

# Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning

*Betänkande av  
Utredningen om utbildningsvetenskaplig forskning*

*Stockholm 2005*



---

STATENS OFFENTLIGA  
UTREDNINGAR

---

SOU 2005:31

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:  
Fritzes kundtjänst  
106 47 Stockholm  
Orderfax: 08-690 91 91  
Ordertel: 08-690 91 90  
E-post: [order.fritzes@nj.se](mailto:order.fritzes@nj.se)  
Internet: [www.fritzes.se](http://www.fritzes.se)

*Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003.*  
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på  
<http://www.regeringen.se/remiss>

Tryckt av Lenanders Grafiska AB  
Stockholm 2005

ISBN 91-38-22339-2  
ISSN 0375-250X

# Till statsrådet och chefen för Utbildnings- och kulturdepartementet

Genom beslut den 1 april 2004 tillkallade chefen för Utbildningsdepartementet en särskild utredare med uppdrag att utvärdera hur Vetenskapsrådets stöd till utbildningsvetenskaplig forskning påverkat det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet samt utreda om systemet för forskningsfinansiering av utbildningsvetenskap bör ändras och, för de fall ändringar krävs, lämna förslag till den ordning som bör gälla.

Till särskild utredare förordnades från och med den 15 juli 2004 rektorn vid Blekinge tekniska högskola Lars Haikola. Tekn Dr Jan-Eric Degerblad anställdes som sekreterare i utredningen från och med 15 september, 2004.

Till sitt förfogande har utredningen haft en expertgrupp knuten till sig. Expertgruppen har bestått av Per-Erik Ellström, Linköpings universitet, Ulla Gummeson, Svenska Kommunförbundet, Christina Gustafsson, Uppsala universitet och Högskolan i Gävle, Rolf Hedquist, Umeå universitet, Göran Isberg, Myndigheten för skolutveckling, Fredrik Jeppesen, Broängsskolan (Botkyrka kommun), Ragnhild Nitzler, Högskoleverket och Lennart Olausson, Malmö högskola och Mattias Jarl, Utbildningsdepartementet.

Regeringen beslutade den 27 januari 2005 att senarelägga tidpunkten för redovisningen av uppdraget från den 1 februari 2005 till den 1 april 2005.

Härmed överlämnas utredningens betänkande: Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning.

Uppdraget är med detta avslutat  
Stockholm i mars 2005-03-30

Lars Haikola

/Jan-Eric Degerblad

# Innehåll

<b>Sammanfattning</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Utredningens uppdrag</b> .....	<b>11</b>
1.1 Uppdraget.....	11
1.2 Uppdragets art .....	12
1.3 Arbetsätt och underlag.....	13
<b>2 Utbildningsvetenskapliga kommittén – det dubbla uppdraget</b> .....	<b>15</b>
<b>3 Begreppet utbildningsvetenskap</b> .....	<b>23</b>
<b>4 Vetenskap om eller för utbildning – en historisk översikt</b> .....	<b>29</b>
4.1 Skolverkets utbildningsforskning .....	32
4.2 Vetenskapsrådets utbildningsforskning .....	36
<b>5 Utbildningsvetenskapliga kommitténs verksamhet</b> .....	<b>41</b>
5.1 Kännetecken på huvudsökande.....	42
5.2 Projektens studieobjekt.....	43
5.3 Ämnes- och yrkesdidaktiska inriktningar .....	44
5.4 Projektens inriktning och uppläggning .....	45
5.5 Projektens relevans .....	50

5.6	Relation till tidigare forskning och internationell dimension.....	50
5.7	Praxisnära forskning.....	52
5.8	Forskarskolor och forskarutbildning.....	53
5.9	Nätverk och samverkan .....	56
5.10	Sammanfattande synpunkter .....	58
<b>6</b>	<b>Finansiering av utbildningsvetenskap – en översikt.....</b>	<b>59</b>
6.1	Utbildningsvetenskapliga kommittén.....	60
6.2	Andra finansiärer av utbildningsvetenskap.....	62
6.3	Utbildningsvetenskapliga kommitténs många finansieringsroller.....	65
<b>7</b>	<b>En internationell utblick.....</b>	<b>67</b>
7.1	Danmark .....	67
7.2	England .....	69
7.3	Nya Zeeland.....	71
7.4	Finland .....	72
7.5	Generella slutsatser .....	73
<b>8</b>	<b>Slutsatser .....</b>	<b>77</b>
<b>9</b>	<b>Övervägande och förslag.....</b>	<b>85</b>
9.1	Motiven till ställningstagandet .....	86
Bilagor		
<i>Bilaga 1</i>	Kommittédirektiv.....	91
<i>Bilaga 2</i>	Intervjuer/Samtal .....	97

<i>Bilaga 3</i>	Medlemmar av utbildningsvetenskapliga kommittén 2001–2005.....	99
<i>Bilaga 4</i>	Underlagsmaterial.....	101
<i>Bilaga 5</i>	Övrig litteratur.....	105
<i>Bilaga 6</i>	Deltagarlista seminarium fredagen den 18 februari 2005 .....	109

# Sammanfattning

Med utgångspunkt i regeringens ursprungliga målsättningar med tillskapandet av den Utbildningsvetenskapliga kommittén, att höja den vetenskapliga kvaliteten på den utbildningsvetenskapliga forskningen så att den "av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning", kan konstateras att kommitténs hittillsvarande verksamhetstid – 2001 till och med 2004 – är alltför kort för att avgöra om någon sådan kvalitetsförbättring skett. Att bygga upp ett nytt forskningsområde med de höga ambitioner regeringen angett kräver en betydligt längre tid än Utbildningsvetenskapliga kommittén har haft till sitt förfogande. Mot denna bakgrund finns alltså inte underlag för att föreslå en avveckling av den Utbildningsvetenskapliga kommittén och låta den "integreras inom Vetenskapsrådets eller annan finansiärs struktur".

Jag föreslår därför

1. Att Utbildningsvetenskapliga kommittén under ytterligare tre år ska fortleva som ett eget ansvarsområde inom Vetenskapsrådet.
2. Att Utbildningsvetenskapliga kommittén under denna tid skall fortsatt utveckla inriktningen mot "forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten".
3. Att Utbildningsvetenskapliga kommittén efter tre år skall inrättas som ett fjärde ämnesråd – ämnesrådet för utbildningsvetenskap.
4. Att den för ämnesråden generella instruktionen (SFS 2000:1199 § 12) då skall gälla även för ämnesrådet för utbildningsvetenskap.
5. Att kravet på medfinansiering från högskolorna snarast undanröjes.



Det grundläggande skälet till att inte fullfölja regeringens ursprungliga intention är i grunden desamma som en gång föranledde att Utbildningsvetenskapliga kommittén inrättades, dvs. att utbildningsvetenskap svarar mot ett omfattande och alltmer centralt forskningsområde i det moderna kunskapssamhället. Sverige följer härvidlag en internationell trend att i ökad utsträckning beforska lärandets villkor inom formella och informella system. Den form som valts för detta i Sverige – ett särskilt medelsfördelande organ – synes framsynt.

# 1 Utredningens uppdrag

De samhällsförändringar vi sett äga rum under efterkrigstiden har gett upphov till en rad olika beteckningar som "tjänstesamhälle", "kunskapssamhälle", "informationssamhälle" och "postindustriellt samhälle". Vad dessa begrepp står för är ofta vagt, men klart är att vi går från central normering och standardisering mot ett samhälle präglad av flexibilitet och anpassningsförmåga. I denna utveckling spelar *kunskap och lärande* en central roll.

Frågor gällande lärande i skolan, vuxenutbildning och lärande i arbetslivet blir i perspektiv av ovanstående centrala och betydelsefulla områden i behov av en vital forskning. För det är genom en vital forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet som vi, för att använda John Nisbets ord, "sharpen thinking, directs attention to important issues, clarifies problems, encourages debate and exchange of views, and thus deepens understanding, prevents ossification of thinking, promotes flexibility and adaption to changing demands".<sup>1</sup>

## 1.1 Uppdraget

Regeringen beslöt i april 2004 att tillkalla en särskild utredare för att utvärdera hur Vetenskapsrådets stöd till utbildningsvetenskaplig forskning påverkat det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet samt utreda om systemet för forskningsfinansiering av utbildningsvetenskap bör ändras och, för de fall ändringar krävs, lämna förslag till den nya ordning som bör gälla (Utbildningsvetenskaplig forskning, Direktiv 2004:48, se bilaga).

Utredaren skall i första hand besvara följande specifika frågor<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Nisbet, John (1974), s. 8.

<sup>2</sup> Dir. 2004:48, s. 5-6.

- Om systemet för forskningsfinansiering inom utbildningsvetenskap är ändamålsenligt.
- Utvärdera vilken effekt av forskarutbildning och forskning som bedrivs inom ramen för forskarskolor haft på utvecklingen av den utbildningsvetenskapliga forskningen.
- Utvärdera hur finansiering från Vetenskapsrådet påverkat det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet avseende fördelningen av forskningsmedel med fokus på praxisnära forskning i jämförelse med pedagogisk forskning och forskning med anknytning till det övriga arbetslivet och i detta även belysa hur kommuners och skolsektorns forskningsbehov har tillgodosetts.
- Studera utfallet av de av regeringen inrättade forskarskolorna med anknytning till utbildningsvetenskap.
- Studera i vilken utsträckning högskolorna ökat sina ekonomiska resurser inom området utbildningsvetenskap.
- Studera i vilken omfattning regionala utvecklingscentra varit involverade i projekt finansierade av Vetenskapsrådet.
- Belysa om samordningsvinster kan uppnås genom omfördelning av uppgifter mellan olika aktörer i högskolepedagogiska frågor.

## 1.2 Uppdragets art

Kärnan i utredningsuppdraget berör frågan om den utbildningsvetenskapliga forskningen nått ett stadium där den "av egen kraft kan hävda sig emot annan forskning". Den fråga som utredningen har att hantera är om den utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd kan upphöra och utbildningsvetenskap kan integreras inom Vetenskapsrådets eller annan finansiärs verksamhet. Har den tid den utbildningsvetenskapliga kommittén varit verksam varit tillräcklig för att bygga upp en stark forskning inom området – en forskning som inte behöver kommitténs stöd?

Det finns enligt utredarens uppfattning inte något enkelt samband mellan de beskrivande/analyserande delarna i uppdraget och frågan om det nuvarande systemet för forskningsfinansiering är ändamålsenligt. I princip kan utfallet av den utbildningsvetenskapliga kommitténs verksamhet (positivt som negativt) leda till olika typer av resonemang att kommittén t.ex. skall förändras, byta huvudman, lämnas som den är eller rent av avskaffas. Men till

*syvende og sidst* handlar det om vilken roll vi vill att den utbildningsvetenskapliga forskningen skall spela i svensk högre utbildning och forskning.

### 1.3 Arbetssätt och underlag

Underlaget för utvärderingen har utgjorts av intervjuer/samtal med företrädare för Utbildningsvetenskapliga kommittén, forskare inom det utbildningsvetenskapliga fältet, företrädare för lärosäten med lärarutbildningar samt avnämare.

Genom mer eller mindre formella kontakter har vi även fått möjlighet att diskutera och rådgöra med organisationer och enskilda personer och finansiärer.

Underlaget för utvärderingen har även utgjorts av en analys av de skriftliga sammanställningar som finns i form propositioner, offentliga utredningar m.m. samt skrifter och skrivelser från Utbildningsvetenskapliga kommittén (se bilaga: Underlagsmaterial). Utvärderingen har även tagit del av annan relevant litteratur som berört området utbildningsvetenskap (se bilaga: Övrig litteratur).

Utvärderingen söker där det är möjligt att ge kvantitativa svar. I första hand handlar det emellertid om kvalitativa slutsatser om erfarenheterna av Utbildningsvetenskapliga kommitténs satsningar, och i vilken utsträckning de syften som angetts med kommittén har uppnåtts.

I diskussionen om den ”kunskapsbaserade” ekonomin inom EU, har frågan ställts varför vissa medlemsländer lyckats bättre än andra med att producera volym och kvalitet i den högre forskningen och utbildningen. För att få *perspektiv* på den satsning som gjorts i Sverige har jämförelser gjorts med andra OECD-länder. Vi är i detta sammanhang sålunda inte ute efter att finna strategier, metoder och instrument som är allmängiltiga och möjliga att reproducera.<sup>3</sup> Utredningen har även företagit en studieresa till Finland innehållande studiebesök vid Finlands akademi, Undervisningsministeriet och Helsingfors universitet.

---

<sup>3</sup> I sitt arbete *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag* (2004) påpekar Owe Lindberg: “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 other.” S. 72

Den 18 februari 2005 anordnade utredningen ett seminarium/hearing angående den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete. Närvarande var representanter från universitet och högskolor.

Tekn Dr Sam Hägglund har inom ramen för utredningen genomfört två uppdrag, vilka använts som underlag för vissa avsnitt i rapporten.

Två utredningar har särskilt utnyttjats vad gäller redovisningen av den Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete med forskningsfinansiering: Aasen, Petter, Prøitz, Tine och Spord Borgen, Jorunn (2005) *Utnningsvitenskap som forskningsområde. En studie av Vetenskapsrådets støtte til utdanningsvitenskaplig forskning* (NIFU/STEP) och Kim, Lillemor och Olstedt, Eva (2005) *Utbildningsvetenskapliga kommittén – en ny aktör i forskningslandskapet* (SISTER).

