responsible for the didactical research are not allowed to carry out research in the disciplines or in Educational Sciences there is, as mentioned, a risk that didactical research is disconnected from the broader context of research within the field of education. In the “new” universities, finally, the relation is strong since all departments involved in teacher education are also involved in research.

⁸⁴ Both philosophy and history are in this context regarded as Ciências sociais.

⁸⁵ It is interesting to notice the great amount of projects focussing on higher education.

The structural level determines the “landscape” in which to travel, but it does not determine the outcome. Even in the “new” universities, the outcome depends on what kind of research university teachers are engaged in, to what extent they are engaged in it and the way they bring it into teacher education. And even in the “new” universities there can be a tacit division between research and teaching. Professors are supposed to be both teachers and researchers and the general idea, although it is not regulated that way, is that the relation should be approximately a fifty-fifty relation. They have a formal teaching duty of 6 hours per week, but it happens that they leave their teaching to their assistants.

I will end with a quote from João Formosinho and his article “Universitisation of teacher education in Portugal” (2002). He discusses the changes in Portuguese teacher education from the revolution onwards, and stresses the need for further development of the present situation in teacher education in Portugal.

As teaching in contemporary schools is more a context-driven activity, the regulation of teacher education should stimulate a university education which can be, at the same time, intellectually alive and professionally driven.

The great challenge to university-based teacher education is to develop a professional culture in higher education, based on research, which can be relevant to teachers’ professional development, schools’ organisational development, and can illuminate the problems of the educational system. (Ibid. p. 125.)

I see the quote as a comment on the relation between educational research and teacher education indicating that (i) the relation is not strong enough and (ii) educational research needs to pay specific attention to some areas.

Germany

There are almost 1,000 professors in Educational Science (Erziehungswissenschaft)⁸⁶ in Germany.⁸⁷ Compared to the reported number (Hofstetter

⁸⁶ Here we are facing a language and translation problem. Educational Science and Erziehungswissenschaft have somewhat different denotations and connotations. The problem is that ‘Educational Science’ is a term taken from English and embedded in Anglo-Saxon culture, which only knows of ‘educational research’ and ‘educational studies’. Thus, ‘Educational Science’ or ‘Science of Education’ or only ‘Education’ is a new term also used to (politically) integrate different national concepts, e.g. in view of EERA. In Germany, additionally, there is the problem of the distinction between ‘Paedagogik’ (based on the idea of strong linkage between theory and practice) and ‘Erziehungswissenschaft’ (based upon the idea of different spheres of knowledge, and closely related to the science system or universities respectively).

⁸⁷ The precise numbers for all of Germany (year 1998) are: 908 full professors (a clear decline since the 1980s) and a total of 3,037 ‘scientific’ staff (including assistants etc.). The corresponding student population consisted at that time of 205,126 teacher education students and 52,362 diploma or MA students. (Otto, H-U., Merckens, H., Rauschenbach, Th., Schenk, B., Weishaupt, H. & Zedler, P., 2000.)

& Schnewly 1999) of 120 in France and approximately 30 (conversation with Antonio Nóvoa) in Portugal⁸⁸, educational research seems to be an extensive enterprise in Germany. On the other hand, the Department of Education at the University of Osnabrück with around 3,300 teacher education students is staffed with only some 20 people. Even though teachers in subject didactics are based in other departments as are professors of psychology, sociology, philosophy or politology, 20 people seem to be a very small number of staff for such a large number of students, and from this perspective Educational Science seems to be a rather minor enterprise.⁸⁹

Obviously, the picture of Educational Science differs depending on vantage point. So what will the picture be like if we take research funding as our point of departure? First, educational research does not emerge as a prioritised area. Within the targeted areas of Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), which is the central public funding organisation for academic research in Germany, educational research has a rather backward position. Approximately 60% of DFG's research funding is devoted to the targeted areas and approximately 40% to individual grants. The targeted areas are Fellowships, Priority Programmes, Research Groups, Collaborative Research Centres, Graduate Colleges and Scientific Awards. In none of these areas does educational research play a prominent role. There are, for instance, 142 research groups that are funded by DFG. None is explicitly education-oriented and only three – “Early Language Development and Specific Developmental Language Disorders”, “New Media in Everyday Life: From Individual Use to Sociocultural Change” and “Communicative Understanding” – can be said to be linked to education. The situation is the same for the other areas. Out of 138 Priority Programmes only one, “Studies on the Quality of School: Acquisition of Content-Specific and Cross-Curricular Competencies in Mathematics and Science Depending on In-School and Out-of-School Contexts”, is directly focussed on educational issues, and three are more loosely linked to the educational field.

⁸⁸ The number refers to professor catedrático. There are three different levels of professorships in Portugal, professor auxiliar (Doutor), professor associado (Doutor and 5 years' service) and professor catedrático (Agregação and three years' service). “Agregação is the highest qualification, reserved to holders of Doutor degree. It requires the capacity to undertake high level research and special pedagogical competence in a specific field. It is awarded after passing specific examinations.” (www.euroeducation.net/prof/porco.htm)

⁸⁹ According to official German regulations every student as a person is counted as ‘fragments’ or ‘parts’, in this case as 1/6th, so the general German ratio is 90.5 students per professor within the field of Erziehungswissenschaft. (Otto, H-U., Merckens, H., Rauschenbach, Th., Schenk, B., Weishaupt, H. & Zedler, P., 2000.)

The remaining 40% of the total funding consists of individual grants and here there are very few externally imposed restrictions. "Any academic scientist or scholar may propose a research project of his/her choice in this programme at any time. Duration of funding is limited to two or three years after which renewals may be sought in competition with other grant applications pending at that time". (<http://www.dfg.de/english/national.html>) Approximately 125 projects within the field of Educational Science are funded this way. The funded projects fall into five broad areas: "Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung/Educational science and research"⁹⁰ (6 projects), "Lehr-Lern-Forschung, Didaktik und Hochschuledidaktik/Teaching and learning studies, didactics, university research" (6 projects), "Allgemeine und historische Pädagogik/Education: General, Historical and Philosophical Aspects" (36 projects), Lehr-, Lern- und Qualifikationsforschung/Research on Learning and Teaching and on qualification processes in general" (60 projects), "Sozialisations-, Institutions- und Professionsforschung/Research on Socialisation, Educational Institutions and Professions" (18 projects).⁹¹ The majority of the projects, about two thirds, are individual projects and no project includes more than four researchers. As far as externally funded research is concerned, educational research can be described as a mainly individual enterprise. Regarding the character of the undertaken research, the project titles give the impression of an overall orientation towards general phenomena – both when the research focus is on general aspects as such, which is the dominant orientation, and when studies are focussed on phenomena situated in specific contexts as in the project "Jugendliche afrikanischer Herkunft in Hamburg: Selbstverortung und Bildungsorientierung in transnationalen sozialen Kontexten". One can also notice the large amount of didactically oriented research within the field of "Lehr-, Lern- und Qualifikationsforschung/Research on Learning and Teaching and on qualification processes in general". And here again, the orientation towards general phenomena is clearly visible, as in the project "Matematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität."

As in many other countries, education and educational science in Germany are to some extent a contested area and an academic field that differs in certain basic ways from mainstream academic fields.⁹²

⁹⁰ Translations are made by DFG.

⁹¹ In a comparative perspective this is not very much. There are e.g. almost 40% more grants within the single field of anatomy than there are in the whole area of Educational Science.

⁹² Citaten från Keiner återfinns också i kapitel 2 då jag bedömt dem som betydelsefulla i bägge sammanhangen.

Science of education in Germany neither communicates close to practical pedagogical problems nor operates according to the rules and standards of 'normal' social science. (Keiner 2002, p. 94.)

Instead it occupies a space 'in between'.

The space 'in between' marks and characterises the specificity of education. It constitutes and reproduces itself as a space of intersection of science and reflection, of research and dogma, of scientific theory and clinical knowledge, or as both reflection of the educational system and reflection within the educational system. It processes in the medium of heterogeneity and difference, or asymmetries and paradoxes. (Ibid. p. 94.)

In terms of identity one can apprehend it as a question of being both different and the same. Sometimes the differences are emphasised as in the following example. There is a German academic institution called 'Philosophischer Fakultätentag' that has been operating for a number of years. It is an assembly of delegates representing all German 'philosophical faculties' at universities. Among other things this institution recommends time-tables for teacher education. Two years ago the German educationists decided to separate from this institution, and to establish their own 'Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag' (mostly driven by social pedagogy etc., focussing on the diploma and MA tracks; teacher education has been involved, but is not the driving force). This division can be seen as an illuminating example of a tendency of disciplinary closure/closeness of German Erziehungswissenschaft instead of inter- or transdisciplinary openness, which according to my informants is essential for teacher education.

If disciplinary closure is one aspect, disciplinary division is another. According to my informants the field of educational research is divided into two sub-fields. One sub-field is concerned with general questions, issues, aspects etc. Usually this kind of research is strongly underpinned theoretically as well as philosophically. The other sub-field is concerned with research that is supposed to be applicable. Often this research is empirically oriented with a focus on questions, issues, aspects etc. that are part of everyday life in schools, but the scope is often rather narrow and the theoretical and philosophical underpinning weak. The character of the research funded by DFG probably represents the former end of the research spectrum. Even though the titles do not necessarily say anything about the underpinning, the way research problems are framed in the titles indicates a theoretical (and perhaps also philosophical) awareness.

One of the main problems with this division of educational research is that there is little connection between the two sides and there is nothing in between. So what is lacking, and is desired from the vantage point of my informants, is

research that is both theoretically and philosophically strong, empirically oriented and focussed on questions, issues, aspects etc. that are part of everyday life in schools. Edwin Keiner (2002, p. 86) talks about this division of the field in terms of an internal differentiation of both discipline and profession:

...with regard to horizontal variety as well as vertical, hierarchical structures. Horizontally, variety arises as partial or subdisciplines of educational science emerge in parallel to diversifying educational fields. Vertically, variety arises within the science of education as the differentiation between discipline and profession starts to be reproduced in the form of 'sub-distinctions' between 'practising academic elites' (more related to profession) and 'scientific elites' (more oriented towards the premises of science and research).

Within this basic division there is a further diversification at lower levels where, according to my informants, chairs in Educational Science sometimes can be very narrowly specified and the holders of the chairs can be specialists with very limited knowledge in what traditionally have been considered as basic fields of education – fields such as history of education, philosophy of education and educational theory. In relation to this basic division, there are also some tendencies towards a division of the field of Educational Science into on the one hand “Educational Science” and on the other hand “Teacher Education”. This tendency is based on historical structures, because teacher education has been placed at universities since the 1970s in most of the German ‘Länder’. Before then, teacher education was placed at ‘Pädagogische Hochschulen’, i.e. lower-ranking universities of applied sciences, with the same rank as Fachhochschulen.

A tendency (that might work) in this direction is the present pressure on universities to create arrangements for the governing and coordination of teacher education. In relation to the general structure of German higher education, and in relation to the way teacher education was made part of this structure, specific actions to govern and coordinate teacher education can create a division between “Educational Science” and “Teacher Education”. As in many countries, teacher education in Germany has undergone a process of universitisation, but the process in Germany has taken a specific direction compared to most other countries. Theodor Sander (1999, p. 120) even describes the German universitisation of teacher education as unique.