Monica Augustsson, Kommittéservice, har assisterat utredningen.

## 2 Utbildningsvetenskapliga kommittén – det dubbla uppdraget

När lärarutbildningskommittén lade fram sitt betänkande *Att lära och leda* (SOU 1999:63) konstaterade man att lärarutbildningen hade en svag vetenskaplig bas<sup>1</sup>. Trots att frågan om lärarutbildningens forskningsanknytning varit aktuell alltsedan 1946 års Skolkommission, hade forskningen inte ännu funnit sin organisatoriska och finansiella form. Inte ens när lärarutbildningen 1977 inordnades i högskolesystemet, hade någon ytterligare förstärkning av dess forskningsbas skett. I betänkandet från 1999 föreslog man därför en förstärkning av lärarutbildningens vetenskapliga bas.<sup>2</sup> Kommittén föreslog även inrättandet av utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde samt inrättandet av ett nytt forskningsråd för ändamålet<sup>3</sup>.

I den proposition som förelades riksdagen – *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000:135)<sup>4</sup> – avvisades tanken på ett eget vetenskapsområde. Istället gjorde regeringen bedömningen att en särskild kommitté för utbildningsvetenskap skulle inrättas inom Vetenskapsrådet, vars uppgift skulle vara att ”främja utvecklingen av utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning”<sup>5</sup>. I propositionen kom begreppet utbildningsvetenskap att stå för ”den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i nära anslutning till lärarutbildning och svarar mot

---

<sup>1</sup> *Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63), s. 258.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 263

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 255-277

<sup>4</sup> Propositionen behandlades av riksdagen hösten 2000 (bet. bet. 2000/0:UbU6). Förslaget att inrätta ett nytt vetenskapsområde avstyrktes av Uppsala universitet, Lunds universitet, Göteborgs universitet, Stockholms universitet, Luleå tekniska universitet och Linköpings universitet. Högskolorna var övervägande positiva bland de som yttrat sig i frågan. Forskningsråden liksom Högskoleverket avvisade förslaget. Skolverket såg positivt på förslaget. Lärarförbunden liksom TCO var positiva till ett nytt vetenskapsområde. LO och SULF avvisade förslaget. De kommuner som kommenterat frågan ställde sig positiva till ett nytt vetenskapsområde.

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 42

behov i lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten”.<sup>6</sup> Samtidigt betonas att de medel som ställdes till kommitténs förfogande tilldelas sådan forskning och forskarutbildning som bedöms ha hög vetenskaplig kvalitet och bedrivs i utbildningsvetenskapliga nätverk.<sup>7</sup> Kommitténs arbete skulle vara av temporär natur under en uppbyggnadsfas. En utvärdering skulle ske senast 2004, och när forskningen blivit tillräcklig stark skulle kommittén avvecklas och utbildningsvetenskap integreras inom Vetenskapsrådets<sup>8</sup> eller annan finansiärs verksamhet<sup>9</sup>.

I propositionen *Forskning och förnyelse* (prop. 2000/01:3)<sup>10</sup> framhölls även där att forskning kring lärande, kunskapsbildning och kunskapsförmedling var förhållandevis svagt utvecklad i Sverige. Området hade, enligt regeringen, en alldeles för liten omfattning för att kunna tillgodose de ökande behov av kunskaper om utbildning och lärande som skola, lärarutbildning och samhället i övrigt hade. Det paradoxala hade inträffat, att trots att lärarutbildningen införlivats i det akademiska samfundet genom 1977 års högskole-reform, hade dess forskningsbas försvagats.<sup>11</sup> Det var därför angeläget att stärka forskningsbasen för lärarutbildningen, men också, som regeringen uttryckte det, att öka kunskaperna om utbildning och lärande i vid mening.<sup>12</sup>

I *Forskning och förnyelse* (Prop. 2000/01:3) sägs även att satsningen på utbildningsvetenskap skall gälla ”såväl befintlig forskning av hög kvalitet och med stor utvecklingspotential, som utvecklingen av nya relevanta forskningsområden”<sup>13</sup>. Regeringen ansåg att det var angeläget ”att stärka och bredda den vetenskapliga basen för lärarutbildningen, men också att öka kunskaperna om utbildning och lärande i en vidare mening”<sup>14</sup>. Återigen understryks att det gäller att få fram forskning av högsta vetenskapliga kvalitet: ”Den

---

<sup>6</sup> Ibid., s. 39

<sup>7</sup> Ibid., s. 42

<sup>8</sup> I propositionen *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering* (Prop. 1999/2000:81) föreslog regeringen en ny myndighetsstruktur för forskningsfinansiering. Enligt propositionen skulle tre nya forskningsråd och en ny myndighet för finansiering av forskning och utvecklingsarbete inrättas. Ett av de nya forskningsråden var Vetenskapsrådet. Inom vetenskapsrådet avsåg man att inrätta tre ämnesråd med ansvar för humaniorasamhällsvetenskap, medicin respektive natur- och teknikvetenskap. När det gällde forskningsfrågor inom det utbildningsvetenskapliga området avsåg regeringen återkomma i en kommande proposition.

<sup>9</sup> *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2 000:135), s. 42.

<sup>10</sup> Propositionen behandlades av riksdagen hösten 2000 (bet. 2000/01:UbU3).

<sup>11</sup> *Forskning och förnyelse* (prop. 2000/01:3), s. 70.

<sup>12</sup> Ibid., s. 110.

<sup>13</sup> Sid. 71

<sup>14</sup> Ibid. S. 110

utbildningsvetenskapliga kommittén bör inom de ekonomiska ramar som statsmakterna kommer att ange, bereda ansökningar och besluta om medelsfördelning till forskning och forskarutbildning som i nationell konkurrens bedöms ha hög vetenskaplig kvalitet och som bedrivs i nätverk.”<sup>15</sup>

Precis som i propositionen *Forskning och förnyelse* hade organisationskommittén för Ny myndighetsstruktur för forskningsfinansiering (2000) understrukit ett brett uppdrag för den utbildningsvetenskapliga kommittén: ”Men det är inte enbart förändringarna inom skolan och den högre utbildningen som ställer frågor om lärande och utbildning. Lärande i en bred mening är en central uppgift inom de flesta yrkesområden, vare sig det gäller produktion, tjänster och förvaltning i privat eller offentlig regi. Lärande organisationer är en förutsättning för samhällets förnyelse och gradvisa utveckling, och samhället har blivit allt mer beroende av kunskap och kunskapsutveckling i vid bemärkelse. Forskning om lärande i denna grundläggande mening svarar därför mot behov av djupare förståelse av problemen inte bara i skola och högskolesystem utan också i företag, organisationer och naturligtvis för individer i utbildning på alla nivåer och i alla åldrar.”<sup>16</sup>

Med de båda propositionerna – *En förnyad lärarutbildning* och *Forskning och förnyelse* hade sålunda ett dubbelt uppdrag byggts in i den utbildningsvetenskapliga kommittén: att stärka och bredda den vetenskapliga basen för lärarutbildningen, men också att öka kunskaperna om utbildning och lärande i en vidare mening.<sup>17</sup>

I budgetpropositionen för 2001 (prop. 2000/01:1) föreslogs i linje med de beskrivna propositionerna att särskilda medel för utbildningsvetenskaplig forskning skulle avsättas. Riksdagen beslöt i enlighet med förslaget (bet. 2000/01: FiU10, rskr. 2000/01:130). I propositionen *Den öppna högskolan* (prop. 2001/02:15) påpekades även att de finansierade projekten i större utsträckning skulle utgöra en del av lärosätenas strategier för utveckling av undervisning och lärande.

Enligt regeringens förslag skulle den utbildningsvetenskapliga kommitténs mandat gälla mellan 2001 och 2003. I budgetproposi-

---

<sup>15</sup> Sid. 110

<sup>16</sup> *Forskningsfinansiering i samverkan. Budgetförslag, inriktning och organisation av de nya myndigheterna för forskningsfinansiering* (2000), Delrapport från hade organisationskommittén för Ny myndighetsstruktur för forskningsfinansiering, s. 17-18.

<sup>17</sup> Avgränsningen av den Utbildningsvetenskapliga kommitténs verksamhetsområde har långt ifrån varit konfliktfri, se t.ex. Kallos, Daniel (2002).



tionen 2003 blev mandatet förlängt till 2005. Senast 2004 skulle verksamheten utvärderas.<sup>18</sup>

I november 2000 tillsatte Vetenskapsrådet en arbetsgrupp för att forma underlag för den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete.<sup>19</sup> I en promemoria problematiserar arbetsgruppen intentionerna bakom satsningen på utbildningsvetenskap via Vetenskapsrådet: "Förstärkning och breddning förefaller således vara två ledord i de normerade texterna för den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete."<sup>20</sup> Vidare framhålls: "Det problematiska med propositionernas definition av begreppet utbildningsvetenskap är att den i högre grad anger denna vetenskaps arena än dess innehåll och objekt."<sup>21</sup> Längre fram i texten skriver arbetsgruppen: "Den relativa snävhet som angivandet av arenan markerar ska kompletteras av den bredd som texterna förespråkar vad gäller synen på lärande och kunskapsprocesser. Lärarutbildningarnas arena och behoven inom dessa utbildningar, samt den direkta relevansen för lärarnas yrkesutövning, kan därför inte innebära en låsning av forskningsobjektet till det institutionella lärandet. Istället måste det breda samhällsperspektivet, med alla ickeinstitutionella lärande- och påverkansprocesser, exempelvis inom den så kallade fritidsektorn, ges ökat utrymme. Men även det institutionella lärandet som forskningsobjekt bör vidgas till att gälla exempelvis lärande inom högre utbildning, vuxenutbildning samt arbets- och yrkeslivet."<sup>22</sup> Med detta markerar arbetsgruppen att inget enskilt ämne eller enskild vetenskaplig disciplin bör ha hegemoni när det gäller den utbildningsvetenskapliga forskningens inriktning.

I sitt förslag till inriktning på kommitténs arbete lyfter arbetsgruppen fram tre punkter: "Ett centralt område inom det utbildningsvetenskapliga fältet är det didaktiska. Lärandet och kunskapsprocesser inom olika ämnen och kunskapsområden bör därför utgöra ett viktigt inslag. Ett annat område som genom sin relativt korta historia också förtjänar uppmärksamhet är utbildningsledar-

<sup>18</sup> I *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000:135) uttrycker man det hela på följande vis (s. 42): "Utbildningsvetenskap rymmer en stor utvecklingspotential och bör med ett tydligt stöd kunna bli ett starkt forskningsområde. Den utbildningsvetenskapliga kommittén bör därför vara temporär under en uppbyggnadsfas. Senast 2004 bör utvecklingen inom utbildningsvetenskap utvärderas. När forskningen blivit så stark att den av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning bör kommittén avvecklas och utbildningsvetenskap integreras inom Vetenskapsrådets eller annan forskningsfinansiärs struktur."

<sup>19</sup> I gruppen ingick professorerna Ingrid Carlgren, Ingela Josefson och Jan Johansson, rektor Lars Haikola och rektor, tillika ordföranden, Eskil Franck.

<sup>20</sup> Arbetsgruppens PM 2001-01-12, s. 2.

<sup>21</sup> Ibid., s.2.

<sup>22</sup> Ibid., s. 2-3.

skap, sett både ur ett institutionellt skolperspektiv och ur ett bredare samhällsperspektiv. Det bör hela tiden ligga i nära anslutning till arenan lärarutbildning men utökas med kunskapsinflöde från alla relevanta discipliner. En viktig insats för kommittén bör vara att både stärka den forskning av god kvalitet som finns inom, eller i nära anslutning till, lärarutbildningarna idag, framförallt delar av den pedagogiska forskningen, och samtidigt uppmuntra nyansatser inom aktuella eller ännu inte etablerade områden.”<sup>23</sup>

När det gäller organisationen av arbetet och sammansättningen av Utbildningsvetenskapliga kommittén föreslog arbetsgruppen att kommittén skulle bestå av 11 ledamöter, varav sju forskare och fyra övriga. Det var viktigt att kommittén, liksom ämnesråden, fick en kollegial bas. De fyra övriga ledamöterna, varav en ordförande, skulle, i likhet med huvudsekreteraren utses direkt av Vetenskapsrådet. Lärosätena föreslogs nominera kandidater som vetenskapliga företrädare i kommittén. Bland forskarna borde det enligt arbetsgruppen finnas företrädare för samtliga vetenskapsområden samt det konstnärliga området.<sup>24</sup> Lärosätena uppmanades även att tillse att föreslagna ledamöter verkar ”i nära anslutning till lärarutbildningen” och har vetenskapliga meriter inom densamma.<sup>25</sup> Vidare föreslog arbetsgruppen att ordföranden skulle vara ”allmänt förfaren inom området”, ha erfarenheter från ett bredare samhällsperspektiv samt åtnjuta brett förtroende.<sup>26</sup> De övriga tre ledamöterna skulle enligt förslaget representera relevansperspektivet (företrädare för den pedagogiska yrkesverksamheten och det skolpolitiska området) och Skolverket.<sup>27</sup>

Efter beredning inom Vetenskapsrådet förändrades inriktningen på en punkt. Vetenskapsrådets styrelse beslutade i februari 2001 att de övriga ledamöterna skulle utses efter förslag från Fas, Formas och Vinnova.<sup>28</sup> Skolverket fick alltså inte någon företrädare i Utbildningsvetenskapliga kommittén, vilket arbetsgruppen hade föreslagit.<sup>29</sup> Bakgrunden till detta var, som det beskrivs i en rapport från Riksdagens utbildningsutskott, ”diskussioner som förts dels i

---

<sup>23</sup> Ibid., s.3.

<sup>24</sup> Ibid., s.4.

<sup>25</sup> Ibid., s.4.

<sup>26</sup> Ibid., s.4.

<sup>27</sup> Ibid., s.4.

<sup>28</sup> Fas (Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap); Formas (Forskningsrådet för miljö, areella näringar och samhällsbyggande); Vinnova (Verket för innovationssystem).

<sup>29</sup> Utbildningsutskottet. Rapport 2002-05-22. *Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet*, s. 4.

organisationskommittén, dels i det nyvalda Vetenskapsrådet. Där ansåg man enligt generaldirektören att utbildningsvetenskap borde ses i ett bredare perspektiv än bara skolans och lärarutbildningens. Vetenskapsrådet är ett forskningsråd för grundforskning, inte sektorsforskning, framhåller han. Företrädarna för Fas, Formas och Vinnova i organisationskommittén visade stort intresse för det nya området utbildningsvetenskap”.<sup>30</sup>

Vetenskapsrådets styrelse fastställde instruktionen för Utbildningsvetenskapliga kommittén 2001. Av denna framgick att kommittén ska

- fördela medel till forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten,
- utvärdera utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning som helt eller delvis har skett med medel från Vetenskapsrådet,
- följa utvecklingen av svensk och internationell forskning inom det utbildningsvetenskapliga området samt ansvara för samverkan mellan forskningsfinansiärer inom och utanför Vetenskapsrådet,
- lämna underlag till Vetenskapsrådet för upprättande av budgetunderlag, årsredovisning och annat liknande underlag, och
- på begäran av Vetenskapsrådets styrelse upprätta underlag till beslut i principiella och strategiska frågor.

Av det regleringsbrev som Vetenskapsrådet årligen mottar från regeringen framgår även att de ansökande lärosätena skall satsa motsvarande minst en tredjedel av de medel som erhålls från den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Vidare skall medel till utbildningsvetenskaplig forskning i huvudsak användas till forskningsprogram som är knutna till lärarutbildning och som universitet och högskolor samarbetar om.

När det gäller bedömningen av projektansökningar har Utbildningsvetenskapliga kommittén utvecklat en organisation med tre beredningsgrupper, en etikgrupp och externa sakkunniga. De viktigaste kriterierna vid bedömning av ansökningarna inom det utbildningsvetenskapliga området är vetenskaplig kvalitet<sup>31</sup> och utbildningsvetenskaplig relevans<sup>32</sup>. Dessutom beaktas kriterier som

---

<sup>30</sup> Ibid., s. 4.

<sup>31</sup> Här användes en poängskala från 1 (otillräcklig) till 5 (världsledande).

<sup>32</sup> Här användes en poängskala från 1 (otillräcklig) till 3 (mycket hög).

forskningsmiljø, unga forskares deltagande, jämställdhet, genusperspektiv samt mång- og tvärvetenskaplighet.<sup>33</sup> Ansökan ges också en sammanfattande värdering.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> I en nyligen publicerad rapport från NIFU – Aasen m.fl. (2005) – har man lyft fram en del problem i behandlingen av projektansökningar: ”For det første kan det synes som om beredningsgrupperne anvender poengskalen på noe forskjellig måte”...For det andre har vi registrert at den samlede poengsum for et projekt, og dermed prosjektets rangering, kan vaere høyere enn hva bedømmelsen av de ulike sidene ved projektet burde tilsi – utan at det gis noen nærmare forklaring...Retter vi oppmerksomheten mot vurderingstekstene, finner vi for det tredje av og till informasjon og vurderinger som vi vanskelig kan se bygger på opplysninger fra selve sökanden...For det fjerde viser vår gjennomgang av og til sprikende vurdering av samme sökand med hensyn til bedømmelse av kvalitet så vel som relevans...Ved å se nærmare på noen vurderinger av søkander som fått en relativ god bedømmelse, men likevel ikke har nådd opp i konkurransen om forskningsmidler, har vi også registrert et femte forhold. Ut fra de sammenfattende vurderingstekstene av disse sökande som meddeles søkeren, kan det ikke leses noen begrunnelse for hvorfor projektet ikke ble funnet verdig til å motta støtte fra UVK” (s. 38-39)

<sup>34</sup> Här använder man nu en poängskala från 1 – 5.

### 3 Begreppet utbildningsvetenskap

När regeringen i april 1997 tillsatte en parlamentarisk kommitté med uppdraget att utreda lärarutbildningen och komma med ett förslag till ny lärarutbildning, hade i budgetpropositionen för 1997 föreslagits att särskilda resurser skulle avsättas för lärarutbildningarnas forskningsanknytning och för lärarutbildares kompetensutveckling. En del av kommitténs uppdrag blev också att lämna ytterligare förslag till lärarutbildningens forskningsanknytning.<sup>1</sup>

I kommitténs betänkande från 1999 myntas ett ”nytt” begrepp: utbildningsvetenskap.<sup>2</sup> Kommitténs förslag blir att lärarutbildningens forskningsanknytning utvecklas genom etableringen av det nya vetenskapsområdet utbildningsvetenskap. (Vetenskapsområdesbegreppet har just ersatt den tidigare fakultetsindelningen som administrativt styrmedel för statens fördelning av resurser till forskning och forskarutbildning.) För ändamålet föreslås också att ett nytt forskningsråd inrättas:

För att bl.a. samordna och styra finansieringen bör enligt Lärarutbildningskommittén ett eget vetenskapsområde etableras (utbildningsvetenskap). Genom ett eget vetenskapsområde blir det möjligt att avsätta särskilda forskningsresurser för att utveckla den vetenskapliga basen för lärarutbildningarna. Uppbyggnaden av nya fasta forskningsresurser skall främst syfta till att både bredda och omorientera befintlig forskning och forskarutbildning samt främja ny. Det medför också möjligheter för inrättandet av professurer, tillsättandet av forskarassistenter samt finansiering av doktorander och stipendier i anslutning till lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet. Lärarutbildningskommittén föreslår att det skall vara varje högskolelednings uppgift att tillföra och säkerställa forskningsresurser till samtliga lärarutbildningar. Det innebär också ett ansvar att initiera frågor om lärarutbildningens forskning och forskarutbildning och i samverkan med fakultets-

---

<sup>1</sup> Direktiv 1997:54, s 6

<sup>2</sup> Begreppet hämtas i sin tur från en rapport utgiven av Lärarförbundet: Gran, B (1995)

nämnder/motsvarande driva dessa frågor men även att aktivt delta i utvecklingen av en bas för forskning inom lärarutbildningen. Lärarutbildningskommittén föreslår att ett nytt forskningsråd bör inrättas inom området lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet.<sup>3</sup>

Motiven för förslaget att etablera ett nytt vetenskapsområde var flerfaldiga. Ett motiv var att forskning inom lärarutbildningens område sägs ha missgynnats av att den berör flera fakultetsområden. Därför bör en möjlighet till disciplinövergripande utbildningsforskning skapas, menar kommittén. Dessutom anser kommittén att den forskarutbildning som bedrivits inom området inte i tillräcklig omfattning varit tillgänglig för studenter från lärarutbildningarna. Kommittén framhåller att pedagogikämnet inte lyckats bredda lärarutbildningens forskningsbas, eller producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningarna.<sup>4</sup>

Genom etablerandet av vetenskapsområdet utbildningsvetenskap och inrättandet av ett nytt forskningsråd, menar kommittén att lärarutbildningens forskningsanknytning skall kunna stärkas i och med att statliga medel kan styras till forskning och forskarutbildning som har direkt relevans för lärarutbildningen. Tanken är också att detta skall gagna samverkan mellan institutioner och vetenskapsområden, mellan universitet och mindre och medelstora högskolor samt mellan universitet/högskolor och kommuner.<sup>5</sup>

Lärarutbildningskommittén betonar också att forskningen skall ”styras av fältets behov”, och etablerar i det sammanhanget begreppet ”verksamhetsnära forskning”. Kommittén söker precisera begreppet verksamhetsnära forskning utifrån en diskussion om behovet för de yrkesverksamma inom utbildningen att själva bedriva forskning parallellt med sin yrkesutövning. Att, som det heter i betänkandet, ”forska i skolan om skolan”:

Forskning kommer att få en annan funktion och en annan inriktning när de yrkesverksamma både efterfrågar forskningsresultat och dessutom själva forskarutbildar sig och forskar för att utveckla den pedagogiska verksamheten. I denna situation fordras dels en forskning som utgår från verksamhetens frågor och som därmed måste situationsanpassas, dels ett närmande mellan universitet/högskolor och kommunerna, vilket kan öka de yrkesverksammas möjlighet att forska i skolan om skolan. Det är i detta sammanhang som lärarutbildningen

<sup>3</sup> SOU 1999:63, s 277

<sup>4</sup> Ibid , s 257; Fransson, Karin & Lundgren, Ulf P (2003), s 15

<sup>5</sup> Fransson, Karin & Lundgren, Ulf P (2003), s 16

får en central uppgift; både när det gäller att förbereda studenterna på en s k verksamhetsnära forskning och att fungera som länk mellan utvecklingsarbete i förskola och skola och den forskning som pågår vid universitet och högskolor.<sup>6</sup>

Den ”verksamhetsnära” utbildningsvetenskapliga forskningen skall alltså, enligt kommittén, innebära att ”de yrkesverksamma” inom utbildningen skall kunna växla mellan att vara forskare (själva forska), forskningens avnämare (efterfråga forskningsresultat), och forskningens studieobjekt (studeras i sin yrkesutövning). Syftet med forskningen sägs vara att ”utveckla den pedagogiska verksamheten”, vilket förefaller vara en mer rättvisande benämning på den typ av forskning som här föreslås. Genom den begreppsförvirring som kommittén åstadkommer med introducerandet av begreppet verksamhetsnära forskning, är det inte förvånande att många av dem som varit verksamma med forskning som berör kunskapsområdet utbildning upplevt en osäkerhet om innebörden av det nya begreppet utbildningsvetenskap.<sup>7</sup> Den definition av begreppet verksamhetsnära forskning som Lärarutbildningskommittén använder, riskerar att otydliggöra gränserna mellan forskning och utveckling, mellan forskningens utövare och avnämare, samt mellan forskaren och studieobjektet i forskningen.

Regeringen efterkom emellertid inte Lärarutbildningskommitténs förslag att inrätta ett nytt vetenskapsområde med beteckningen utbildningsvetenskap. Istället inrättades en särskild kommitté för utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet. Inriktningen på den forskning som skall finansieras inom ramen för den nya satsningen preciseras emellertid inte i vare sig propositionen eller utskottsbetänkandet. Detta faktum konstateras också av den arbetsgrupp som tillsattes för att ge ett underlag för den Utbildningsvetenskapliga kommitténs verksamhet: ”Det problematiska med propositionernas definition av begreppet utbildningsvetenskap är att den i högre grad anger denna vetenskaps arena än dess innehåll och objekt.”<sup>8</sup>

Inte heller i ett internationellt sammanhang är det lätt att definiera innebörden av begreppet utbildningsvetenskap. Den forskning som i olika länder definierar sig själv som utbildningsvetenskaplig – *de engelska termerna är education science/s, educational research och education studies*, den franska termen är *sciences de l'éducation* och

<sup>6</sup> Ibid, s 20f; SOU 1999:63, s 261

<sup>7</sup> Text Kroksmark, Tomas (2003) och Wallin, Erik (2003)

<sup>8</sup> PM 2001-01-12, s 2; Fransson, Karin & Lundgren, Ulf P (2003), s 87

den tyska *Erziehungswissenschaft* – uppvisar stora skillnader med avseende på relationer till vetenskapliga basdiscipliner, använda metodologier och definierade kunskapsobjekt. Utbildningsvetenskapens oklara gränser och mångskiftande definitioner har gjort att man ibland betecknat utbildningsvetenskap som ett ”disciplinärt fält”, snarare än en akademisk disciplin:

In our opinion, it seems interesting to make use of the concept *disciplinary field* to designate the sciences of education; we use this term mainly when we discuss its early developments and the uncertain, hazy, shifting boundaries of the sciences of education. We also use the concept to emphasize the referential plural of the sciences of education, which serves as an umbrella term for the numerous fields that may, in turn, become established as disciplines. Finally, the concept is used to emphasize the close relationship of the sciences of education with practical reference fields and the professional knowledge that stem from them.<sup>9</sup>

Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet har i olika sammanhang angett vilka forskningsområden som ryms inom kommitténs verksamhetsområde. I policytexten inför utlysningen av medel för år 2003 anges att det utbildningsvetenskapliga området dels täcker forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapsanvändning, dels ett område som benämns ”praxisnära grundforskning”. Forskningsfältet beskrivs på följande sätt:<sup>10</sup>

Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner

- inom skolväsendet (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)
- inom högre utbildning (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.