It is important to note the particular way in which this was actually done – in fact it has few if any parallels in Europe. Instead of choosing the relatively easy way of establishing Schools of Education, Faculties of Education, University Institutes, Specialisation Schools, Postgraduate Certificate Courses, etc., teacher education was, so to speak, dispersed into the major faculties and departments.

This way of integrating teacher education in higher education should also be seen in relation to the German higher education system in general – a system which, as mentioned previously, is characterised by Girod de l’Ain (1998) as “a solitary quest for knowledge”. The German system of higher education offers a large degree of freedom for students to choose their own paths on their journeys towards final examinations, and the introduction of measures to promote cooperation and governing at university level constitutes, in a way, a major break with the German university tradition. One example of ways to deal with this new demand is the creation of Zentrum für Lehrerbildung und Empirische Bildungsforschung at J.W. Goethe-University in Frankfurt.⁹³ In the first proposal, the centre was named Zentrum für Lehramtsausbildung.⁹⁴ Due to massive critique from the professors, this name was not introduced. Whether ‘Lehrerbildung’ still means ‘Lehramtsausbildung’ is debatable, but according to my informant at J.W. Goethe-University the intentions and function of ‘Aus-Bildung’ are maintained within the new label. And the introduction of Empirische Bildungsforschung has caused new problems. Professors of education ask what kind of empirical research is intended, and they fear that empirical research is meant as empiristic ‘research’, assessment, and testing like PISA etc. (breaking the mainstream of philosophical or critical theory).⁹⁵

Two things are of special interest here, the introduction of the term ‘Lehramtsausbildung/Lehrerbildung’ and the orientation towards ‘Empirische Bildungsforschung’. Lehramtsausbildung/Lehrerbildung’ comes very close to the Swedish term ‘utbildningsvetenskap’ as an area of knowledge and research with specific reference to teacher education and teachers’ work. In the German context, the addition of “lehr” and “aus” as prefix to the term “Bildung” creates a new way of talking about teacher education and work – regarding “Aus-bildung” in contrast to “Bildung”. The second thing is the focus on “Empirische” Bildungsforschung. In relation to Keiner’s discussion about the vertical (and thereby hierarchical) division between ‘practising academic elites’ and ‘scientific elites’, this focus may contribute to a positioning of research related to teacher

⁹³ A similar arrangement, ‘Zentrum für Lehrerbildung’, was introduced in Universität Osnabrück (the other German university I visited) in 2002. The centre is in charge of the overall coordination of teacher education at the university level and of the promotion of research projects, particularly in subject didactics.

⁹⁴ My informant at J.W. Goethe-University suggests the following reading: Lehr(er)-Amt-Aus-Bildung.

⁹⁵ In addition to this, the Minister intends to strengthen the power of the office of teacher examination, an office which formerly dealt with examinations only administratively, and which now will also look at content, curriculum and criteria of qualification/quality.

education and teachers' work as research within the sub-field of 'practising academic elites'.⁹⁶

Two other tendencies concerning educational research should be briefly mentioned: the tendency that educational research and funds are moving away from universities to institutes and organisations – primarily well-established research and service institutes of the Länder in West Germany or new private, Länder-funded institutes in Eastern Germany – and the tendency, although it is not very prominent, that educational research is being funded by private trusts like Berthelsmans Stiftung, Volkswagen Stiftung and Bosch Stiftung.⁹⁷

At a general level, teacher education in Germany is research-oriented by the way the German system of higher education forces students to take responsibility for their own studies, and by the way that teacher education studies, as Sander puts it, are "dispersed into the major faculties and departments". Since all teachers within teacher education also, in principle, carry out research and since all teachers within Educational Science also are teachers within teacher education, the relation, at a general level, between educational research and teacher education is strong too. There is, however, no regulation of the relation between research and teaching duties, and therefore teachers differ as to how much research they bring into teacher education. For instance, it is reasonable to believe that a difference exists, as in England and the Netherlands between "old" and "new" universities, with regard to the position of research. It is also a matter of what kinds of research are brought into teacher education. One of my informants said that research carried out within teacher education was mainly occupied with problems predefined by policymakers or others outside the research community. It could very well be the case that this kind of research has its strongest position in departments that are mainly rooted in the former Pädagogische Hochschulen.

Since the German system of teacher education is so loosely regulated, the practices that we call teacher education are more dependent on the individual teacher than in a more regulated system. And as a consequence the variations between different practices ought to be larger.

⁹⁶ Empirische Bildungsforschung ger tydliga associationer till det svenska "praxisnära forskning".

⁹⁷ As far as research funding by private trusts in the field of Erziehungswissenschaft is concerned, it should however be noticed that such funding has a rather long history in Germany. The founding of the Institut für Didaktik der Mathematik, a multidisciplinary research institute, in 1973 was e.g. made possible by grants from Volkswagen.

The Czech Republic

Educational research is not a prominent area of research in the Czech Republic. The Academy of Sciences of the Czech Republic (ASCR), which "...is the leading public non-university basic research institution in the Czech Republic" (<http://www.cas.cz/en/basics.html>), does not, for instance, mention educational research at all in its mission statement. Still, the ASCR

...conducts both fundamental and strategic applied research to create scientific knowledge that contributes to strengthen the nation's position in key areas of science and to finding up-to-date solutions to contemporary problems of the society.

Educational research is obviously not seen as an important field of research in relation to the "solutions to contemporary problems of the society".

Within three Scientific Divisions, namely the Division of Mathematics, Physics and Earth Sciences, Division of Chemical and Life Sciences and Division of Humanities and Social Sciences, The Academy currently manages a network of sixty research institutes and five supporting units staffed by a total of 6400 employees, of whom slightly over one half are university-trained researchers and PhD. Scientists. (Ibid.)

None of these institutes has a direction towards educational research. In principle, educational research could be carried out in institutes like those of History, Psychology, Philosophy and Sociology, and perhaps also other institutes, but according to the research plans for the institutes (<http://www.cas.cz/en/Documents/researchplan.html>) no such research is on the agenda. Out of 62 listed plans ranging from "Astronomy and astrophysics of galaxies, stellar systems, stars, the Sun, Sun-Earth relations, interplanetary bodies and artificial satellites of the Earth" to "The Latin context of Czech culture", none is about education and educational research. ASCR also publishes 90 journals. None of them is about educational research.

Since there is not much external funding, research is mainly an internal university affair. Mostly it is carried out as part of normal duties, but sometimes it is also made possible by internal grants. University teachers are supposed to be engaged in both teaching and research, but there is no regulation of the relation between research and teaching duties. The amount of teaching for the individual teacher is decided by the head of the respective department in relation to courses given and to the degree to which the teacher is involved in research. The relation between research and teaching duties therefore differs between teachers, and on an individual basis it can also differ from time to time. Seen from this perspective, the most important promoters of educational research seem to be

heads of departments within faculties of education. For these reasons an overall figure is hard to give, and the opinions about it seem to differ. On the one hand I have been given the estimation that the relation between research and teaching duties on an overall level comes close to fifty-fifty. On the other hand, according to Jaroslava Vasutova (1998, p. 478), research funding is a general problem in the Czech Republic, with "...heavy teaching loads and thus limited time available for individual academics to engage in research". Because of this, most educational research is carried out on an individual basis. The most important external funding comes from the government. The Ministry of Education offers some research topics every year; for the moment one of them is "the concept of the basic school" and another "didactics of mathematics". But research funded in this way constitutes only a small part of research within the field of education.

The disciplinary field is traditionally *Pedagogica*, which explicitly was the study field of "education and instruction of young children in schools" (quote from conversation with Professor Jiri Kotasek). Today the field is fragmented into a number of different areas or sub-disciplines. However, within the different research areas, national networks are now being set up, especially in the different fields of subject didactics. On the other hand, the degree of interrelation between the different areas is low and there is no mutually shared theoretical or philosophical underpinning of educational research. According to my informants, there is a strong need for a conceptual umbrella that is broader than the traditional concept of *Pedagogica*, so that it could cover and in a way bring together the whole field of educational research. And parallel to this there is a need for a mutually shared theoretical and philosophical basis that could underpin educational research of different kinds.

Since all teachers at faculties of education are supposed to carry out research within their normal duties, there is a structural relation between educational research and teacher education. At the same time the relation differs depending on the extent to which the teachers are involved in research and what kind of research they are involved in. It seems that those who are involved in didactical research and also teach didactics are those who represent the strongest relation between educational research and teacher education. The character and the meaning of the undertaken research and its relation to teacher education, however, vary widely. In some cases the research is narrow and technological in nature, in others not. In some cases teacher education students are involved in research as mere data collectors. In others, students are introduced to the research process as a whole. In some cases the focus is on (general) research results and their applicability. In others the focus is on enabling students to

think as researchers and make use of research tools in relation to their everyday life as teachers. Whether or not there is a relation between educational research and teacher education is mainly due to the individual teacher, and this is also the case regarding the character and meaning of research and the relation between research and teacher education. There are no regulations about what must be or what is wanted.

Teacher education in the Czech Republic is completely university-based and can take place in both faculties of education, which is the most common way, and in other faculties. When it takes place in faculties of education the whole programme is within these faculties. If, for instance, you want to be a teacher in mathematics and decide to go to a Faculty of Education, you take both your courses in mathematics and your courses in didactics of mathematics – and of course the courses in the educational sciences – within the Faculty of Education. The Faculty of Education thereby constitutes a kind of university within the university and needs no links to the other faculties.

Czech teachers are, from a European perspective, together with the Finnish and Portuguese teachers those who leave teacher education with the highest degrees.⁹⁸ Teachers for pre-school take a 4-year programme and leave with a bachelor's degree, and most other teachers leave teacher education with a master's degree. This strong university base does not, however, result in a large amount of teacher education students taking on PhD studies. There is probably no single reason that can explain the low degree of transition from teacher education to PhD programmes, but it is easy to name factors that have an impact on the outcome. One is the poor situation for educational research, which makes it difficult, despite the high degree level, to create a situation where research becomes a mainstream activity within teacher education, and where teacher education students thereby are introduced to research on a regular basis. Another has to do with the places available in PhD programmes. A third has to do with the language test that must be passed when applying for PhD studies. Because of this test, which is the first admission test, there is, my informants said, a strong overrepresentation of foreign language teachers among PhD students in education. In addition to that, a research career is not a profitable investment and therefore not very attractive. Neither is it specifically profitable in relation to a career as a teacher or in relation to other alternatives. And Czech teacher education students have other options than the teaching profession. For

⁹⁸ The German teachers could also have been included but, since teacher education for pre-school teachers is not part of the German university-based system of teacher education, I have chosen not to include the German teachers.

the moment, graduates in teacher education are very attractive on the labour market and can in many cases make more money in other areas than in teaching. A large proportion of teacher education students in the Czech Republic therefore never enter the teaching profession.

The Netherlands

The main external source for research funding in the Netherlands is Netherlands Organisation for Scientific Research – NWO – which funds research for approximately 450 million Euros on a yearly basis. The core organisation consists of a central department and 10 Research Councils, which together cover the entire field of scientific research.