För att i detta sammanhang undvika att göra en stipulativ definition av begreppet utbildningsvetenskap, måste vi ta fasta på vad statsmakterna i olika beslutsdokument angett att satsningen skall inne-

<sup>9</sup> Hofstetter, R. & Schneuwly, B (1999); Lindblad, Sverker m fl (2004), s 12

<sup>10</sup> Utbildningsvetenskapliga kommitténs protokoll, nr 2002-9, bilaga 1.



bära. Med den utgångspunkten kan vi för det första konstatera att introduktionen av begreppet utbildningsvetenskap har sitt ursprung i Lärarutbildningskommitténs förslag till ett nytt vetenskapsområde, och senare till själva inrättandet av Utbildningsvetenskapliga kommittén på Vetenskapsrådet och dess forskningsfinansierade verksamhet.<sup>11</sup> För det andra kan utbildningsvetenskap definieras efter olika typer av avnämares efterfrågan på kunskap inom sina respektive områden, snarare än som ett tydligt och avgränsat kunskapsobjekt. Det förstnämnda innebär i praktiken att utbildningsvetenskap helt enkelt kan definieras som den forskning som Utbildningsvetenskapliga kommittén har finansierat eller säger sig kunna finansiera, inom ramen för sitt uppdrag. Innebörden av den andra punkten är att utbildningsvetenskap måste betraktas som ett samlingsbegrepp som innesluter olika inriktningar av forskning som berör utbildning, utifrån respektive lärosätets prioriteringar.<sup>12</sup> En genomgång av hur begreppet utbildningsvetenskap *faktiskt* använts inom olika universitet och högskolor i Sverige ger vid handen att utbildningsvetenskap kunnat vara en beteckning på en institution, en fakultet, ett fakultetsnämndsområde, ett akademiskt ämne, ett forskningsområde eller helt enkelt en politisk definition på ett kunskapsområde med någon form av anknytning till lärares yrkesverksamhet.<sup>13</sup>

Mot denna bakgrund, och utifrån inrättandet av Utbildningsvetenskapliga kommittén på Vetenskapsrådet och frånhändandet av forskningsansvaret från Skolverket och Myndigheten för skolutveckling, framstår det som synnerligen angeläget att Utbildningsvetenskapliga kommittén vidmakthåller gränserna mellan den utbildningsvetenskapliga forskningen som sådan och lärarnas praktiska verksamhet. Att forska och att lära (ut) är två skilda verksamheter som var och en har sina professionella grunder.<sup>14</sup> Detta hindrar självfallet inte en lärare från att vara forskare under en del av sitt liv, och utföra delar av sin forskningsuppgift i sin yrkesutövning

---

<sup>11</sup> Eftersom de etablerade ämnesbeteckningarna pedagogik och didaktik inte använts, trots att forskningen inom dessa ämnen rimligen borde utgöra centrala delar av det ”nya” utbildningsvetenskapliga forskningsfältet, kan vi säga att begreppet utbildningsvetenskap skulle kunna definieras negativt. Det handlar om utbildning, men är inte detsamma som pedagogik eller didaktik. (Jfr Kroksmark, Tomas (2003).

<sup>12</sup> Se t ex ”Utbildningsvetenskap i Uppsala”, s 7

<sup>13</sup> Pettersson, Rune, ”Design och designvetenskap”, Högskoleverkets kvalitetskonferens, Högskolan i Jönköping, 26-28 oktober 2004, s 6f

<sup>14</sup> Erik Wallin anför att: ”Om praktiken ges den dominerande ställningen i lärares arbete som både ämne och forskningsfält, är faran att den vetenskapligt bedrivna forskningen blir enbart praktikbeskrivande eller utvecklingsarbete.” Wallin, Erik (2003), s 191.

som lärare. Men även i det läget måste denne särskilja vad som är forskning i den aktivitet han utför, vilket syftet respektive problemet är i den aktuella forskningsuppgiften etc. Att bedriva vetenskap förutsätter att vissa i vetenskapssamfundet utmejslade krav uppfylls, och ett av dessa är att det är möjligt att *särskilja* den vetenskapliga aktiviteten från icke-vetenskaplig sådan.

Ett viktigt skäl till att lägga forskningsfinansieringsansvaret för den utbildningsvetenskapliga forskningen hos Vetenskapsrådet var att säkerställa en hög vetenskaplig kvalitet i de projekt som finansierades. Och ett av skälen till att Skolverket frånhändes sektorsforskningsansvaret och att Myndigheten för skolutveckling inrättades, var att ansvaret för utbildningsvetenskaplig forskning – Vetenskapsrådets ansvar – skulle skiljas från ansvaret för utvecklingsarbete för utbildning – Skolutvecklingsmyndighetens ansvar. Med denna utgångspunkt framstår den begreppsliga förvirring som skapats genom Utbildningsvetenskapliga kommitténs introduktion av begreppet ”praxisnära grundforskning” som olycklig.

## 4 Vetenskap om eller för utbildning – en historisk översikt

Först under andra världskriget började tanken på någon form av övergripande statlig forskningspolitik i Sverige växa fram. I det nya samhället som skulle byggas upp behövdes också ny kunskap, med hjälp av vilken samhällsliga problem skulle lösas, tillväxten skulle öka och välfärden förbättras. Det ansågs inte längre tillräckligt att förlita sig på att forskarnas egen nyfikenhet skulle styra in dem på för samhället angelägna områden. Statsmakterna måste engagera sig i forskningen, och bygga upp en byråkrati för att initiera, samordna och anslå medel till forskning inom angelägna områden.

För det ändamålet bildades under 1940-talet fem olika statliga forskningsråd: Naturvetenskapliga forskningsrådet, Medicinska forskningsrådet, Samhällsvetenskapliga forskningsrådet, Tekniska forskningsrådet och Jordbruksforskningsrådet. Inrättandet av dessa forskningsråd innebar samtidigt att en specifik organisationsform etablerades för förmedlingen av statens resurser till forskning. Forskningsområden skulle initieras och forskningsprojekt skulle ges finansiellt stöd via fristående förvaltningar som själva inte utförde forskning. Själva forskningen skulle däremot i första hand utföras på universiteten och högskolorna. Detta innebar samtidigt att andra organisatoriska modeller för statligt stöd till och styrning av forskning – t.ex. den franska modellen med självständiga forskningsinstitut – valdes bort.

De organisatoriska likheterna till trots, kom forskningsråden att uppdelas i två kategorier med delvis skilda arbetsätt: de som gav stöd till ”grundforskning” och de som allokerade resurser till ”behovsstyrd” eller ”tillämpad” forskning. Denna indelning grundade sig i sin tur på den kategorisering som år 1945 gjorts av den amerikanske fysikern och forskningspolitikern Vannevar Bush, enligt vilken ”grundforskning” var den forskning som utfördes utan tanke på omedelbar praktisk användning, medan ”tillämpad

forskning” styrdes av samhällets eller näringslivets ”behov”.<sup>1</sup> Skillnaden mellan dessa två typer av forskning kom att avspegla sig i såväl hur forskningsrådets styrelser valdes ut, som i kriterierna för bedömningen av inkomna ansökningar om forskningsanslag. ”Grundforskningsrådets” styrelser bestod huvudsakligen av forskare som valdes av lärosätenas fakulteter inom respektive forskningsområde, medan styrelserna för ”behovsforskningsråden” valdes bland representanter för forskningens avnämning: näringsliv, myndigheter, organisationer mm. De sistnämnda forskningsråden skulle i motsats till ”grundforskningsråden” anpassa sin verksamhet efter behoven i och önskemålen från respektive ”sahällssektor”, och därför kom också sedermera denna typ av forskning att kallas ”sektorsforskning”. Man kan säga att Tekniska forskningsrådet och Jordbruksforskningsrådet tillsammans med kommittén för byggnadsforskning (SKB) var de första sektorsforskningsorgan som bildades i Sverige.

Denna uppdelning mellan två typer av forskningsverksamhet och forskningsfinansiering svarar i princip mot den kategorisering som år 1994 gjorts av Michael Gibbons m fl i boken *The New Production of Knowledge*.<sup>2</sup> Grundforskningen hamnar i en kategori som Gibbons m fl kallar *mode 1*, där forskningens kvalitet avgörs autonomt och kollegialt, inte ”vad som är mer eller mindre användbart efter ett större eller mindre inslag av förhandlingar med inblandade aktörer och uppdragsgivare”.<sup>3</sup> Sektorsforskningen hamnar istället i kategorin *mode 2*, vilken står för allt som inte innefattas i *mode 1*, och där forskningen i stor utsträckning karakteriseras av de olika typer av uppdragsgivare som ”beställer” eller de avnämare som ”har nytta av” forskningsprojektet. Gibbons tes är att forskningen inom kategorin *mode 2* kommer att öka på *mode 1*-kategorins bekostnad, eftersom forskarna är tvungna att vända sig ut mot samhället och finansierarna, som de måste förhandla och samspela med för att säkra tillgången på ekonomiska resurser och samhälllegitimitet.

Även inom de samhällssektorer där det inte bildades särskilda sektorsforskningsorgan, började man under 1940-talet i allt högre utsträckning efterfråga vetenskaplig forskning som underlag för politiska beslut. Sektorsmyndigheterna kom ofta att få en ”förskningsbudget”, där forskningsprojekt initierades och finansierades inför viktiga politiska beslut. Inom grundutbildningsområdet

<sup>1</sup> Bush, Vannevar (1945)

<sup>2</sup> Gibbons, Michael m fl (1994)

<sup>3</sup> SOU 1944:21; Gustavsson, Sverker (1997), s 51–53

väcktes frågan redan i 1940 års skolutredning att ta vetenskapen till hjälp för att undersöka effekter av olika elevgrupperingar.<sup>4</sup> Som underlag till de stora reformerna inom utbildningsområdet under 1950- och 1960-talen användes sedan också forskning i argumenteringen för olika åtgärders effekter. Forskningen skulle inte *dikttera* de politiska besluten, men vetenskapliga rön skulle ligga till grund för bedömningar av samhällseffekterna av olika statliga åtgärder.

Det faktum att större delen av den totala sektorsforskningen i Sverige fram till 1960-talet inte bestämdes efter någon nationell plan, utan växte fram ”sektoriellt” utifrån respektive myndighets anslag och prioriteringar, innebar samtidigt att det inte fanns någon samordnad eller övergripande forskningspolitik som kunde göra prioriteringar mellan forskningsprojekt bedrivna inom en sektor mot projekt inom andra sektorer. Ett första steg i utvecklingen mot en mer samordnad statlig forskningspolitik var forskningsrådsreformen 1975, då lekmanrepresentation i forskningsråden infördes, och forskningsrådsnämnden (FRN) – ett samordnande organ i förhållande till både råd och sektorsorgan – inrättades.

Forskningsrådsutredningen – på vilkens förslag forskningsrådsreformen genomförts – fortsatte emellertid sitt arbete, och på grundval av utredningens andra betänkande fastslogs en sektorsforskningsprincip, där medel för forskning och utveckling skulle fördelas utifrån respektive fackdepartements område, men att detta skulle ske genom riksdagsbeslut. Regeringen skulle vart tredje år i en forskningspolitisk proposition göra avvägningar och prioriteringar inom forskningssystemet som helhet. Vad gäller sektorsforskningen, betonades att denna skulle bedömas efter samma vetenskapliga kriterier som annan forskning, och därför främst utföras på universitet och högskolor.<sup>5</sup>

En annan fråga var behovet av långsiktighet i forskningen. Kritik riktades mot att forskningen på universiteten och högskolorna blivit alltför beroende av målinriktade och kortsiktiga sektorsforskningsanslag, vilket negativt påverkat såväl universitetens möjlighet till långsiktig kunskapsuppbyggnad som kvaliteten på den bedrivna forskningen. Flera utredningar tillsattes som kritiserade balansen mellan kortsiktig sektorsforskning och långsiktig grundforskning. I regeringen Fälldins forskningspolitiska proposition 1982 betonades att sektorsorganen skulle ta ansvar även för den långsiktiga

<sup>4</sup> Lundgren, Ulf P. (2002), s 234

<sup>5</sup> Persson, Bo (2001), s 101

kunskapsuppbyggnaden inom sitt respektive område. Sektorsorganen skulle själva avsätta medel till långsiktig kunskapsuppbyggnad och utarbeta långsiktsplaner, vilka sedan skulle koordineras och sammanställas av UHÄ.

Den socialdemokratiska regering som övertog makten 1982 fortsatte inriktningen mot mer långsiktighet i forskningen, liksom en ökad betoning av forskning under friare former, vilket förutsattes gynna kvaliteten i forskningen. I forskningspropositionerna 1984 och 1987 uppmanades sektorsforskningsorganen att öka den långsiktiga kunskapsuppbyggnaden, och även att tillskapa särskilda medel för ”grundläggande forskning” inom ramen för den sektorsforskning som bedrevs. Det fanns emellertid en växande politisk grupp i riksdagen som krävde ännu mer långtgående åtgärder, helt enkelt att sektorsforskningsmedel skulle överföras till fakultetsanslagen. Kraven kulminerade under början av 1990-talet, då en del av sektorsforskningsanslagen överfördes till forskningsråd med en ökad betoning av grundläggande forskning, och där flera av styrelserna blev forskardominerade. Någon direktöverföring av sektorsforskningsmedel till fakultetsanslag genomfördes emellertid aldrig.