- Advanced Catalytic Technologies for Sustainability (ACTS)
- Earth and Life Sciences (ALW)
- Chemical Sciences (CW)
- Physical Sciences (EW)
- Humanities (GW)
- Social Science (MGW)
- Medical and Health Research (MW)
- National Computing Facilities Foundation (NCF)
- Technology (TW)
- Tropical Research (WOTRO)

At this level educational research is not a prioritised area at all. It is a research area within the Social Science Research Council. The council has a basic organisation with 10 steering committees:

- Information Technology and Law
- Participation in Society, Bonding and Involvement
- The Dutch Multicultural and Pluriform Society
- Society and the Electronic Highway
- Traffic and Transport
- Cognition and Behaviour
- Dyslexia
- Energy Research
- Ethics and Policy
- Land-Ocean Interactions in the Coastal Zone

Educational research is not a main area at this level either, although four of the steering committees – Participation in Society, Bonding and Involvement; The Dutch Multicultural and Pluriform Society; Cognition and Behaviour; and Dyslexia⁹⁹ – deal with areas that are related to, or have implications for, the educational field and educational research. As a targeted area, education and educational research are visible only at the programme level. The Social Science Research Council runs 32 research programmes and four of them are specifically education-oriented. One of these is the Education Research Programme Council, which is the main source for external funding in the field of educational research. In addition to this, there are three more specific programmes for research within or related to the field of education run by the Social Science Research Council – Policy-oriented Research in Primary Education, Primary Education Cohort Study, and Secondary Education Pupils Cohort Study – but they were not mentioned by my informants as important sources for external funding of educational research. Most funding from the Education Research Programme Council is targeted at specific areas that are under continuous revision, which means that over time new areas are included and old ones are left behind.¹⁰⁰ For the moment, research within the following areas is being funded:

- Pre-school and early school education
- Innovative learning arrangements, e.g. individual differences and didactics of learning
- Didactics of professional education
- Competence development in teacher education
- School as a context of learning
- Schools and social cohesion

The targeted areas are arrived at through studies of needed research carried out by prominent researchers within the field of educational research. On the basis of these studies the Education Research Programme Council decides which areas should be targeted areas. The council consists of researchers from the field of educational science and neighbouring sciences and officials with relation to the field. The approved research areas are described in the research programme in a rather detailed way. Since the programme document of the Education

⁹⁹ And perhaps also Ethics and Policy.

¹⁰⁰ There are, however, also a few incidental programmes where education and other sectors overlap or where a specific brilliant researcher is specially funded; these too are not really important sources of money.

Research Programme Council is in Dutch, I will give an example from a related programme, that of “Social Cohesion” (Brochure 2000), in the part that deals with “Upbringing, training and education”.

A third group of questions targets the development of the emotional and psycho-social characteristics of individuals which enable or disable them to form attachments with others and with society as a whole (concern for others and for the world). Which determinants of families, alternative household arrangements and new child care arrangements (child care and nursery facilities) play a role in whether or not this attachment takes place? The research also targets the influence of ‘derailments’ such as sexual abuse and violence and of defective child-rearing skills in general. Which functions can child care support institutions have in this, and what is the significance of shelter and prevention in the case of deviant children or children who are difficult to bring up? For schools the questions concern their contribution to a balanced emotional development and the timely detection and prevention of problems connected with upbringing (guidance of emotional development in puberty and adolescence in relation to sexuality and relationships, for example, catering for psychological and psycho-social problems, combatting truancy and dropping out). (Ibid. pp. 32-33.)

As can be seen, research is guided and steered in a very detailed way. As a researcher you are invited to apply for research money within a landscape that is predetermined not only at a macro level, but also at a micro level where even the specific questions to be addressed are outlined and thereby also basic ideas and assumptions about the field to be researched and the relations within it. This system seems to highlight the researcher as a methodologist, i.e. a person whose job is to find ways to deal with predefined questions, more than the researcher as “problem-definer”, i.e. a person who formulates the problems to be tackled *and* proposes ways to deal with them in relation to how they are formulated. However, since the research agenda is driven by the professionals – the researchers – one can also see it as a division of labour within the research community, where some formulate the problems and set the agenda while others deal with its implementation.¹⁰¹

Even if this research agenda is driven by the professionals, it can be seen as a rather restrictive agenda for educational research. However, it should also be said that research funding, according to my informants, is roughly divided

¹⁰¹ There is of course much more to be said about this. For one thing, the people who formulate the programs do so partly by looking at what researchers see as important subject areas; for another, the questions outlined in the programmes do not prevent researchers from dealing with and specifying research questions, and in that respect they are definitely more than just methodologists. Still, from the perspective of the individual researcher, this way of dealing with research funding means that not only the areas within which to apply for research money, but also basic foci within these areas, are predetermined.

50–50 from within the university and from outside, which means that this agenda applies to only about half of the educational research carried out.¹⁰²

Two more external sources for research funding should be mentioned. The first one is the school organisations which fund short-term projects, projects that must be completed within a year. Projects should be oriented towards school practice and quality improvement, and be carried out in cooperation by groups including at least one university and one other research institute. This research is focussed on authentic learning, the pedagogical aims of schools, and the school as professional organisation. It should be noted that university teacher education programmes participate in this kind of projects.¹⁰³ The second source is the Ministry of Education, which funds research on educational policy. Among the present research areas one can find in-service training, ICT in teacher education programmes, and teaching assessment.

Recently the idea of “applied research” has been introduced into higher professional education. A number of so-called ‘lectoren’ have been appointed and the ‘lectoren’ programme is under expansion. For that reason there will probably be a rise in applied educational research.

Internally funded research has no restrictions at all from outside. Here researchers are both “problem-definers” and “methodologists”. It could therefore be difficult to give a full picture of this research, but according to my informants the “research agenda” for this kind of research is rather stable over time. The divisions of the national Dutch Educational Research Association can therefore give an idea of what research in this field is about. At this year’s conference the following sessions were organised.¹⁰⁴

- Business education, adult education and vocational education
- Curriculum
- Teaching and teacher education
- Administration and organisation of education
- Education and society
- Methodology and education
- Learning and instruction
- Higher education
- ICT

¹⁰² The figure 50–50 is an average at a general level but the percentage differs enormously amongst universities.

¹⁰³ These departments can and do also participate in NWO-funded research, but the extent to which this happens differs between different departments.

¹⁰⁴ Even if sessions do differ somewhat from year to year, the overall picture is rather stable.

The relation between educational research and teacher education is by tradition weak, since most teacher education programmes have traditionally not been part of the university sector. Today, when all teacher education programmes, for a number of years, have been part of higher education, the situation differs between different kinds of institutions, but also within institutions of the same kind. Basically there are two different kinds of institutions giving teacher education programmes: institutions of higher professional education (HBO) and universities. At the former, the relation is weak.¹⁰⁵

Teacher training programmes at institutes of higher professional education are only very loosely connected to research and have no relationship with either M.A. or Ph.D. programmes. (Febe Jansen, 2001, p. 118.)

At the universities the relation is, or at least has the potential to be, stronger but the situation differs:

University teacher training programmes may have a relation with doctoral programmes, but this is not required. The extent to which this is the case cannot be quantified. (Ibid. p. 118.)¹⁰⁶

Whether or not the relation between educational research and teacher education is strong at the universities has to do with structural conditions as well as research orientations and interests in teacher education among researchers. At a structural level the faculty organisation can create barriers; teacher education departments and departments of educational sciences may, for example, belong to different faculties. And even if there are no barriers at the faculty level, research orientations may not be of prime interest to teacher education and researchers may not be interested in teacher education.

Regarding research orientations, my informants mentioned two areas that ought to be, but at present are not, focussed by research: research that identifies good practice, and research on the pedagogy of teacher education. In the first case it is once again a question of the implied ideas about the relation between educational research and educational practice.

¹⁰⁵ One of the main tasks of the newly appointed lecturers is to strengthen this relationship.

¹⁰⁶ However, as mentioned above, university teacher education programmes are involved in the short-term projects funded by the school organisations.

Reflections

In comparison with the Swedish situation, the foregoing presentations have outlined a number of differences and contrasting examples but also some similarities. The huge variation in conditions and arrangements for educational research and its relation to teacher education can be seen as a reminder of the complexity of the field and a warning against easy conclusions about the possibility to take ideas, procedures, practices etc. from one context and plant them in another. In addition to this, as discussed in the first chapter, we have the question of meaning. ‘How teachers’ professional acting, qualification, expertise, “dealing with uncertainty” etc. is perceived/conceptualised as a training tool, an artist, a manager of complexity, an ingenious amateur/dilettante, etc. etc.; in each of these concepts educational research will have a different meaning’ as Edwin Keiner wrote in his comment to this introduction in the draught version. This said, I will try to highlight some of the differences, contrasting examples and similarities that I have found.

1. In none of the five countries is there a concept like ‘utbildningsvetenskap’ and only one of my informants has expressed a wish for such a concept. Many of my informants have instead expressed doubts about the introduction of a concept like ‘utbildningsvetenskap’ since it may contribute to a division of the field of educational research or sharpen already existing divisions, especially if ‘utbildningsvetenskap’ is given a narrow definition. At the same time, conditions similar to those which gave rise to the concept of ‘utbildningsvetenskap’ in Sweden seem to be present in most of the countries.¹⁰⁷ Just to mention one, the traditional concepts of educational studies, educational science or educational sciences seem to be in trouble, in one way or the other, in all the five countries.

¹⁰⁷ As Wim Wardekker has noted, similar processes may also occur at different times in different countries. In the seventies and eighties a special discipline called *Onderwijskunde* came into being in the Netherlands, as an amalgamation of pedagogy, psychology and sociology, with the express intention of (a) having a more narrow focus than pedagogy, on formal education to the exclusion of family and ‘third environment’ education; and (b) doing empirical and mainly quantitative research, whereas pedagogy had done mainly theoretical studies. This new discipline quickly grew and is now much more important than the old pedagogy, which continued to exist. *Onderwijskunde* became dominated by research psychologists, which has to do with the paradigm change that went with this development: from a theoretical-interpretive emphasis on what to do in education, towards an analytical emphasis on how education works. There are many who regret this development, especially as it has led to empiricism and to the virtual disappearance of qualitative studies; the latter only now begin to be accepted again because of the developments in that direction in America.

There has e.g. been a diversification or fragmentation of the field, sometimes to the extent that the traditional cohesive core of the field has not only been challenged but also, so to speak, been replaced by a number of singular, non-related fragments of a core. And the field as a whole appears to be in a situation of intensive change. Research policies and arrangements for funding of educational research should therefore be seen as intertwined with changes and movements in the field, rather than as uncontaminated neutral instruments for research promotion – even though it is not always easy to tell what their specific impacts are.¹⁰⁸ For example, one can ask whether the system of external funding of educational research in Netherlands contributes to the dissolution of a traditional core by emphasising researchers as methodologists, or whether the construction of the research agenda as a coherent research programme in which specific issues and questions are addressed contributes to the maintenance of the core. And one can ask whether the RAE in England ‘forces’ university teachers to carry out research that is not sufficiently underpinned, thereby contributing to a fragmentation, or whether it ‘forces’ university teachers to confront basic theoretical and methodological issues and thereby connects them to the core of the field.

2. It can also be noticed that both the question of meaning and the question of ownership of educational research are on the agenda in different European countries. The Portuguese example, with the situation in the “old” universities, highlights the problem with strict ownership relations to different parts of the field of educational research. The question of meaning was most explicitly formulated by one of my German informants, who described the field of educational research in Germany as divided into two sub-fields where one sub-field is strongly underpinned, theoretically as well as philosophically, and concerned with general questions, issues, aspects etc. while the other concerns questions, issues, aspects etc. that are part of everyday life in schools, narrow in scope and poorly underpinned, theoretically as well as philosophically, but seeks to produce applicable results. The question of meaning is also a key question in the discussions initiated by David Hargreaves’ TTA lecture. Although it was most clearly visible in Germany, this division seems to be present in most of the countries and coupled with a search or wish for new concepts that can underlie, or in

¹⁰⁸ One can, however, as Edwin Keiner suggests, assume that in times of uncertainty ‘research’ and ‘utbildning’ are expected to increase certainty. But these expectations are in contrast both to research (and its methodological and epistemological restrictions) and to professional pedagogical action (and its systematic problems of non-causality/non-attributability regarding the relation of input and outcome).

some other way make it possible to interrelate, educational research from different parts of the field. Another common trait is what seems to be a strong pressure from the political establishment¹⁰⁹ towards research that leads to applicable, or at least justifiable, knowledge; and at least in some countries, there is a visible connection between governmental initiatives and applicable research with a low degree of theoretical and philosophical underpinning and narrow in scope.

3. A salient feature also seems to be the scale of the research. The main bulk of educational research must, from what I have found, be characterised as small-scale research, often carried out as 'single-person projects' and often having a low degree of interrelation with other research in the field. With reference to Rosemary Deem (1996) it could be said that scale is not the key issue. That is probably a good point, but if lack of interrelation is a characteristic that often goes along with small scale, then small scale is a potential problem. Regardless of whether educational research is considered to be a cumulative project or not, a low degree of interrelation is problematic since it tends to turn research and knowledge formation into 'private' enterprises in a more and more disintegrated landscape.¹¹⁰ The question is whether and, if so, how research policies can change this situation. I will not try to give an elaborated answer here, but some things seem to be obvious – money matters, and so do the qualifications of university teachers and the demands on them to carry out research. A situation with a low degree of funding combined with a low degree of research qualifications of university teachers within the field of education and high demands on research, which seems to be the situation in some places in England, is not a healthy situation. The basic requirements ought to be (i) research funding which equals that of other scientific and professional fields, (ii) teachers with research qualifications that equal those in other scientific and professional fields, and (iii) demands on research (of high quality) that equal the demands in other scientific and professional fields. This will not in itself change the situation but it will create conditions for a strengthening of educational research.

¹⁰⁹ This is only mentioned in one of the presentations, the one on England, but there are similar tendencies in the other countries.

¹¹⁰ Large-scale research with a low degree of interrelation does not make any difference from this vantage point.

4. In relation to the discussion in Chapter 1 about the basis for educational research, in terms of a strong or weak disciplinary base and a strong or weak teacher education (TE) base, the five countries can be grouped in the following way.

Tabell 5. Educational research in five countries – relations to disciplines and teacher education

		Discipline base	
		Strong	Weak
TE-base	Strong	Ge, Pt, Cz	Eng
	Weak	Neth, Pt	

Portugal appears in two cells in the table. Educational research has a strong disciplinary base¹¹¹ but the relation to teacher education differs between ESEs, the ‘old’ and the ‘new’ universities. In the ‘old’ universities the teacher education base is weak and in the ‘new’ universities it is strong. Educational research in the Netherlands is placed in the same cell as the ‘old’ Portuguese universities. From what I have found, the Netherlands is the country that, at a structural level, has the weakest relation between educational research and teacher education. Educational research in England is considered to have a weak disciplinary basis mainly for two reasons. One is the dominant idea of education as a field of knowledge rather than a discipline in its own right, and the other is that a number of the university teachers within the field of education are not educated researchers within the field of educational research.¹¹² England hereby differs from the other countries where the teachers at departments of educational science/sciences are explicitly related to educational science/sciences. From the opposite perspective, the strong disciplinary basis for educational research sometimes is connected with a division of the field as in Portugal and the Netherlands.

¹¹¹ It is possible to question this statement by pointing to the fact that research carried out by ‘education departments’ does not need to have a strong disciplinary base, and consequently the better position would have been in the same cell as England. However, as far as I have understood the situation, the main part of educational research is carried out within departments of educational sciences, and hence the position in the same cell as the Netherlands.

¹¹² Cf. Tooley and Darby (1998): “...many have not had any specific training or experience in educational research or in educational or related disciplines”.

The cell where educational research in Germany, Portugal (the ‘new’ universities) and the Czech Republic are placed – strong-strong – can be seen as the desirable position.¹¹³ However, the favourable structural conditions that are expressed in this position are not a guarantee for research that is of high quality and relevant to teacher education. As the presentations have shown, there are a number of factors influencing the outcome, and in relation to the discussions in Chapter 1 and 2 it is important to stress that “outcomes” in terms of specific research and its relation to teacher education – in both the broad and the narrow sense – have to be seen in relation to ideas about the meaning of schools, the meaning of teachers, the meaning of teacher education and the meaning of research.

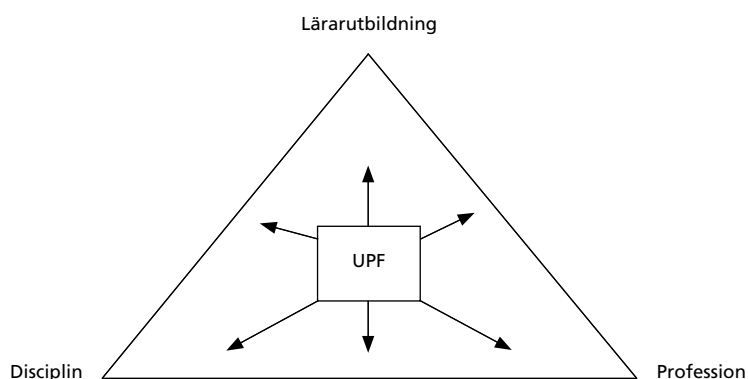
¹¹³ The question of the disciplinary base can also be phrased in terms of singular and plural, and my use of the label disciplinary base is basically plural. Cf. discussions on this issue in Chapter 1.

Utbildningsvetenskaper i Sverige – några möjliga framtider

Inledning

I det här avslutande kapitlet skall jag lyfta fram något av det som föreliggande studie visat på och som jag bedömer som viktigt för den svenska diskussionen om lärare, lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning i dess vida mening. Jag kommer att resonera om detta dels i relation till den inledningsvis gjorda problematiseringen i termer av avgränsningsfrågan, meningsfrågan och äganderättsfrågan, dels i relation till Edwin Keiners bestämning av "educational science" som ett område "in between" och vad jag i det sammanhanget uppfattar som de tre centrala spänningsfälten – disciplin-profession, disciplin-lärarutbildning, profession-lärarutbildning.¹¹⁴ Grafiskt kan man illustrera den inramning som de tre spänningsfälten ger den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningen på följande vis.

Triangelns hörn, som fortsättningsvis kommer att benämnas L, D och P, representerar som figuren anger de tre storheterna disciplin, profession och lärarutbildning, eller i termer av fält, det disciplinära fältet, det professionella fältet och lärarutbildningsfältet. Triangelsidorna D-L, D-P respektive L-P som



Figur 1. Det utbildningsvetenskapliga fältet

¹¹⁴ Jag väljer här att använda de direkta svenska ekvivalenterna till de engelska termerna discipline och profession för att markera att det är i relation till en engelskspråkig kontext som figuren är gjord.

förbinder hörnen representerar spänningsfälten mellan de tre storheterna. Den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningen – UPF – är i figuren placerad mitt inne i triangeln för att illustrera idén om dess plats ”in between” de tre spänningsfälten. Pilarna som utgår från UPF markerar initialt sex möjliga, grovt skisserade, forskningsfokus i relation till triangelns hörn och sidor. De forskningspilar som riktas mot triangelns tre hörn representerar då forskning som fokuserar professionen/professionsfältet och dess frågor, lärarutbildning/läraryrkesutbildningsfältet och dess frågor samt disciplinen/det disciplinära fältet och dess frågor.¹¹⁵ På motsvarande sätt representerar de pilar som riktas mot triangelns sidor forskning i spänningsfälten D-L, D-P och L-P, t.ex. blivande lärares kunskapsbildning mellan forskning och utbildning (D-L), yrkesverksamma lärares kunskapsreception (D-P) och lärarsocialisation mellan utbildning och profession (L-P). Figuren skall ses som ett sätt att illustrera de resonemang som följer, ingenting annat.¹¹⁶ Jag kommer därför också att använda figuren på lite olika sätt i de resonemang som följer, vilket jag hoppas inte skall bereda läsaren alltför stora problem.

Innan jag går vidare finns det anledning att något utveckla lärarutbildningshörnet av figuren i relation till mina kommentarer i kapitel 1 om otydligheten i talet om lärarutbildning och det problematiska i att föra diskussionen från ett organisationsbaserat perspektiv samt att, i linje härmed, se lärarutbildning ”som ett hus”. Lärarutbildning är inskriven i ett språkbruk med en terminologi och ett sätt att tala som, även om det i förstone framstår som klart och genomskinligt, mera förvirrat än klargör och som vid närmare granskning visar sig falla tillbaka på ett organisationsbaserat sätt att tänka om lärarutbildning.¹¹⁷ Det finns inte i det här sammanhanget utrymme för någon mera omfattande språkbruksanalys men jag skall göra en kort exemplifiering utifrån begreppet lärarutbildare, som får betraktas som ett centralt begrepp i lärarutbildningssammanhang. Exemplifieringen kommer att ske genom två frågor; (i) hur definieras kategorin lärarutbildare och (ii) på vilken kunskapsbas faller lärarutbildarens arbete tillbaka?

¹¹⁵ Vad gäller det sistnämnda bör det framhållas att även om den pedagogiska forskningen och pedagogik som universitetsdisciplin har sitt ursprung i professionens och lärarutbildningarnas kunskapsbehov så täcker den disciplinära kunskapsbildningen inom pedagogikfältet idag ett mycket vidare område. Från det perspektivet skulle man kunna sätta disciplinen i mitten och låta ett antal trianglar motsvarande figurens utgå från den.

¹¹⁶ Figuren utgör med andra ord inget försök att ”avbilda” den kontext som resonemangen handlar om.

¹¹⁷ För en mer utvecklad diskussion om sättet att tala om lärarutbildning, se Lindberg 2002.

Vad gäller den första frågan så finns det, såvitt jag känner till, inte någon explicit definition. Prövar vi lärarutbildare som uppslagsord i Nationalencyklopedin får vi följande besked:¹¹⁸

Inga uppslagsord börjar på **lärarutbildare**. Därför har en utökad sökning gjorts. Träfflistan visar de artiklar där **lärarutbildare** nämns. Din sökning i NE gav **1 träff**.

Träffen gäller Nordkorea och dess utbildningssystem och ger följande upplysningar:

Utöver universitet av gängse art finns ett för utbildning av lärarutbildare och ett ekonomiskt universitet för specialutbildning av administrativa och politiska funktionärer.