#### 4.1 Skolverkets utbildningsforskning

När Statens skolverk bildades 1991 övertog det föregångaren Skolöverstyrelsens forskningsprogram. Tanken var emellertid att bryta med den forskningstradition som dittills dominerat i Skolöverstyrelsens program, mer inriktad på ”social ingenjörskonst” och ”teknologiska” lösningar än på kognitiva kriterier för förståelse. Skolverkets nya forskningsprogram skulle avspegla övergången från ett centraliserat och regelstyrt system till ett målstyrningssystem, där lokala myndigheter gavs ett utökat ansvar för strategiutveckling, liksom för implementering och utvärdering av valda strategier. Skolöverstyrelsens forskningsprogram var ett uttryck för tilltron till forskningen som problemlösare, medan Skolverkets program mer betonade utvecklandet av en gemensam kunskapsbas, vilken gav förståelse för den egna verksamheten, men som inte nödvändigtvis tillhandahöll direkta föreskrifter för den praktiska tillämpningen. Den förändrade forskningsinriktningen skulle emellertid inte inverka på relevanskriterierna; forskningen skulle vara relevant för skolans praktiker, tjänstemän i administration och

förvaltning samt politiker.<sup>6</sup> Det fanns ett syfte med forskningsprogrammet att *både* öka den vetenskapliga kvaliteten genom att utveckla teorier som förankras i vetenskapssamfundet, och förbättra forskningens relevans för aktörerna i utbildningssystemet. Forskningen skulle, med andra ord, samtidigt vara vetenskapligt *publicerbar* och, sett från aktörernas sida, praktiskt *användbar*.

Utvärderingar av den forskning som Skolverket initierade och finansierade under perioden 1993–1996 visar att en faktisk förändring ägde rum i förhållande till den forskning Skolöverstyrelsen finansierade på 1980-talet.<sup>7</sup> Forskningsprojekten fick i allmänhet en bredare problemställning som omfattade fler nivåer i utbildningssystemet. Perspektiven blev mer samhällsanknutna och relaterade till övriga samhällsföreteelser utanför utbildningssystemet. Sammanfattningsvis blev forskningen i mindre utsträckning beslutsinriktad och normativ och i ökad grad kunskapsutvecklande och analytisk.

Forskningsprogrammet reviderades 1996 och Skolverket anhöll om 31 miljoner kronor per år för att genomföra det nya programmet. På grund av det statsfinansiella läget skars emellertid anslaget ned till endast 7 miljoner kronor, vilket innebar att forskningsprogrammet successivt avvecklades under åren 1997 till 2000. I propositionen *Forskning och förnyelse*<sup>8</sup> år 2000 tillkännagavs en ny ambition att öka volymen av utbildningsforskning genom, för det första, en vitalisering av Skolverkets sektorsforskningsprogram, och för det andra, ett särskilt anslag till utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet. Skolverkets del av utbildningsforskningen skulle ta sin utgångspunkt i skolväsendets kärnverksamhet och utveckla en gemensam begreppsapparat och gemensamma referensramar för aktörerna i skolväsendet.<sup>9</sup> Vetenskapsrådet, å andra sidan, skulle ”stödja grundforskning med relevans för utbildningsområdet.”<sup>10</sup>

Skolverket skulle enligt den ”Plan för Skolverkets forskningsprogram” som presenterades 2001 ta initiativ till och stödja forskning avseende sektorns ”kärnverksamhet”, vilken i sin tur preciserades som det ”lärande som sker i barnomsorg, förskoleklasser, grundskolor, gymnasieskolor och vuxenutbildning” och ”det arbete som bedrivs för att leda lärandet och för att leda de organisationer i

<sup>6</sup> Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004), s 16f

<sup>7</sup> Aasen, Petter, Leivik, B. & Nordtug, B (1995); Aasen, Petter & Lervik, B (1997); Aasen, (2000); Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004)

<sup>8</sup> Prop. 2000/01:3

<sup>9</sup> Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004), s 20f

<sup>10</sup> Vetenskapsrådet (2004), Särskilda anvisningar för utbildningsvetenskap, s 3

vilka lärandet sker.”<sup>11</sup> Skolverket hade emellertid inte endast ambitioner att initiera och beställa forskning inom för sektorn angelägna områden, utan även att påverka *hur* forskningen genomfördes. Detta skulle ske genom en ”dialogbaserad” och ”interaktiv forskningsmodell”, där man understödde etablerandet av ”arenor” för diskussioner mellan forskare och användare/praktiker.

Den interaktiva forskningsmodellen lanserades operationellt genom att Skolverket tog initiativ till ett forskningsledarmöte under hösten 2002 (”Knivsta I”). Syftet var att diskutera Skolverkets forskningskoncept, där verket såg sig som en nod i ett nätverk av dialoger mellan praktiker och forskare. I grupparbeten och plenumdiskussioner diskuterades hur dialogmodellen skulle kunna förbättra kvaliteten och relevansen i forskningen. På mötet ifrågasatte också Skolverket de traditionella kraven på formell rapportering av forskningsresultaten. Ett nytt rapporteringssystem skulle etableras som ”understödde en interaktiv forskningsmodell”.<sup>12</sup>

I en skrivelse från regeringen under våren 2002 hade emellertid statsrådet Östros konstaterat att Skolverkets granskande uppgifter måste göras tydligare, och att det var nödvändigt att skilja ut uppgifter som rörde skolutveckling och stöd från ansvaret för inspektion och kvalitetskontroll. Resultatet blev att en ny myndighet – Myndigheten för skolutveckling – bildades den 1 mars 2003. Med detta beslut upphörde Skolverkets sektorsansvar för forskning, och den tidigare forskningsenheten på Skolverket med ansvar för 2001 års forskningsprogram lades organisatoriskt på den nya myndigheten. Detta innebar emellertid inte att den nya myndigheten fick ett ”sektorsansvar för forskning”. I kommittédirektivet inför bildandet av myndigheten fastläggs att myndigheten skall ha ansvar för att stödja utvecklingsarbete, att stödja kompetensutveckling samt att sprida kunskap inom sitt verksamhetsområde.<sup>13</sup> Skolutvecklingsmyndigheten skall alltså arbeta med stöd till utveckling, inte forskning, vilket också framgår av regleringsbrevet till myndigheten för budgetåret 2003. Skälet till detta är, enligt kommittédirektivet, att den utbildningsvetenskapliga forskningen genom beslutet år 2000 byggts ut inom Vetenskapsrådet, varför den nya myndighetens uppgift därför blir att stödja utvecklings-

<sup>11</sup> Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004), s 21

<sup>12</sup> Ibid

<sup>13</sup> Kommittédirektiv 2002:76 om *Myndigheter på skolområdet*, Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004), s 23



arbete på basis av forskningsresultat, inte att självt initiera eller stödja forskning.<sup>14</sup>

På detta sätt tolkade emellertid inte myndigheten själv sina uppgifter. I maj 2003 inkallade man till ett nytt möte med forskningsledare i enlighet med Skolverkets forskningsprogram från 2001 ("Knivsta II"). Tanken var att diskutera olika modeller för och erfarenheter av "praxisnära och dialogbaserad" forskning enligt det koncept som utarbetats i "Knivsta I". Mötet skulle emellertid komma att handla om helt andra förhållanden. I början av maj mottog Skolutvecklingsmyndigheten ett nytt regleringsbrev från regeringen, där myndigheten ålades besparingar på 114 miljoner kronor. I den därpå följande dialogen mellan regeringen och myndigheten hänvisade regeringen till budgetpropositionen 2003, där det framgick att myndigheten inte får initiera eller finansiera forskning. Med tanke på konsekvenserna för pågående finansiering av doktorander, tilläts emellertid myndigheten att slutföra vissa av de igångsatta projekten.<sup>15</sup>

Det är uppenbart att beslutet att dela Skolverket och tillskapa den nya Myndigheten för skolutveckling inte endast hade till syfte att renodla Skolverkets tillsynsansvar, utan också att avlägsna sektorsforskningsansvaret från sektorsorganen och istället hänvisa till Vetenskapsrådets ansvar för utbildningsvetenskap. Myndigheten för skolutveckling skulle alltså vara ansvarig för utvecklingsarbetet inom sektorn, medan Vetenskapsrådet tilldelades sektorsforskningsansvaret. Men i själva övergången från den gamla ordningen till den nya stötte man också på problem av rent vetenskaplig art. När den utbildningsvetenskapliga kommittén på Vetenskapsrådet erhöll ansökan om att ta över finansieringen av de projekt från Skolutvecklingsmyndigheten som myndigheten inte längre kunde finansiera, avlogs detta med motiveringen att projekt som finansieras inom Vetenskapsrådet "ska vara bedömda enligt myndighetens gängse peer review-förfarande med avseende på vetenskaplig kvalitet och för Utbildningsvetenskapliga kommitténs del även

---

<sup>14</sup> Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004) skriver emellertid att "forskningsprogrammets status inom den nya myndigheten (förefaller) vara något oklar", och att "den nya myndighetens uppgifter beskrivits på olika sätt i handlingarna där begrepp och preciseringar är relativt oprecisa. Detta ledde till att det rått en viss osäkerhet beträffande myndighetens uppgifter när det gäller forskning." (s 24). Läser man emellertid de utdrag ur kommittédirektivet och regleringsbrevet som Aasen och Prøitz själva citerar, är det uppenbart att regeringen med delningen av Skolverket avsett att forskningsansvaret för utbildningsforskning därigenom också helt skulle upphöra för Skolverket respektive Myndigheten för skolutveckling, och att ansvaret i sin helhet istället skulle åligga Vetenskapsrådet.

<sup>15</sup> Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004), s 25

utbildningsvetenskaplig relevans. Sådant granskningsförfarande har inte tillämpats av Skolutvecklingsmyndigheten.”<sup>16</sup>

## 4.2 Vetenskapsrådets utbildningsforskning

När den Utbildningsvetenskapliga kommittén inrättades 2001 som en del av det nyinrättade Vetenskapsrådet, innebar detta att diskussionen om sektorsforskning om och för utbildningssektorn flyttades till en ny arena med nya aktörer.<sup>17</sup> Under 1990-talet hade en diskussion förts om lärarutbildningens och läraryrkets forskningsbas. Lärarutbildningskommittén, som redovisade sitt arbete 1999<sup>18</sup>, föreslog att utbildningsvetenskap skulle göras till ett vetenskapsområde, och att därigenom fakultetsmedel skulle tillföras lärarutbildningen. Detta avslogs emellertid av regeringen med motivet att området var alltför litet.<sup>19</sup> Istället kom resurserna för forskning inom utbildningsvetenskap att gå till Vetenskapsrådet och dess utbildningsvetenskapliga kommitté. Den principiella skillnaden gentemot Lärarutbildningskommitténs förslag blev att forskningsmedlen skulle sökas i konkurrens.

Placeringen av utbildningsvetenskaplig forskning i Vetenskapsrådet skapade emellertid en något märklig situation, där ett grundforskningsråd skall handha forskning av betydelse för en ”samhällssektors behov”. I den instruktion för utbildningsvetenskapliga kommittén som Vetenskapsrådets styrelse fastställde 2001 anges nämligen att ”Kommittén skall fördela medel till forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten.”<sup>20</sup> I styrelsens beskrivning av den Utbildningsvetenskapliga kommitténs uppgifter finns således alla sektorsforskningens attribut angivna. Man skall stödja forskning och forskarutbildning som bedrivs ”i anslutning” till lärarutbildningen, och som svarar mot ”behov” inom lärarutbildningen. Men grundforskning – åtminstone i den klassiska meningen av begreppet – arbetar

<sup>16</sup> Utbildningsvetenskapliga kommittén (2003), ”Angående finansiering av projekt från myndigheten för skolutveckling”, Bilaga till Utbildningsvetenskapliga kommitténs protokoll nr 4, 2003, 2003-06-10

<sup>17</sup> Carlgren, Ingrid (2004), s 1

<sup>18</sup> SOU 1999:63

<sup>19</sup> Carlgren, Ingrid (2004), s 19

<sup>20</sup> *Utbildningsvetenskap – ett forskningsområde under uppbyggnad. Underlag till forskningspropositionen 2005-2008 från utbildningsvetenskapliga kommittén*, Carlgren, Ingrid (2004), s 20

inte forskning styrd av behov, utan med forskning styrd av forskarnas egen ”nyfikenhet”. Och Vetenskapsrådets övergripande uppgifter är just att främja grundforskningen: ”Vetenskapsrådet har ett nationellt ansvar för att utveckla svensk grundforskning så att den uppnår en stark ställning internationellt.”<sup>21</sup>

Om det inte är grundforskning i dess klassiska mening som Utbildningsvetenskapliga kommittén skall stödja, finns det skäl att fråga sig på vilket sätt forskningen skall skilja sig från t ex den sektorsforskning som Skolverket finansierade år 2001–2003. En ledtråd finns i Vetenskapsrådets verksamhetsplan från 2002, där det sägs att Utbildningsvetenskapliga kommittén skall stödja utbildningsvetenskaplig forskning *av högsta kvalitet*. Här nämns att stödet skall gå till forskning och forskarutbildning ”i anknytning till lärarutbildningarna”. Och det är ju närmast en självklarhet att ett grundforskningsråd skall stödja forskning ”av högsta kvalitet”, varför betoningen av kvalitet i verksamhetsplanen kan antas sammanhålla med insikten att Utbildningsvetenskapliga kommittén utgör en anomali inom Vetenskapsrådet. Det förefaller alltså vara det vi normalt menar med sektorsforskning som beskrivs i verksamhetsplanen för Utbildningsvetenskapliga kommittén, dock med en emfas på kvalitetskriterierna.

Mot denna bakgrund blir den satsning som Utbildningsvetenskapliga kommittén initierade 2001 särskilt anmärkningsvärd. Då lanseras nämligen, som berördes i föregående kapitel ett verksamhetsområde som benämns ”praxisnära grundforskning”, vilket vid första påseende förefaller vara en självmotsägelse. Tre typer av praxisnära grundforskning identifieras i verksamhetsplanen: 1) ”... vad som kanske kan betecknas som reflektion över yrkeskunnande.”; 2) ”... studier där frågorna genererats inom ramen för etablerade forskningstraditioner, men forskningen bedrivs i den pedagogiska verksamheten”; 3) ”... sådan forskning som utgår från frågor i verksamheten.”<sup>22</sup>

Denna beskrivning av begreppet praxisnära grundforskning underlättar inte förståelsen av vad som motiverar beteckningen grundforskning i detta sammanhang. För att ytterligare precisera innebörden arrangerade Utbildningsvetenskapliga kommittén en konferens på temat i oktober 2002. I den rapport som utgavs efter konferensen definieras den praxisnära grundforskningen på följande sätt:

<sup>21</sup> [www.vetenskapsradet.se](http://www.vetenskapsradet.se)

<sup>22</sup> Aasen, Petter & Prøitz, Tine S (2004), s 51

Praxisnära forskning är den forskning som bedrivs i nära anslutning till de professionella verksamheterna ... Den praxisnära forskning som kan stödjas av Utbildningsvetenskapliga kommittén har därför kunskapsutveckling som sitt främsta syfte, till skillnad från forskning som syftar till utveckling av praktiska verksamheter. Det är praxisnära grundforskning som Utbildningsvetenskapliga kommittén därför vill rikta uppmärksamheten mot.<sup>23</sup>

Här görs alltså ett försök att beskriva vad begreppet praxisnära grundforskning<sup>24</sup> står för, men denna bestämning tycks snarare distingera sektorsforskning (även om man kallar det grundforskning) från utvecklingsarbete inom sektorn. Regeringens precisering av Myndigheten för skolutvecklings ansvarsområde utgår just från distinktionen mellan forskning och utvecklingsarbete där Vetenskapsrådet skall ansvara för forskningen och Myndigheten för skolutveckling skall initiera och finansiera utvecklingsarbete inom utbildningsområdet.

Med utgångspunkt i formuleringarna och Vetenskapsrådets verksamhetsplan om "hög vetenskaplig kvalitet" för utbildningsforskningen samt regeringens motiveringar inför beslutet att överföra forskningen om utbildningsvetenskap till Vetenskapsrådet, framstår det som särskilt angeläget att den av Utbildningsvetenskapliga kommittén stödda forskningen verkligen uppfyller vetenskapssamfundets kvalitetskrav och underkastas Vetenskapsrådets gängse förfarande med avseende på att säkerställa den vetenskapliga kvaliteten.<sup>25</sup> Målsättningen vid bildandet av Utbildnings-

<sup>23</sup> Vetenskapsrådet (2003), *Forskning av denna världen*, s 5; Aasen, Petter & Proitz, Tine S (2004), s 52

<sup>24</sup> Att forskningen "bedrivs i nära anslutning till de professionella verksamheterna", kan uppfattas som en beskrivning av att *empirin* i utbildningsvetenskapen utgår från de "professionella verksamheterna". Detta får uppfattas som en självklarhet, eftersom den utbildning som faktiskt bedrivs i olika sammanhang naturligen innefattas i utbildningsvetenskapens "kunskapsobjekt". I denna mening är utbildningsvetenskapen – men också ämnet pedagogik – en "aspektvetenskap" och inte en "basdisciplin", för att använda den terminologi som Urban Dahllöf (2000) föreslagit. Frågor inom pedagogiken och utbildningsforskningen är, enligt Dahllöf, till sin natur "så starkt kontextrelaterade och beroende av omgivningsfaktorer och andra förhållanden i det omgivande samhällsfältet, att det vore felaktigt att försöka dra någon skarp gräns mellan grundforskning och tillämpad sådan." Ett annat sätt att uttrycka Dahllöfs uppfattning är, att det inte är meningsfullt att tala om "grundforskning" inom ett vetenskapsområde som utbildningsvetenskapen.

<sup>25</sup> Utifrån det beslutsdokument som ovan refererats till, där Skolutvecklingsmyndighetens ansökan till Utbildningsvetenskapliga kommittén avslås, kan också utläsas en problematik som sammanhänger med Utbildningsvetenskapliga kommitténs sammansättning och kommittéledamöternas anknytning till Skolverkets och Skolutvecklingsmyndighetens utbildningsforskning. När Skolutvecklingsmyndighetens ansökan skulle behandlas vid ett möte 2003-06-10, hade inte mindre än 5 av Utbildningsvetenskapliga kommitténs ledamöter meddelat jäv och deltog därför ej i kommitténs diskussion. På grund av jävssituationen hänsköts ärendets fortsatta behandling till ordföranden och huvudsekreteraren i kommittén. Jävssituationen i

vetenskapliga kommittén – att stärka lärarutbildningens forskningsbas – har bättre förutsättningar att uppfyllas inom Vetenskapsrådet än inom ett traditionellt sektorsforskningsorgan.

---

Utbildningsvetenskapliga kommittén vid denna tidpunkt måste tolkas så att 5 av ledamöterna hade personlig anknytning till den forskning som Skolutvecklingsmyndigheten avsett finansiera, vilket självfallet innebar att den forskningsinriktning som Skolutvecklingsmyndigheten, och tidigare Skolverket, initierat hade en väsentlig förankring också i Utbildningsvetenskapliga kommittén via dess ledamöter. (Utbildningsvetenskapliga kommittén (2003), "Angående finansiering av projekt från myndigheten för skolutveckling", Bilaga till Utbildningsvetenskapliga kommittén protokoll nr 4, 2003, 2003-06-10)

## 5 Utbildningsvetenskapliga kommitténs verksamhet

Enligt sin instruktion skall Vetenskapsrådet fördela forskningsstöd till ”den forskning som har högst vetenskaplig kvalitet och bäst främjar förnyelse av svensk grundforskning”. För den Utbildningsvetenskapliga kommitténs del tillkommer även en granskning av ansökningarnas utbildningsvetenskapliga relevans.

Det förhållandet att utbildningsvetenskap är ett nytt forskningsområde under utveckling har gjort att forskningsansatsen i många ansökningar, enligt Lillemor Kim och Eva Olstedt, varit sökande och explorativ. Detta har också lett till att det varit frågeställningen, inte angreppssätt och metod, som definierat projektet som utbildningsvetenskapligt relevant.<sup>1</sup>

Det mesta av den Utbildningsvetenskapliga kommitténs forskningsstöd har gått till forskning som initierats av forskarna själva, utifrån den forskningsinriktning som kommittén presenterat i Vetenskapsrådets ansökningsmaterial (”rådsprincipen”). Utbildningsvetenskapliga kommittén har dessutom avsatt medel för olika typer av behovsriktade satsningar (”sektorsforskningsprincipen”).<sup>2</sup> De medel som Utbildningsvetenskapliga kommittén fördelat från dess start 2001 framgår av Tabell 5.1.

---

<sup>1</sup> Kim, Lillemor och Olstedt, Eva (2005), s. 15.

<sup>2</sup> I sin verksamhetsberättelse från 2003 skriver Utbildningsvetenskapliga kommittén bland annat under rubriken ”särskilda satsningar”: ”Erfarenheterna från hanteringen av det forskarinriktade stödet har också lett fram till att Utbildningsvetenskapliga kommittén själv tagit initiativ till olika typer av projekt/program, dvs. sökt påverka områdets utveckling”. (s. 28)

Tabell 5.1 Totalt beviljat för 2001–2007, samtliga bidragformer (tkr)

Totalt beviljat för år	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	SUMMA
Forskningsprojekt	5 370	49 207	87 966	111 372	70 031	39 657		363 603
Forskarskolor	3 782	12 476	15 645	7 950	4 650			44 503
Nätverk			1 860	3 555	2 262	256		7 933
Forskarassistent			670	3 590	3 590	3 590	2 920	14 360
Planeringsbidrag								
– projekt		6 926	5 739	790				13 455
– praxisnära forskning		2 600	3 023					5 623
– övriga särskilda satsningar		4 590					4 590	
Rese- och konferensbidrag	1 036	1 958	98				3 092	
<i>Summa</i>	<i>16 078</i>	<i>72 918</i>	<i>118 197</i>	<i>125 272</i>	<i>78 527</i>	<i>43 247</i>	<i>2 920</i>	<i>457 159</i>

Källa: Verksamhetsberättelse Utbildningsvetenskapliga kommittén 2003

## 5.1 Kännetecknen på huvudsökande

Ett forskningsområdes mest centrala tillgång är dess forskare. Av en nyligen genomförd utredning från NIFU/STEP (Norskt institutt for studier av forskning og utdanning) om Vetenskapsrådets stöd till utbildningsvetenskaplig forskning framgår att av 151 beviljade projekt har 86 av de huvudsökande varit män och 65 varit kvinnor. I endast 28 fall har den huvudsökande varit yngre än 50 år. Utbildningsvetenskapliga kommittén förklarar själv den relativt höga genomsnittsåldern med att de sökande har avslutat sin forskarutbildning relativt sent i karriären. De allra flesta huvudsökande har haft doktorsgrad eller doktorsexamen; 45 procent innehar en professur och 23 procent ett universitetslektorat. Drygt tre fjärdedelar av de beviljade projekten har gått till huvudsökande som varit verksam på universitet. De högsta andelarna har gått till Linköpings universitet (24 %), Göteborgs universitet (18 %) och Uppsala universitet (15 %).<sup>3</sup>

De huvudsökandes disputationssfack fördelar sig på 30 vetenskapliga discipliner från filosofi till zoologi. Över en tredjedel har haft pedagogik som disputationssämne, men för övrigt fördelar sig disputationssämnena relativt jämnt mellan ett flertal ämnen. De

<sup>3</sup> Aasen, Petter m.fl. (2005), s. 55f

största disputationsämnena bland Utbildningsvetenskapliga kommitténs huvudsökande efter pedagogikämnet är psykologi (12 huvudsökande), historia (7), sociologi (6), statskunskap (6), kommunikationsämne (5), litteraturvetenskap (5), musikämne (5) och filosofi (5).<sup>4</sup>

Bland de beviljade projekten har 34 varit knutna till en lärarutbildningsenhet vid universitet eller högskola. De huvudsökande i dessa projekt har generellt sett varit äldre än i den övriga gruppen. Över hälften av de huvudsökande på lärarutbildningsenheterna har fyllt 60 år, medan motsvarande siffra för samtliga huvudsökande är 43 procent. En annan skillnad gäller könsfördelningen bland de huvudsökande. Bland projekten med knytning till lärarutbildningsenheter har könsfördelningen varit helt jämn, medan huvudsökande i övriga projekt till 59 procent varit män.

En annan skillnad mellan projekt som haft en lärarutbildningsanknytning är att en större andel av de huvudsökande haft pedagogik som disputationsämne. 62 procent av projekten med knytning till en lärarutbildningsenhet har haft en huvudsökande med doktorsgrad i pedagogik. En annan skillnad är att fler huvudsökande i de lärarutbildningsanknutna projekten har haft litteraturvetenskap som disputationsämne.<sup>5</sup>

## 5.2 Projektens studieobjekt

Av utlysningstexterna framgår att de utbildningsvetenskapliga projekten har täckt ett brett område. En indelning av ansökningarna efter olika studieobjekt ger vid handen att de flesta ansökningar (55 projekt) hamnar inom kategorin ”generellt”, dvs. projekten har inte varit knutna till någon specifik nivå inom skolväsendet. Därefter kommer projekt som inriktats på någon enskild nivå (41 st.), (förskola, grundskola, ungdomsskola eller gymnasium). 18 projekt har haft en nivåövergripande inriktning (t.ex. projekt som omfattar både gymnasieskolan och högre utbildning). 29 projekt har berört området högre utbildning. På den högre utbildningens område har Utbildningsvetenskapliga kommittén även låtit ta fram en specialstudie: Lillemor Kim & Eva Olstedt (2003) *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Endast

---

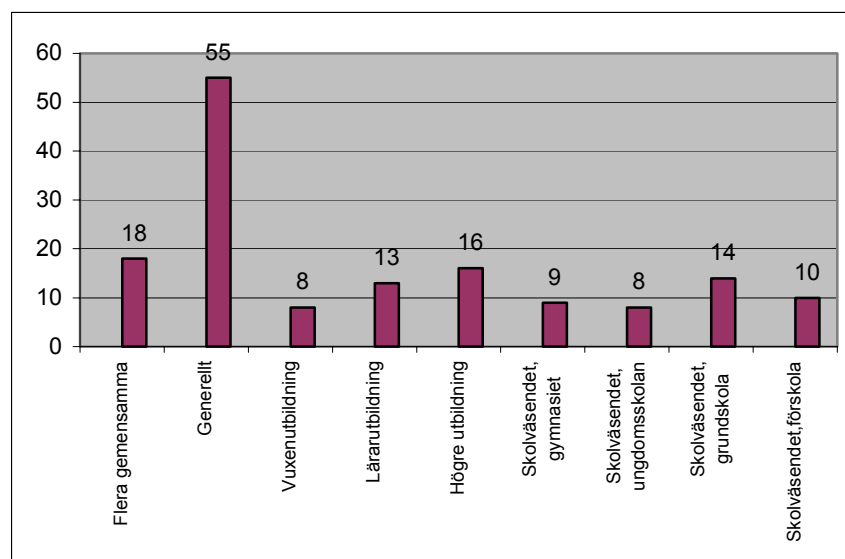
<sup>4</sup> Ibid., s. 57

<sup>5</sup> Ibid., s. 89



ett fåtal projekt (13) har inriktats mot lärarutbildningen.<sup>6</sup> Åtta projekt har berört vuxenutbildning.