Träffen kan synas kuriös men behöver inte vara helt slumpartad. Vid etableringen av folkskollärarutbildningen i samband med den obligatoriska skolans införande 1842 kan metoden och moralen sägas ha utgjort de konstituerande elementen. Utbildningens uppgift och därmed också uppgiften för dem som utbildade de blivande lärarna var att lära ut den rätta metoden och den rätta moralen.¹¹⁹ Om man låter den laddningen färga lärarutbildningsbegreppet så är det kanske inte så märkligt att den enda träffen hamnar i Nordkorea. Det kan också noteras att träffen var i encyklopedien och att ordboken helt saknade träffar. Lärarutbildare finns för övrigt inte heller som uppslagsord i SAOB eller i Pedagogisk uppslagsbok. Ändå är det ett centralt ord i språkbruket kring lärarutbildning. Det är också ett frekvent ord, vilket de 3310 träffarna som NE's nätsökning resulterade i visar.

Om vi då i brist på explicita definitioner tittar på användningen av lärarutbildarbegreppet så finner vi att det används för personer som utbildar lärare, men vanligtvis inte för alla som i sitt arbete har denna uppgift. Traditionellt har lärarutbildarbegreppet refererat till dem som organisatoriskt haft sin hemvist på lärarutbildningsinstitutioner eller motsvarande. Under senare år har det skett en breddning av begreppet så att t.ex. även lärare på förskolor, skolor etc. som deltar i utbildningen av blivande lärare på sina respektive arbetsplatser räknas som lärarutbildare. Ofta då med en förställd specificering som ”skolförlagd” eller ”lokal”. Mindre vanligt är det att man betraktar alla de lärare som, utan

¹¹⁸ Jag har här använt mig av Nationalencyklopedins nätbaserade upplaga, http://www.ne.se/jsp/notice_board.jsp?i_type=1

¹¹⁹ För mera ingående diskussioner av konstitutionen av folkskollärarutbildningen, se Kerstin Skog-Östlin (1984), Agneta Linné (1996) och Owe Lindberg (2002).

att organisatoriskt ha sin hemvist på lärarutbildningsinstitutioner eller motsvarande deltar i utbildningen av blivande lärare som lärarutbildare. Som synes har begreppet lärarutbildare en i grundläggande mening organisatorisk bestämning. Avgränsningen av gruppen lärarutbildare kommer således att variera med den institutionella organisationens utseende på olika lärosäten.

Vad gäller frågan om lärarutbildarnas kunskapsbas så framgår det av diskussionen ovan att beteckningen lärarutbildare inte har att göra med vad man undervisar i eller om, eller på vilken grund, utan att den endast är en hänvisning till vem som är föremål för undervisningen och att gruppen lärarutbildare därmed knappast kan ha någon gemensam kunskapsbas att falla tillbaka på. Man kan vara disputerad likaväl som att man kan ha sin egen lärarutbildning som enda utbildningsgrund.¹²⁰ Och man kan ha en mångårig yrkeserfarenhet från den verksamhet som utbildningen förbereder för likaväl som man kan sakna sådan erfarenhet. Sammantaget kan man då säga att hela utgångspunkten för talet om lärarutbildare är organisatoriskt. Talet om lärarutbildarna är samtidigt, i det här avseendet, representativt för det sätt på vilket vi talar om lärarutbildning i allmänhet. Det som ofta refereras till, i bestämd form, som "lärarutbildningen" är, på motsvarande sätt, en uppsättning av varierande organisatoriska strukturer med ett innehåll som i vissa avseenden och sammanhang är högst olikartat och i andra sammanhang mindre olikartat men samtidigt sällan så likartat som beteckningen lärarutbildningen ger vid handen.¹²¹ Termerna lärarutbildare och lärarutbildning är nära sammanlänkade och i diskussionen om att lärarutbildningar skall äga den utbildningsvetenskapliga forskningen finns lärarutbildarna, även om det inte formuleras så, som den grupp till vilken ägandet skall vara knutet. Det tycks också som om resonemang som bygger på organisationsutgångspunkter lätt landar i någon form av äganderättsargumentation.

¹²⁰ Även inom ramen för ett och samma program ger lärarutbildning som förenande utbildningsbakgrund endast en begränsad gemensamhet då "samma" lärarutbildning i tiden och rummet kan variera högst väsentligt.

¹²¹ Nu kan man visserligen hävda att den senaste lärarutbildningsreformen ändrat på detta förhållande då den, genom ändring i HL och HF, föreskriver att det på varje lärosäte där det bedrivs lärarutbildning skall finnas ett organ, på fakultetsnivå, som bär det samlade ansvaret för de blivande lärarnas utbildning vid lärosätet ifråga, liksom att reformen i sin helhet också ställer krav på att det skall finnas en samlad organisation för lärarutbildningsverksamheten vid lärosätet. Det räcker dock med en snabb blick på det svenska lärarutbildningslandskapet efter reformen för att konstatera att det vi kallar lärarutbildning även fortsättningsvis är en synnerligen varierande företeelse. Även när det gäller de s.k. särskilda organ som HL och HF efter ändringarna föreskriver finns det, som bland annat Högskoleverkets granskningsrapport 2002:41 R visar, en påtaglig variation. Det är därför rimligt att hävda att den ovan tecknade bilden är giltig också efter Riksdagens beslut om En förnyad lärarutbildning den 25 oktober 2000.

De föregående kapitlen har visat på många frågor med betydelse för den svenska diskussionen. I den fortsatta texten kommer jag att begränsa mig till några, som jag uppfattar som centrala, frågor och aspekter. En sådan är den tendens till teknologisering i synen på pedagogisk verksamhet, pedagogisk kunskap och pedagogisk forskning som jag tycker mig ha funnit. En annan sådan är det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forsknings- och kunskapsfältets splittring och sammankopplat med detta de traditionella kärnbegreppens ”söndervittring” och sökandet efter en ny sammanbindande kärna. En tredje utgörs av det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningsfältets tendens till klyvning i en empiriskt orienterad men svagt teoretiskt underbyggd forskning och en teoretisk stark men till den pedagogiska verksamheten tämligen orelaterad forskning och den samtidiga bristen på en forskning som både är starkt underbyggd och behandlar frågor som finns ”på dagordningen” i den pedagogiska verksamheten. Den fjärde aspekt som jag tänker lyfta fram i den här avslutande diskussionen gäller frågan om forskningsstyrningen och den önskvärda forskningens mening och karaktär.

Teknologiseringstendensen

Teknologiseringstendensen förutsätter, rymmer och/eller är relaterad till ett antal olika idéer.¹²² Utan anspråk på fullständighet vill jag här lyfta fram några inslag som jag uppfattat som centrala i teknologiseringstendensen såsom den framträtt för mig i texter och samtal:

- idén om kumulativitet eller kanske snarare additivitet i den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska kunskapsbildningen
- idén om fast kunskap i termer av scientific knowledge-base, validated practices, best practices, evidence-based etc.
- idén om systematic reviews som ”best practice” vad gäller forskningsöversikter
- idén om den forskningsbaserade utbildningsvetenskapliga/pedagogiska kunskapens applicability

¹²² Man kan på motsvarande sätt säga att den är kopplad till ett antal olika företeelser. Teknologiseringstendens gäller heller inte bara ”educational sciences” och ”educational research” utan också skolan och lärarutbildningsområdet. För en diskussion av teknologiseringstendenserna inom lärarutbildningsområdet se t.ex. Lindberg 1997 och 2002.

- idén om den ”empiriska” forskningens självklara företrädare som professionsbärande kunskapsgrund
- idén om att fältet präglas av enkelriktade relationer
- idén om den pedagogiska verksamhetens styrbarhet
- idén om det pedagogiska handlandets icke kontextberoende karaktär

En utförlig diskussion av alla dessa aspekter skulle föra långt utöver vad som är möjligt inom ramen för detta uppdrag och den diskussion som följer får tjäna som illustration för tendensen som helhet.

Sin tydligaste artikulation får denna tendens sannolikt i David Hargreaves’ TTA-lecture 1996, ”Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects.” som efterlyser utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning som ger tydliga svar på hur den pedagogiska praktiken bäst kan bedrivas.

... just how much research is there which (i) demonstrates conclusively that if teachers change their practice from x to y there will be a significant and enduring improvement in teaching and learning and (ii) has developed an effective method of convincing teachers of the benefits of, and means to, changing from x to y? (DH 1996 s 4)

Inom ramen för den diskussionen är det i princip bara en av pilarna från UPF som aktiveras, den som pekar mot P, dvs. professionen. De andra fem pilarna är endast begränsat relevanta eller inte relevanta alls. Så är också fallet med den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskning som faller utanför figuren. Den enkla grundidén är att den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningens uppgift är att studera professionen på ett sådant sätt att vi får kunskap om vad – vilka praktiker i olika ämnen, åldrar, skolformer etc. – som fungerar så att professionen kan bygga sin verksamhet på en säker kunskapsgrund. Lärarutbildningens uppgift blir i det här perspektivet att förmedla denna (kontextoberoende) kunskap om vad som fungerar till de blivande lärarna och lärarnas uppgift blir att handla på denna kunskaps grund. Varken professionen eller lärarutbildningen får i det här perspektivet särskilt mycket frirum. Inte heller disciplinens frirum är särskilt stort då såväl objektet, vad man skall forska om, som tillvägagångssättet är mer eller mindre föreskrivet på förhand. Och den kunskap man söker behöver inte konstrueras, den finns där färdig, det gäller bara att hitta den. Den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskaren blir med Steinar Kvaales (1997) intervjumetafor en ”malmetare”. I relation till det möjliga kunskapsfält som forskningspilarna, i all sin fyrkantighet och trubbighet, ändå indikerar får den kunskap på vilket läraryrket utifrån det här perspektivet skall baseras en påtagligt snäv karaktär. En icke uttalad förutsättning för den typ av resonemang som Hargreaves ovan för är att läraryrket är, eller uppfattas som, ett yrke där

handlandet går att bestämma på förhand.¹²³ Alternativen till detta synsätt på lärarkyrkans karaktär och det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fältets kunskapsproblematik är flera. Jag skall kort exemplifiera med den ingång Edwin Keiner (2003) ger i artikeln ”Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen”.

Ungewissheit ist, in'. Als zukunftsbezogene, spezifische Form des Nicht-Wissens gilt sie gegenwärtig als zentrales Kennzeichen des Wissens über die Welt und bestimmt auch den handelnden Umgang mit ihr. (a.a. s 92)

Som en illustration citerar han ett uttalande från Hewlett Packard i samarbete med Microsoft.

Als IT-manager arbeiten sie heute in einer Welt voller Ungewissheit. Ungewissheit, ob laufende Projekte und neu eingeführte Systeme tatsächlich die versprochenen Vorteile bringen werden. Ungewissheit, ob die erforderliche technische Expertise für das erfolgreiche Management der IT-Systeme im nötigen Umfang zur Verfügung stehen wird. (a.a. s 92)

Nu är visserligen inte skola och IT-verksamhet enkelt jämförbara storheter men det finns ingenting som pekar på att den komplexitet som lärare har att hantera skulle vara mindre än den som präglar IT-området och att skolans värld därmed också i mindre grad skulle vara präglad av osäkerhet. Såväl professions- som disciplinföreträdare är idag benägna att se pedagogisk verksamhet som synnerligen komplex. Andrew Burke (1992, s 91) skriver, med referens till Lee Schulman, om den komplexitet som läraren har att hantera i klassrumssituationen:

The only time a physician (doctor) could possibly encounter a situation of comparable complexity would be in the emergency room of a hospital during or after a natural disaster.