Figur 5.1 Beviljade ansökningar utifrån projektens studieobjekt 2001–2003



Källa: Aasen m.fl. 2005

Ett liknande resultat finner vi hos Lillemor Kim och Ewa Olstedt i rapporten *Utbildningsvetenskapliga kommittén – en ny aktör i forskningslandskapet* (2005).<sup>7</sup> Av båda undersökningarna framgår att forskning om undervisning och lärande i skolväsendet dominerat bland ansökningarna och de beviljade projekten.

### 5.3 Ämnes- och yrkesdidaktiska inriktningar

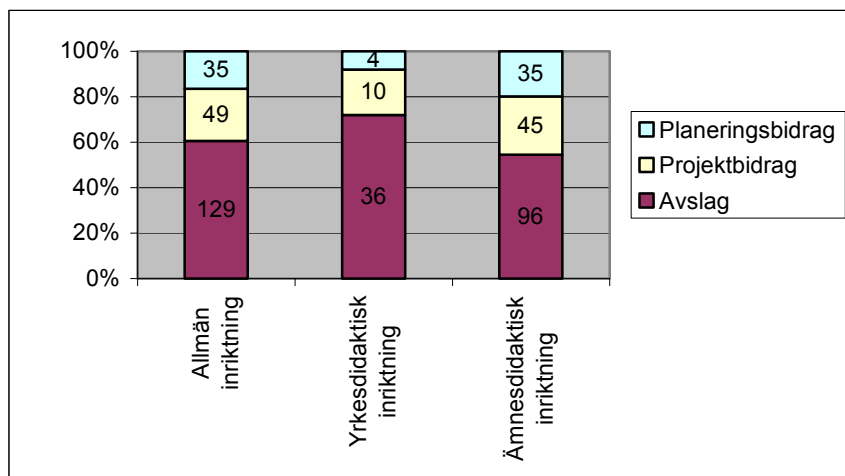
I rapporten *Utbildningsvetenskapliga kommittén – en ny aktör i forskningslandskapet* (2005) har Lillemor Kim och Eva Olstedt sett närmare på ansökningarna ämnes- och yrkesdidaktiska inriktning. Då det inte finns någon allmänt vedertagen definition har författarna använt en enkel och pragmatisk tolkning av begreppen och klassat alla projekt som studerar aspekter av undervisning och lärande relaterat till specifikt ämnesinnehåll eller en bestämd

<sup>6</sup> Aasen, P m.fl. (2005), s. 65

<sup>7</sup> Kim, Lillemor & Olstedt, Ewa (2005), s. 11

yrkesinriktning som ämnes- respektive yrkesdidaktiska. Övriga projekt benämns som allmänt utbildningsvetenskapligt inriktade. Av figur 5.10 framgår att närmare hälften av de ämnesdidaktiska projektförslagen 2001-2003 beviljades bidrag av något slag varav relativt många fick planeringsbidrag.

**Figur 5.2** Ansökningar och därav beviljade anslag 2001–2003 efter ämnes/yrkesdidaktisk inriktning



Källa: Kim & Olstedt (2005)

De dominerande frågeställningarna i de ämnesdidaktiska ansökningarna har, enligt Kim och Olstedts undersökning, gällt lärande och kunskapsbildning och studier av undervisningsmetoder medan de yrkesdidaktiska projekten till övervägande delen har handlat om läraryrket och lärarrollen i skolan. De yrkesdidaktiska projektförslagen behandlar till en viss del vuxnas lärande vilket helt saknas i de ämnesdidaktiska ansökningarna, som framförallt behandlar frågeställningar relaterade till undervisning och lärande i skolan.

## 5.4 Projektens inriktning och uppläggning

I utredningen från NIFU/STEP konstateras även – utgående ifrån utbildningsvetenskapliga kommitténs egen beskrivning av ange-

lägna forskningsområden<sup>8</sup> – att två tredjedelar (105) av projekten fallit inom området ”lärande, kunskapsbildning och kunskapstradition inom skolväsendet, högre utbildning och folkbildning”. 32 projekt har knutits till ”skolsystemet/utbildningssystemets utveckling” och 14 projekt till vad man definierat som ”annat”.<sup>9</sup>

Det är givet att kategoriseringar av forskningsprojekt efter olika typer av kriterier alltid är förenade med stora svårigheter. Forskning är ingen homogen aktivitet, utan ett arbetssätt, en uppsättning verksamheter som är infogade i sin samhälleliga kontext. Dess metoder och grundläggande idéer skiljer sig mellan olika vetenskapliga fält och discipliner. Lite tillspetsat kan man uttrycka det på följande sätt: ”En (manlig) doktorand i medicin har... på sin höjd promotionens frack gemensam med sin humanistiska kollega”.<sup>10</sup>

I den ovan nämnda utredningen har man även sett närmare på de metoder som använts inom de utbildningsvetenskapliga projekt som beviljats medel inom ramen för Vetenskapsrådets satsning. Man har sökt att ”spåra” projektens metodiska profil och använt följande kategorier för att beskriva dominerande projektmetoder: historisk, kvantitativ empirisk, kvalitativ empirisk, teoretisk, oklar/icke uttalad respektive en blandning av metoder.

Här visar det sig att ett flertal (77) av projekten hamnar inom ”blandningskategorin”. 44 använder sig av en kvalitativ empirisk metodik. Kvalitativa data och analyser är med andra ord det

<sup>8</sup> I särskilda anvisningar för utbildningsvetenskap (2001) identifieras följande områden:

- Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner inom
  - skolväsende (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning),
  - högre utbildning (särskilt lärarutbildning),
  - folkbildning, informella miljöer och arbetsliv.
- Forskning om skolsystemets/utbildningssystemets
  - utveckling,
  - samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring.

Utlysningstexten för 2002 var i stort sett likalydande. Däremot uppmärksammade man etablerandet av forskarskolor. År 2003 skedde en vidgning av formuleringarna kring begreppet utbildningsvetenskap. Inte bara kunskap om utbildningssystemets politiska och sociala utan även dess ekonomiska villkor skrevs in i utlysningstexten. År 2005 heter det i utlysningstexten:

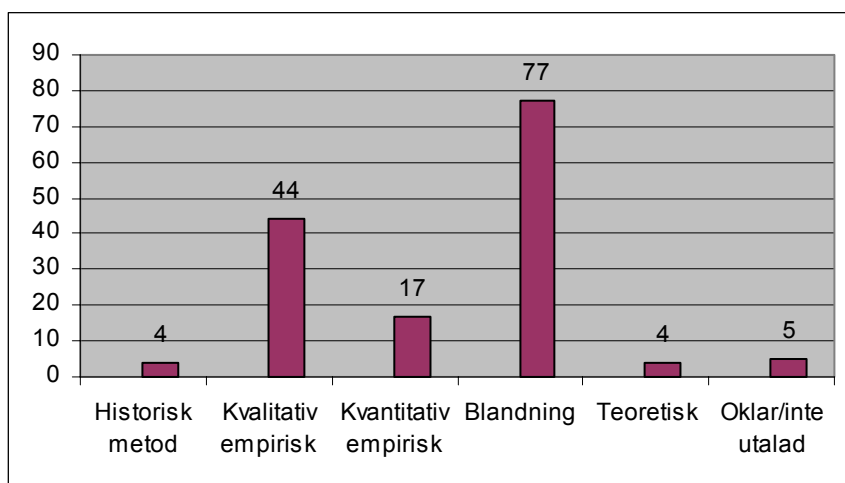
- Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner inom
  - skolväsende (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)
  - högre utbildning (särskilt lärarutbildning),
  - folkbildning, informella miljöer och arbetsliv.
- Forskning om skolsystemets/utbildningssystemets utveckling med avseende på
  - samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring,
  - normalisering, integration och marginalisering.

<sup>9</sup> Aasen, P. m.fl. (2005), s. 66

<sup>10</sup> Nybohm, Torsten (2000).

dominerande inslaget bland de av Utbildningsvetenskapliga kommittén beviljade projekten.<sup>11</sup>

Figur 5.3 Projektens metodologiska profil



Källa: Aasen m.fl. (2005)

Ett annat viktigt moment i ett forskningsprojekt är dess övergripande syfte, dvs. vad man vill uppnå med projektet. I detta avseende har utredningen valt att skilja mellan projekt som haft förståelse eller förklaring som huvudsyfte, sådana som varit inriktade mot att förändra praxis (redskaps- respektive ändringsorienterade) och projekt av utredningskaraktär. Utredningen noterar svårigheten att inom ett område som detta skilja mellan de i OECD använda begreppen grundforskning, tillämpad forskning och utvecklingsarbete, men konstaterar att Vetenskapsrådet uppgift är att främja den ”grundläggande forskningen”.

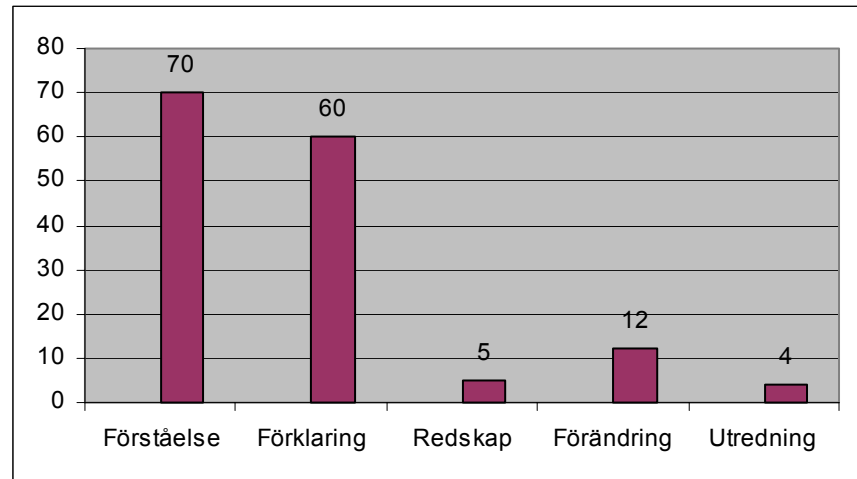
I genomgången av projekten visar det sig att det övervägande antalet av projekten i sina målformuleringar har varit förståelse- eller förklaringsinriktade och endast en mindre andel har haft som

<sup>11</sup> När det gäller blandningskategorien ger utredningen följande kommentar: ”Kombinatisjon av ulike data og metoder benevnes ofte som metodetriangulering. Kategorien ’Blandning’ impliserer imidlertid ikke nødvendigvis metodetriangulering fordi den helt klart inkluderer projekter som består av ulike og ofte relativt uavhengige delprosjekter, som anvender ulike metoder. Prosjektene representerer dermed noe annet enn metodetriangulering som går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder.

Selv om det som regel inngår kvantitative data i de undersøkelsooplegg vi har kategorisert som *Blandning*, er hovedtrykket at det er kvalitative data og analyser som dominerer det metodiske opplegget for de 151 innvilgede prosjektene.” (s. 68)

syfte att direkt stödja ett förändrings- eller reformarbete. Utredningen säger sig emellertid ha haft en vid tolkning av vad förklarande studier innebär. De flesta av projekten som hamnar inom denna kategori ”har ambisjoner om å forklare handlingsmønstre eller sociale mønstre ut fra aktørenes egne intensjoner eller kontekstuelle forhold, uten at det redegjøres for hypoteser og hvordan hypoteser skal testes”.<sup>12</sup> 12 projekt har kategoriserats som ändringsorienterade, medan 5 projekt betecknats som redskapsorienterade.