Det är alltid vanskligt med den här typen av precisa påståenden men väljer man att inte läsa det bokstavligen så kan man ändå se det som en kraftfull illustration av lärararbetets komplexitet. Själva det förhållandet att det disciplinära fältet expanderat på det vis det gjort skulle också kunna ses som ett uttryck för den komplexitet som präglar de professionella fält som det disciplinära fältet står i förbindelse med. Med osäkerheten som en grundläggande utgångspunkt för kunskapsbildningen inom det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fältet förändras relationerna i figuren och meningen med den pedagogiska forskningen

¹²³ Se också Lindberg 2002 för en diskussion om problematiken med ”befattningsutbildningar” för läraryrket.

blir en annan. Jag tror att det åtminstone delvis är den här typen av förskjutning i perspektivet som Anne Edwards (2001, s 26) är ute efter när hon i sin kommentar till David Hargreaves¹²⁴ föreslår att vi skall:

... consider what can be meant by schools as learning communities and how scientific knowledge and research can enhance the contribution that schools can make to educational knowledge. This is a very different question from one that asks how schools can learn simply to apply the canon.

Såvitt jag kunnat se finns det på olika nivåer och olika håll i Europa starka tendenser mot en utveckling av en utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning med tydliga teknologiska förtecken. Vid granskningen av de fem tidskrifterna och det explicita talet om "educational sciences" och "educational research" framstod denna tendens som starkast inom "teacher education" delen av fältet. I studien av de fem länderna har det inte förefallit som om teknologiserings-tendensen haft samma starka och förhållandevis entydiga koppling till "teacher education" delen, även om det också här varit i anslutning till "teacher education" som den varit mest synlig. Från en svensk horisont är det dock inte frågan om var i det europeiska utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fältet som den teknologiska tendensen har sitt starkaste fäste som det finns anledning att noggrant uppmärksamma utan själva det förhållandet att den förekommer.¹²⁵ I anslutning härtill framstår två frågor med koppling till den framtida forskningsfinansieringen inom det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska området som viktiga att ställa. "Är det önskvärt med en teknologiskt orienterad forskning?", respektive "Hur kan olika forskningspolitiska åtgärder tänkas påverka forskningens karaktär och utveckling i dess meningsdimension?"

Utbildningsvetenskap/pedagogik – ett splittrat fält?

Som framgått av de tidigare kapitlen framstår utbildningsvetenskap/pedagogik som ett splittrat fält, ett fält som söker sin identitet och som tycks vara i behov av nya grundläggande begrepp som kan fungera som förenande länkar eller referenspunkter för den mångfald som präglar fältet. Jag har ändå valt att resa ett frågetecken. Kanske är inte splittrat en bra bestämning. Det kanske istället skulle

¹²⁴ Kommentaren i sin helhet återfinns i kapitel 2.

¹²⁵ Se dock resonemangen under avsnittet "Utbildningsvetenskap/pedagogik – ett kluvet fält?"

ha stått heterogent eller diversifierat, eller något annat som pekat på variationen inom fältet snarare än splittringen. Beroende på valet av beteckning är det olika bilder som frammanas. Det tal som dominerat i mina möten med texter och människor är talet om splittring. Därav rubriken, men också frågetecknet.

Varje tal om splittring refererar till någon form av enhet, uttalad eller outtalad och talet om ett splittrat utbildningsvetenskapligt/pedagogiskt fält bär därmed på en idé om att fältet har varit, bör vara eller bli ett sammanhållet fält. Sett i relation till fältets utveckling som ett forskningsfält från, vanligen, slutet av 1800-talet/början av 1900-talet och fram till våra dagar så berättar de nationella utvecklingshistorierna, som påpekats, å ena sidan olikartade berättelser, å andra sidan påfallande likartade berättelser. Till det likartade hör fältets starka expansion och därmed sammanhängande diversifiering och tilltagande specialisering. Hur denna utveckling skall/kan förstås har att göra med de grundläggande idéer om fältet och dess karaktär som man väljer att ta som startpunkt. Utifrån idén om att fältet skall ”hänga samman” och ha en ”kärna” så blir t.ex. den expansion som fältet genomgått nära nog med nödvändighet också en ”splittring” av fältet, och ”splittringen” i sin tur någonting som behöver åtgärdas. Dessutom begränsas de möjliga lösningarna på ”splittringens problem” kraftigt. Om splittringen är detsamma som diversifieringen, fast bara sett från andra hållet, så kommer de möjliga lösningarna, på ett eller annat sätt, att handla om en reduktion av fältets mångfald. I David Hargreaves’ fall är önskan om en reduktion av fältets komplexitet uppenbar. Den är också helt i linje med hans önskan om upprättande av en i enkel mening kumulativ pedagogisk vetenskap.¹²⁶

Om man istället väljer att se fältet som ett i grunden heterogent fält där de möjliga forskningsområdena och forskningsfrågorna är nära nog oräkneliga och där de möjliga filosofiska, teoretiska, metateoretiska och metodologiska ingångarna visserligen inte är oräkneliga men ändå påtagligt många blir bilden av det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fältets utveckling en annan. Den tilltagande diversifieringen och specialiseringen blir en mer eller mindre ofrånkomlig del av fältets utveckling. Man behöver för den skull inte tycka att allt som sker är gott men betydelsen av det skedda blir en annan, liksom de möjliga alternativen. När t.ex. Jiri Kotasek, vid vårt samtal, liknade det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fältet i Tjeckien vid ett antal isolerade öar utan nämnvärd förbindelse med varandra så var det en kritik av den nuvarande situationen. Det var dock, som jag uppfattade det, inte en önskan om en återgång till en situation

¹²⁶ Teknologiseringstendensen kan i det här perspektivet ses som ett försök att hantera situationen inom ett fält där den inre sammanhållningen är låg eller obefintlig.

med en mera begränsad komplexitet inom fältet. I hans resonemang var det ursprungliga begreppet ”pedagogica” överspelat, det var något som tillhörde historien. Det han sökte var något som kunde förbinda öarna med varandra och till detta var det traditionella ”pedagogica” helt otillräckligt.

Också sådana förbindelser kan dock tänkas på olika sätt. För att fortsätta med ”ömetaforerna” skulle man kunna tala om broar, reguljära flyg- och båt-förbindelser respektive kommunikativa nät av den typ som ICT möjliggör. Broarna skulle då representera fasta (och självklara) förbindelser av den typ som en gång rådde mellan psykologjämnet och utbildningen av lärare. De reguljära båt- och flygförbindelserna skulle representera långsiktiga men i någon mening mera avtalsmässiga och inte på samma sätt givna utbytesrelationer som broarna. De av ICT möjliggjorda relationerna slutligen skulle representera förbindelser av, vanligtvis, mera kortvarig karaktär som bygger på ett ömsesidigt intresse men som samtidigt förutsätter tillhörighet till och delaktighet i ett fält med öppen kommunikation och åtminstone några gemensamma referenspunkter. Möjligen var Kotasek ute efter en förbindelse av den första typen, möjligen inte, men oberoende av vilket är detta sannolikt en mindre fruktbar väg. Utifrån föreliggande europeiska utblick är det min bedömning att en sådan lösning skulle hamna i samma slags svårigheter som försöken att entydigt bestämma det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska området och den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningen tycks resultera i. Enhetsuppfattningen riskerar att befrämja äganderättsstrider. Skall allt hänga samman blir frågan om var och vem viktig, dvs.från vilken position fältet utgår och vem/vilka som äger rätten att tala i fältets namn och rätten att definiera fältet. Fokus på avgränsningsfrågorna riskerar i sin tur att skapa parallella fält med bristfälligt ömsesidigt utbyte.

Sett från Keiners perspektiv skall eller bör inte området bestämmas entydigt. Dess potential ligger istället i att finnas ”in between”. I relation här till torde den sistnämnda typen av förbindelse vara den eftersträfvansvärda. En sådan syn på områdets karaktär reser också frågor om hur det skall/kan/bör definieras i termer av disciplin(er) och fakultet(er). På en europeisk nivå finns ingen enhetlig fakultetsprincip för området.¹²⁷ Vi har länder med utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fakulteter, länder utan sådana fakulteter och vi har länder med ”både och”, och bland de länder där det finns utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fakulteter är de organiserade på olika vis. En del är begränsade till de ”pedagogiska vetenskaperna” vilket man kan finna i t.ex. Portugal medan andra utgör

¹²⁷ Och det finns heller ingen enhetlig disciplinprincip.

universitet inom universiteten som den pedagogiska fakulteten vid Karlsuniversitetet i Prag. Kanske visar också denna spridning på fakultetsnivå på områdets mångfasetterade och svårbestämda karaktär. Huruvida man skall se detta som ett uttryck för splittring eller ej, har att göra med huruvida man vill se fältet som i grunden homogent eller i grunden heterogent. Väljer man det senare är det rimligt att se fältet som ett fakultetsområde snarare än som ett disciplinärt område. Som ett fakultetsområde kan det inrymma både heterogenitet och förenande element på ett annat sätt än som disciplinärt område, något som i sin tur kanske också kan befrämja den interna kommunikationen. Som fakultetsområde står det också i relation till andra fakultetsområden och möjligen är det också i detta hänseende poängfullt att se det som ett område som inte är exklusivt avskilt från andra områden utan lever sitt liv ”in between”.

Utbildningsvetenskap/pedagogik – ett kluvet fält?

Ett genomgående drag i bilderna från de fem europeiska länderna är tendensen till klyvning av det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fältet i Europa i två delar, en med starkast koppling till ”teacher education”, med ”empirisk” orientering, fokusering på verksamhetsnära frågor och svag teoretisk och annan underbyggnad och en annan med starkast koppling till ”educational sciences”, med ”teoretisk” orientering, fokusering på frågor av övergripande karaktär och med stark teoretisk och annan underbyggnad. Ändå vill jag även här resa ett frågetecken i rubriken då också klyvningen kan förstås på olika sätt. Hofstetter & Schneuwly (2002) ger i sin beskrivning av fältets formering i två huvudtyper – etisk, moralisk diskurs i avskildhet från de frågor som präglar lärares vardag respektive med psykologisk bas som är mer empirisk och experimentell och som ligger närmare professionen – uttryck för en, som jag uppfattar det, vanlig uppfattning om denna klyvning. Jag tar därför deras beskrivning som utgångspunkt för en mera generell diskussion, även om deras beskrivning refererar till en specifik historisk formering.

Det typiska i deras sätt att diskutera klyvningen är att begrepp, företeelser, vetenskapsuppfattningar etc. dels kopplas ihop, dels sätts i motsättning till varandra på ett sätt som varken är logiskt eller empiriskt nödvändigt och som begränsar utrymmet för förändringar som leder bort från den kluvna situationen. Varför måste t.ex. verksamhetens frågor ses som avskilda från de moraliska och etiska dimensionerna och varför är moraliska frågor och empiri oförenligt och varför måste empiri och professionsorientering hänga samman? En dekonstruktion av klyvningen i frågornas riktning visar att det endast är en klyvning i

relation till vissa förutsättningar och förgivettaganden. En sådan förutsättning, eller förgivettagande, ligger i själva tänkandet i termer av ”antingen eller” respektive fasta och entydiga samband, om man så vill, ett av den andra moderniteten präglad tänkande.¹²⁸ Om vi överger denna typ av tänkande öppnar sig, genom upplösningen av såväl ”fasta förbindelser” som ”fasta motsättningar”, helt andra möjligheter. Inom ramen för figur 1 skulle ett sådant tankeskifte kunna illustreras genom en omvändning av pilarnas riktning, dvs. det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningsfältet blir ett fält där professionsintressen, traditionella disciplinära intressen och intressen som emanerar från lärares utbildning möts i ett fält som inte på förhand är strukturerat i ”fasta förbindelser” och ”fasta motsättningar”.¹²⁹ När Edwin Keiner beskriver det tyska utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningsfältet som ett fält präglad av forskning som antingen är välunderbyggd, framförallt teoretiskt men även i övrigt, icke ”empirisk” och fokuserad på generella pedagogiska frågor eller är svagt underbyggd, empiriskt orienterad och fokuserad på verksamhetsfrågor och i relation till denna bild efterlyser en forskning som är teoretiskt välunderbyggd, empirisk och också fokuserad på frågor i den/de pedagogiska verksamheten/erna, så gör han det mot en idé om ett möjligt utbildningsvetenskapligt/pedagogiskt fält som ligger nära det ovan skisserade. Sett i relation till det perspektiv jag skisserat behöver det emellertid inte finnas någon given koppling mellan verksamhetsrelevans och forskningsansats i termer av empirisk eller icke empirisk på det vis Keiner implicit gör sig till tolk för. Jag tror därför man kan vidga hans önskan genom att efterlysa forskning som både är välunderbyggd och fokuserad på frågor i den/de pedagogiska verksamheten/erna.¹³⁰

Hur är det då med den klyvning som gått som en röd tråd genom denna rapport, den mellan ”teacher education” och ”educational sciences” i den snäva meningen, upplöses också den om vi prövar att lämna den andra modernitetens ”fasta förbindelser” och ”fasta motsättningar”? Det förhållandet att de som talar

¹²⁸ Uttrycket den andra moderniteten refererar till Stephen Toulmins (1995) analys av det moderna projektet i Kosmopolis. Den andra moderniteten tar sin början på 1600-talet och präglas bland annat av ett sökande efter fasta och entydiga utgångspunkter och en fokusering på det skriftliga, det allmänna, det tidlösa och det universella. Vi befinner oss nu, enligt Toulmin, i en övergångstid mellan den andra och den tredje moderniteten och där en av utmaningarna handlar om att utveckla ett tänkande om rationalitet ”... i icke systemiska termer...” (a.a.s 244)

¹²⁹ Jag vill här tacka Eva Hagström som först uppmärksammade möjligheten att illustrera perspektivförskjutningen genom att ändra pilarnas riktning.

¹³⁰ I detta ligger också att praxisnära forskning inte nödvändigtvis behöver vara liktydigt med empirisk forskning i traditionell mening.

i namn av ”teacher education” respektive ”educational sciences” i hög utsträckning tycks tala inom ramen för olika referenspunkter och om olika frågor och att de endast i begränsad utsträckning tycks tala med varandra ändras självfallet inte. Däremot påverkas bilden av det självklara eller nödvändiga i detta förhållande och därmed också förutsättningarna för att förhålla sig till klyvningen. Man kan säga att den förändrade relation mellan det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningsfältet och de tre storheterna disciplin, profession och lärarutbildning som omvändningen av pilarnas riktning i figur 1 är avsedd att illustrera gäller även relationen mellan de tre storheterna. Låt oss i ett sådant perspektiv pröva frågan om hur forskning och utbildning är relaterade respektive skulle kunna vara relaterade till varandra. Två frågor tycks stå i fokus i relationen mellan utbildning och forskning såsom den här framträtt, det jag kallat äganderettsfrågan och det jag kallat meningsfrågan, dvs. vem skall äga forskningen, var skall den bedrivas respektive vilken mening den kan eller skulle kunna ha för lärare – blivande såväl som yrkesverksamma. Bägge dessa frågor ändrar karaktär vid det ovan skisserade tankeskiftet. Inte på så sätt att vi kan bortse från dem men utgångspunkterna för att besvara dem blir av ett annat slag. Frågan om forskningens mening blir t.ex. inte en fråga om tillämpbarhet utan en fråga om hur kommunikationen inom det fält som pilarna i figur 1 nu pekar mot ser ut. I det perspektivet blir den av Keiner redovisade förskjutningen i kunskapsbildningskommunikationen än mer problematisk. Också för äganderettsdimensionen blir frågan om kommunikationen i fältet central.

Också relationen mellan utbildning och profession kan genom tankeskiftet diskuteras från andra utgångspunkter då många av de diskussioner som förts varit präglade av ett tänkande i den andra modernitetens anda. Så är t.ex. fallet med den eviga diskussionen om lärarutbildningarnas tidsstrukturering. Huvudfrågan har här varit om vi skall ha en ordning där ”teori” föregår ”praktik” eller om vi skall ha en ordning där ”praktik” föregår ”teori”? Varje sådant sätt att ställa frågan förutsätter, tar för givet, ”fasta förbindelser” och ”fasta motsättningar”.¹³¹ Så fort vi lämnar ett tänkande i den sortens kategorier blir frågan irrelevant.

Mot det förda resonemanget kan man anföra att det är ett slags önske-resonemang. Om det nu är så att historien pekar på att vi har sorterat det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fältet på det vis som t.ex. Hofstetter & Schneuwly (2002) beskriver så är detta, kan man mena, förmodligen ett uttryck för en formering som är mindre beroende av aktörers avsiktliga handlande än

¹³¹ Tidsstruktureringsdiskussionen innehåller också flera andra problematiska aspekter som t.ex. sättet att definiera teori och praktik. Därav också citationstecknen kring beteckningarna.

av krafter på ett makroplan. Mot detta är det svårt att anföra några bärande invändningar. Från ett annat perspektiv kan man emellertid samtidigt anföra att fältet har fått sin grundläggande formering under en period då den andra modernitetens tänkande dominerat scenen och att de bilder av fältet som framträtt också är bilder av den andra modernitetens utbildningsvetenskapliga/pedagogiska fält. De är därigenom inte självklara utgångspunkter för hur framtiden skall/kan/bör mötas. Jag vill därför avsluta denna rapport med att pröva frågan om en önskvärd styrning.

Att styra mot det önskvärda

Inrättandet av utbildningsvetenskap i den form det nu fått i Sverige kan ses som ett sätt att försöka styra den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningen i en önskvärd riktning. Två frågor är här centrala ”Vad är det önskvärda?” respektive ”På vilka sätt (och med vilka möjliga konsekvenser) kan vi styra?”.

I ett europeiskt perspektiv kan, som föreliggande utblick visar, såväl önskvärdhetsfrågan som styrningsfrågan ges olika svar. Om vi startar med styrningsfrågan så kan vi till att börja med notera att det i alla länder finns forskningsstyrning på olika nivåer och av olika slag. I grova drag finner vi fyra huvudtyper forskningsfinansiering, och därmed forskningsstyrning: (i) någon form av basfinansiering, om än i mycket olika former, (ii) någon form av statligt finansierad men fristående forskningsfinansiering, (iii) någon form av direkt myndighetsfinansiering via departement eller någon annan regeringen närstående myndighet samt (iv) olika typer av andra fonder, såsom donationsfonder. Härutöver kan det också finnas regionala former av forskningsstöd liksom forskningsstöd från organisationer – t.ex. fackliga organisationer. Hur forskningen utvecklas, såväl vad gäller forskningsområden som vad gäller forskningens karaktär är sannolikt, i den mån som ramar av ovanstående art är styrande, att se som ett resultat av totaliteten av forskningsstöd och forskningsstyrning inklusive relationerna mellan (i), (ii), (iii) och (iv).

I relation till formeringen av utbildningsvetenskap som ett särskilt område inom Vetenskapsrådet är emellertid forskningsfinansiering av typen (ii) av särskilt intresse. Här finner vi påtagligt olika ordningar i olika länder. I ena ytterpunkten av spektrumet har vi Nederländerna med sina ytterligt detaljerade forskningsprogram där såväl de områden som skall studeras som de centrala ingångarna och frågorna i området finns angivna. I den andra har vi England och Portugal där såväl forskningsområden som centrala ingångar och frågor är forskarens uppgift att formulera och där tilldelningen av medel uteslutande skall

basera sig på interna kvalitetskriterier. I England är det dessutom så att ESRC, som är huvudfinansiären i kategori (ii), saknar ämnesuppdelning vilket gör att ansökningar inom det utbildningsvetenskapliga/pedagogiska området har att konkurrera med ansökningar inom hela det ekonomiska och samhällsvetenskapliga fältet.

Dessa synnerligen olika sätt att hantera forskningsfinansieringen och forskningsstyrningen skulle också kunna ses som uttryck för olika sätt att se på frågan om det önskvärda. I fallet Nederländerna som en fråga om vad, dvs. vilka områden och frågor skall forskningen inriktas på och i fallet England och Portugal en fråga om forskningens kvalitet. Man skulle också kunna se de olika ordningarna som uttryck för olika arbetsdelningar mellan staten och forskarsamhället.

Huruvida dessa ordningar är funktionella i förhållande till den ena eller den andra uppfattningen om det önskvärda kan naturligtvis diskuteras liksom vilka bidrag de olika ordningarna ger till kunskapsbildningen i respektive länder. Kanske går det inte heller att på något entydigt sätt svara på sådana frågor. Och kanske är därför den hållning som var dominerande bland mina informanter i fråga om den önskvärda ordningen och frågan om forskningens styrning, ”Man skall inte lägga alla ägg i en korg”, en klok ordning. Att öppet pröva frågorna torde dock få betraktas som ytterst angeläget.

Hur är det då med frågan om det önskvärda? Kan den europeiska utflykt med alla sina olika förutsättningar, praktiker och strävanden som redovisats här ge utgångspunkter för att säga något om det önskvärda? Jag tror det. Åtminstone indirekt, såsom möjliga önskvärda motbilder, i relation till en del av det som i den här studien framstått som problematiskt. Sett från problemperspektivet är det framförallt tre saker som gäller alla de fem studerade länderna som jag skulle vilja peka på. För det första att det tycks råda brist på kvalificerad, väl underbyggd, forskning som uppmärksammar frågor som står på dagordningen i den pedagogiska praktiken i skolor och andra utbildningsinstitutioner.¹³² För det andra att kommunikationen mellan fältets olika delar är bristfällig. Och för det tredje att mycket av forskningen bedrivs i liten skala, inte sällan i form av ”enpersonsprojekt” och inte sällan i relativ isolering. Den önskvärda motbilden skulle då, i relation till de tidigare förda resonemangen, kunna beskrivas som ett mångfasetterat forskningsfält med rik intern (och extern) kommunikation och där kvalificerade filosofiska, vetenskapsteoretiska och metodologiska överväganden har en självklar plats i all forskning inom fältet. Detta är samtidigt bilden

¹³² Med svenska ögon skulle man kunna säga att den problematiken utgör en viktig del av det utbildningsvetenskapliga området tillkomsthistoria.

av utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning som ett mycket komplext projekt. Så bör vi också se denna forskning menar Donald McIntyre (1997) i ett av sina inlägg i den engelska debatten och han beklagar att vi ofta försummar att göra så. Två citat från hans inlägg får illustrera hans budskap. Beträffande det andra citatet är det min uppfattning att dess potentiella räckvidd är betydligt större än vad referensen till diskussionen i England hösten 1996 kan ge intryck av.

One thing I know from several decades of experience is that I find it very difficult to do educational research well. It requires rigorous thinking, perceptiveness, imagination, self-awareness, social skills and self-discipline in such demanding combinations that I am usually disappointed with the quality of my own work. To judge from the many papers that I have to referee for research journals, other researchers also find it difficult to do well and many seem to lack an understanding of the diverse basic disciplines required. (a.a. s 129)

In my perception, debates about the relative merits of different ways of organising, funding and doing research, including the debates of recent months, tend not to pay sufficient attention to the complex expertise that is required to do research well. (a.a. s 130)

Sett från det perspektivet torde en central aspekt av en styrning mot det önskvärda vara att den utgår från att utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning är just ett så synnerligen komplext företag som Donald McIntyre ger uttryck för.

För min egen del är den huvudfråga som väckts genom min europeiska utflykt hur de medel som sammantaget finns tillgängliga för utbildningsvetenskaplig forskning på en och samma gång skall kunna bidra både till en kvalitativt högtstående forskning och till att lärare genom sin utbildning och sitt yrke får redskap att förstå sin undervisning i relation till inte enbart sin egen och kollegernas erfarenhet och enskilda goda föredömen utan också det vetande som en kvalitativt högtstående forskning möjliggör. Oberoende av hur de slutliga begränsningarna ifråga om vilka beslut som är möjliga att fatta visar sig vara tror jag att frågan om den utbildningsvetenskapliga/pedagogiska forskningens framtid mår bra av att prövas i ett tänkande utan ”fasta förbindelser” och ”fasta motsättningar”.

Referenser

- Abdal-Haqq, Ismat (1991): Professional development schools and educational reform: Concepts and concerns. *ERIC DIGEST* 91-2.
- Aldridge, Richard (1995): *Teachers in England: their education, training and profession*. Bidrag presenterat vid Winter University i Falun, januari 1995.
- Ball, Stephen et al (2002): *Education Policy in England. Changing Modes of Regulation: 1945–2001*. Institute of Education and Kings College London, University of London.
- Bengtsson, Jan (2002): The many identities of pedagogics as a challenge. A life-world ontological contribution to the discussion of the philosophy of science of pedagogics. Keynote address to the conference International Network of Philosophers of Education in Oslo, 8 August 2002.
- Buchberger, Friedrich et al (2000): *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umeå: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Buchberger, Friedrich (2002): Knowledge/Core Curricula/Content. Educational Sciences and Teacher Education. In *Tuning Educational Structures in Europe*. Closing Conference. Brussels, 31 May 2002.
- Burke, Andrew (1992): Teaching – Retrospect and Prospect. *OIDEAS, Vol 39*. Fomhar
- Deem, Rosemary (1996): The Future of Educational Research in the Context of the Social Sciences: A Special Case? *British Journal of Educational Studies* 44(2), s 143–158.
- Edwards, Anne (2001): The Role of Research and Scientifically-Based Knowledge in Teacher Education. I Per-Olof Erixon, Gun-Marie Frånberg & Daniel Kallós, red: *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*, s 19–32. Umeå: ENTEP.
- Elliot, John (2001): Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal* 27(5), s 555–574.
- European Educational Researcher/European Educational Research Journal Vol 5–6/1–2(1)*
- European Journal of Teacher Education vol 23–25
- Evans, Jennifer & Benefield, Pauline (2001): Systematic Reviews of Educational Research: does the medical model fit? *British Educational Research Journal* 27(5), s 257–541.
- Formosinho, João (2002) Universitisation of Teacher Education in Portugal.

- I Otmar Gassner, red: *Strategies of Change in Teacher Education: European Views*. Feldkirch: Pädagogische Akademie, s 105–127.
- Fransson, Karin & Lundgren, Ulf P. (2003): Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang. Vetenskapsrådets rapportserie 2003:1.
- Girod de l'ain, Bertrand (1998): The future of European universities. *European Education* 30(4), s 20–44.
- Hargreaves, David (1996) Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. *TTA Annual Lecture 1996*. London: TTA.
- Hammersley, Martyn (1997): Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal* 23(2), s 141–161.
- Hammersley, Martyn (2001): On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: a 'narrative' response to Evans & Benefield. *British Educational Research Journal* 27(5), s 543–554.
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernhard (1999): *European Educational Researcher*
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernhard (2002): Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of their Development. *European Educational Research Journal* 1(1), s 3–26.
- Högskoleverkets rapportserie 2002: 41 R. *Högskolornas särskilda organ för lärarutbildning*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jansen, Febe (2002): Initial Teacher Education and Continuous Professional Education in the Netherlands. I Per-Olof Erixon, Gun-Marie Frånberg & Daniel Kallós, red: *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*, s 117–120. Umeå: ENTEP.
- Judge, H. (1994): Reflections. I Harry Judge, Michel Lemosse, Lynn Paine & Michael Sedlak: *The University and the Teachers: France, the United States, England*. *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol 4(1/2), 1994.
- Kallós, Daniel (2002): Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 9(1–2).
- Keiner, Edwin (2002): Education Between Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal* 1(1), s 83–98.
- Keiner, Edwin (2003): Erziehungswissenschaft – Disziplinäres Wissen um Nichtwissen. I Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade, red: *Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Kennedy, M.M. (1991): Research Genres in Teacher Education. *NCRTL Publications. Issue Paper 91-1*.
- Key Data on Education in Europe 2002
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, Sverker & Mulder, Martin, red (1999): Changing conditions and governance of educational research in Europe. *European Educational Researcher* 5(3), s 5–21.
- Lindberg, Owe (1997): Om lärarutbildningsproblematiken – några funderingar utifrån en internationell utblick. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6(1), s 41–64.
- Lindberg, Owe (2001): Forändringar i lerares arbeid og utdanning. I Trygve Bergem, red: *Slipp elevene løs: Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal, s 267–280.
- Lindberg, Owe (2002): *Talet om lærarutbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 5.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen?* Stockholm: HLS, Studies in Educational Sciences, 6.
- Linné, Agneta & Høstmark Tarrou, Anne-Lise (2001): An Exploratory Approach to ATEE Output: some results and some prospects. *European Journal of Teacher Education* 24(1), s 9–20.
- Mediterranean Journal of Educational Studies vol 1-5*
- McIntyre, Donald (1997): The Profession of Educational Research. *British Educational Research Journal*, 23(2), s 127–140.
- Nordin, Ingemar (1983): Tänkare om teknik. *Bokbox* 74, s 4–16.
- Nóvoa, Antonio & Lawn, Martin, red (2002): *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwe Academic Publisher.
- NWO (2000): Research Programme Social Cohesion. Brochure. The Netherlands Organisation for Scientific Research.
- Oakley, Ann (2001): Making Evidence-based Practice Education: a rejoinder to John Elliot. *British Educational Research Journal* 27(5), s 575–576.
- von Otto, Hans-Uwe, Krüger, Heinz-Herman, Merkens, Hans, Rauschenbach, m.fl. (2000): *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Pietig, Jeanne (1997): Foundations and Teacher Education: Do we need a new metaphor? *Journal of Teacher Education* 48(3)
- Pimm, D. & Selinger, M. (1995): The Commodification of Teaching: Teacher Education in England. I Wideen, M. P. & Grimmet, P. P., red: *Changing*

- Times in Teacher Education: Restructuring or Reconceptualization*. London: The Falmer Press.
- Ranson, Stewart (1996): The Future of Educational Research: learning at the centre. *British Educational Research Journal* 22(5), s 523–535
- Richardson, William (2002): Educational Studies in the United Kingdom, 1940–2002. *British Journal of Educational Studies* 50(1), s 3–55.
- Sander, Teodor (1999): Recent Trends in Teacher Education in Germany. I Theodor Sander, red: *Teacher Education in Europe in the Late 1990s: Evaluation and Quality*. Umeå: TNTEE Publications, s 119–128.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984): *Pedagogisk kontroll och auktoritet*. Malmö: Liber förlag/Gleerup, Studies in Education and Psychology, 14; Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, 9.
- SOU 1999:63. *Att lära och att leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
- Teaching and Teacher Education vol 13–15
- Teachers and Teaching: theory and practice vol 3–9
- Terhart, Ewald (1998): Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education* 33(4)
- Tooley, James & Darby, Doug (1998): *Educational Research: A Critique*. London: OFSTED.
- Toulmin, Stephen (1995): *Kosmopolis*. Stockholm: Ordfront.
- TTA (2003): *Accreditation as a Provider of Initial Teacher Education*. London: TTA.
- Tuning Educational Structures in Europe*. Closing Conference. Brussels, 31 May 2002.
- Vasutova, Jaroslava (1998): The Academic Profession and Scholarship: the Case of Czech Higher Education. *Higher Education in Europe* 23(4), s 472–481.

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/public.html>

http://www.hero.ac.uk/rae/Pubs/4_01/section3.htm

<http://www.nuffieldfoundation.org/home>

<http://www.fct.mct.pt/>

<http://www.dfg.de/en/index.html>

<http://www.cas.cz/en/basics.html>

<http://www.cas.cz/en/Documents/researchplan.html>

http://www.nwo.nl/NWOHome.nsf/pages/ACPP_4VRDGT_Eng?OpenDocument

<http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/13540602.html>

<http://www.tta.gov.uk/itt/qualityfunding/accred/scitt.htm>

<http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

<http://www.ofsted.gov.uk/howwework/>

http://www.ne.se/jsp/notice_board.jsp?i_type=1

<http://www.euroeducation.net/prof/porco.htm>

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

Universitetslektor Owe Lindberg, Örebro universitet, ger här en översikt över det internationella forskningsområde som svarar mot det som i Sverige efter den senaste lärarutbildningsreformen kommit att benämnas utbildningsvetenskap. Författaren ger en bild av det europeiska utbildningsvetenskapliga fältet med ambitionen att lyfta fram centrala begrepp, karakteristika och problematiker i fältet. Det förs också ett resonemang om möjligheter, problem och tänkbara konsekvenser av olika sätt att angripa frågan om organisation och finansiering av utbildningsvetenskaplig forskning.

Vetenskapsrådet har ett nationellt ansvar för att utveckla svensk grundforskning och forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation. Vetenskapsrådet har tre huvuduppgifter: forskningsfinansiering, forskningspolitiska frågor och forskningsinformation. Vetenskapsrådet är en statlig myndighet under Utbildningsdepartementet.