Figur 5.4 Projektens syfte



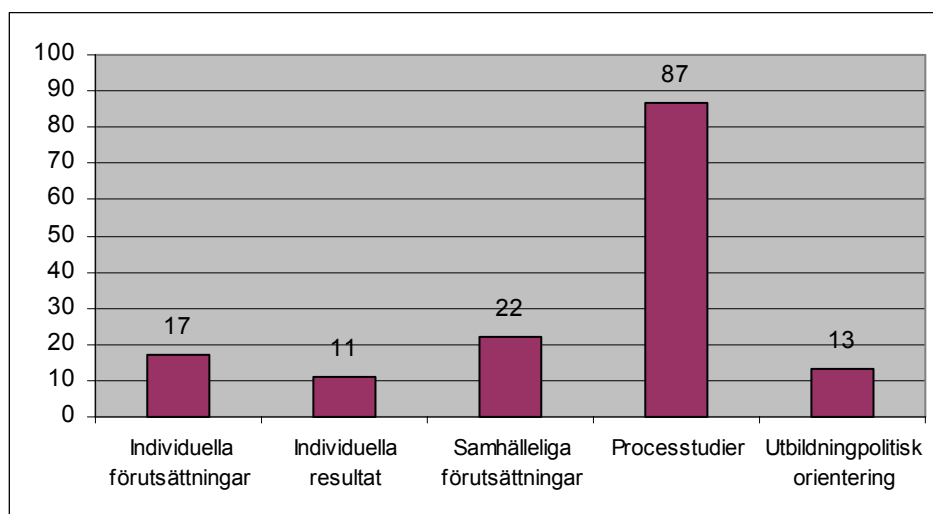
Källa: Aasen m.fl. (2005)

I utredningen har man också karakteriserat projekten efter ”problemförankring” genom att fokusera på projektens analysnivåer och perspektiv. Här visar det sig att huvuddelen av projekten, 87 st., har karakteriserats som ”processorienterade”, dvs. tar sin utgångspunkt i målsättningar, beslutsformer, innehåll och metoder samt realisering och resultat. De övriga kategorierna är: samhällsmässiga förutsättningar (22), individuella förutsättningar (17), utbildningspolitiskt orienterade (13) och individuella resultat (11).<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Ibid, s. 70

<sup>13</sup> Ibid, s. 75

Figur 5.5 Projektens problemförankring



Källa: Aasen m.fl. (2005)

Ett centralt begrepp i satsningen på utbildningsvetenskaplig forskning från Utbildningsvetenskapliga kommitténs sida är "lärande". Detta uttrycks på följande sätt i Utbildningsvetenskapliga kommitténs "särskilda anvisningar": "Det är angeläget att öka förståelsen för lärande, kunskapsbildning och kunskapsanvändning. Det är också nödvändigt att förstå villkoren och förutsättningarna för lärande under olika skeden i livet och i olika sammanhang samt hur lärandet skall organiseras".<sup>14</sup>

Av de 151 projekten som beviljats medel har 99 projekt använt sig av begreppet lärande i sina ansökningar. Här påpekar emellertid utredningen "at også projekter som ikke ekplisitt anvender læringsbegrepet, kan belyse forhold knyttet til dette begrepet. Søker som ikke har nevnt læringsbegrepet, er for eksempel et projekt som går nærmere inn på fusk og plagiat og normsystemene rundt dette i en utdanningssammenheng".<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Vetenskapsrådet. Särskilda anvisningar för utbildningsvetenskap (2005), s. 3

<sup>15</sup> Ibid, s. 77

## 5.5 Projektens relevans

När det gäller projektens relevans, har utredningen sökt efter formuleringar i projektbeskrivningarna som knyter problemställningarna till generella utbildningspolitiska kunskapsbehov eller kunskapsbehov inom lärarutbildningen. En tredjedel av projekten refererar till projektens betydelse för aktuella samhällspolitiska frågor, t ex utbildningspolitiska reformer m.m. En tredjedel av projekten baserar sin relevansbeskrivning på den ökande tendensen till styrning av skolans innehåll och konsekvenserna för professionaliseringen av lärarrollen.

Utredningen har också försökt besvara frågan om projekten praktiska relevans i förhållande till lärarutbildningen. I ca en tredjedel av projektansökningarna uppges att forskare, doktorander eller andra medarbetare som är involverade i projekten har lärar- eller forskolebakgrund. Ett antal projekt har sin anknytning till lärarutbildningen genom att en eller flera forskare är anställda på eller i övrigt är knutna till lärarutbildningsenheter. I många fall refererar också projektens tema, problemställning och mål till lärarutbildning.<sup>16</sup>

Utredningen har emellertid inte studerat relevansproblematiken utifrån *avnämarnas uppfattningar* om forskningsresultatets relevans för verksamheten. Ett projekt kan ju mycket väl anknyta till relevanta problemställningar för skola och lärarutbildning, och involvera forskare med direkt anknytning till lärarutbildningen, men likväl i slutändan inte uppfattas som relevant. En sådan bedömning kan göras först efter projektet avslutats och forskningsresultatets eventuella betydelse för lärarutbildningen bedömts. Till relevansproblematiken hör därutöver frågan om projektresultatets spridning till avnämarna, dvs. om den av Utbildningsvetenskapliga kommittén finansierade forskningen blivit *känd* inom skolsektorn.

## 5.6 Relation till tidigare forskning och internationell dimension

När det gäller projektens förhållande till tidigare forskning och teoriutveckling på området, använder sig utredningen från NIFU/STEP av fyra kategorier för att koppla projekten till en teoretisk tradition. 41 projekt har karakteriserats som baserade på struktur-

---

<sup>16</sup> Ibid., s. 79-80

alistiska eller funktionalistiska teorier, dvs. sådana som riktar sök-  
ljuset mot ett större mönster av relativt stabila relationer eller  
fokuserar på konsekvenserna av olika samhällsmässiga förhållan-  
den. 64 projekt har karakteriserats som byggande på ”fortolkande  
teorier”, dvs. sådana som fokuserar på förståelsen av de enskilda  
aktörernas handlingar i den speciella kontext som handlingen ingår.  
34 projekt är baserade på ”konstruktivistiska teorier”, dvs. sådana  
som fokuserar på språk- och diskursanalytiska frågor, och 10  
projekt baseras på ”konfliktteorier”, dvs. sådana som fokuserar på  
motsättningar och förändringar i samhället.

En annan viktig dimension gäller projektens förhållande till den  
internationella forskarvärlden.<sup>17</sup> Vilken bild framträder då bland de  
av Utbildningsvetenskapliga kommittén finansierade projekten?

I den tidigare refererade undersökningen från NIFU/STEP  
analyseras projektens internationella dimension med hjälp av  
begreppen teoretiska referenser, empiriska referenser, internatio-  
nella jämförelser och internationellt forsknings-samarbete. Projekt  
med teoretiska referenser utgör den svagaste formen för kontakt  
med den internationella forskarvärlden. Projekt med empiriska  
referenser har i regel också teoretiska referenser. Detta gäller två  
tredjedelar – 111 projekt – av de undersökta projekten. Nästa nivå  
utgörs av de projekt som gör internationella jämförelser, dvs.  
studien syftar till komparativa analyser. 19 projekt hamnar i denna  
kategori. Den högsta graden av internationalisering, slutligen,  
utgörs av kategorin ”internationellt forsknings-samarbete”, där  
forskare från flera länder samarbetar om genomförandet av  
projektet. 9 av de undersökta projekten hamnar i denna kategori.<sup>18</sup>

---

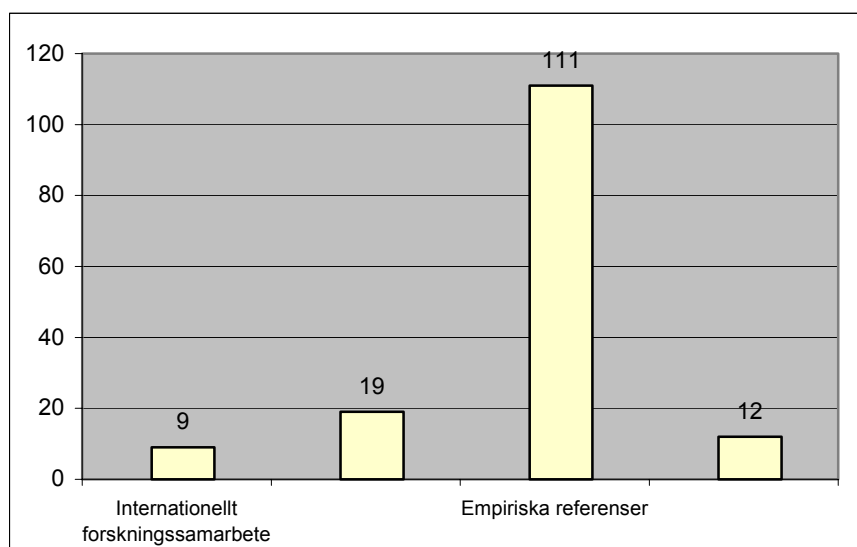
<sup>17</sup> För exakt femtio år sedan observerade Gunnar Myrdal följande: ”(Forskningen i) de rent  
humanistiska vetenskaperna ... (är) smalspårig, provinsial och traditionalistisk. Eminent  
sakkunniga vänner utomlands har till författaren ofta försynt uttryckt sin förundran över att  
så relativt få självständiga bidrag till den internationella vetenskapliga diskussionen görs av  
svenska forskare – t ex i fråga om olika utomnordiska folks historia, litteratur eller konst  
eller i fråga om betingelserna och lagarna för människosjälens funktioner, samfundens och  
staternas liv, pedagogikens teori och konst eller hela kretsen av de allmänna kultursocio-  
logiska sammanhangen.

Språkgränsen synes fungera som ett tullskydd för en vetenskaplig produktion väsent-  
ligen inriktad på hemmamarknaden. Den får sällan härdningen av den internationella kon-  
kurrensen. Särskilt inom vissa humanistiska vetenskaper är det påtagligt att våra inhemska  
forskare icke blir internationella auktoriteter.” Citerat efter Sörlin, Sverker (1994), s. 226

<sup>18</sup> Ibid., s. 85



Figur 5.6 Projektens internationella orientering



Källa: Aasen m.fl. (2005)

## 5.7 Praxisnära forskning

2001 startade Utbildningsvetenskapliga kommittén en satsning på s.k. praxisnära forskning. Inledningsvis valde man en öppen hållning. Det handlade om att satsa på praxisnära forskning för att främja en utveckling av forskning i nära anslutning till verksamheter. Genom detta hoppades man kunna bredda perspektiv och frågeställningar samt engagera lärare och lärarutbildare i forskningsarbetet.<sup>19</sup> För att markera att det handlade om att stödja grundläggande forskning av hög kvalitet valde Utbildningsvetenskapliga kommittén att använda termen "praxisnära grundforskning". Man inrättade också en praxisgrupp som hade till uppgift att leda satsningen på den praxisnära forskningen. Den 14 november 2002 hölls en konferens som hade titeln *Praxisnära forskning inom det utbildningsvetenskapliga området*. I den rapport som byggde på de föreläsningar och seminarier som hölls under konferensen skriver Utbildningsvetenskapliga kommitténs praxisgrupp:

<sup>19</sup> Utbildningsvetenskap – ett forskningsområde under uppbyggnad, Vetenskapsrådet (2003)

Utbildningsvetenskapliga kommittén har valt beteckningen praxisnära för forskning som bedrivs i nära anslutning till pedagogiska verksamheter. Vetenskapsrådets uppgift är att stödja forskning av hög kvalitet. Den praxisnära forskning som kan stödjas av Utbildningsvetenskapliga kommittén har därför kunskapsutveckling som sitt främsta syfte, till skillnad från forskning som främst syftar till utveckling av praktiska verksamheter. Det är *praxisnära grundforskning* som Utbildningsvetenskapliga kommittén därför vill rikta uppmärksamheten mot. Vid bedömning av den vetenskapliga kvaliteten i sådan forskning måste dock hänsyn tas till dess specifika villkor och karaktär.<sup>20</sup>

Men då flertalet projektansökningar innehåller någon form av anknytning till en praktisk verklighet, blir det svårt att i praktiken urskilja vad som kan klassificeras som ett praxisnära projekt.<sup>21</sup> Detta sammanhänger framför allt med vagheten i begreppet och bristen på klagörande preciseringar, som vi kunnat konstatera redan i föregående kapitel.<sup>22</sup>

## 5.8 Forskarskolor och forskarutbildning

Under 1990-talet kom forskarutbildningen återigen upp på den politiska dagordningen. Målsättningen var att finna nya organisatoriska former som skulle effektivisera forskarutbildningen och förbättra användningen av befintliga resurser. I det sammanhanget aktualiserades de amerikanska *graduate schools*, med en strukturerad forskarutbildning och en särskild forskarutbildningsorganisation, som en modell för en effektivisering av svensk forskarutbildning. Tanken hade väckts redan i 1969 års proposition om forskarutbildning, och syftet var att öka inslaget av metodisk undervisning och handledning i forskarutbildningen. Förslaget innebar förändringar i riktningen mot en mer sammanhängande forskarutbildning, ökad handledning, bättre sammanhållet kursutbud och samverkan över ämnesgränser m.m.

Förslaget om att införa svenska forskarskolor efter amerikanskt mönster återkom i 1987 års forskningsproposition, men förslagen fick ett svalt mottagande på universiteten. I 1993 års forskningsproposition förordades en utveckling av alternativa forskarutbildningsmodeller jämsides med den traditionella modellen:

---

<sup>20</sup> *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*, Vetenskapsrådets rapportserie 2003, s. 5

<sup>21</sup> Se även Kim, Lillemor & Olstedt, Eva (2005), s. 27

<sup>22</sup> Utbildningsvetenskapliga kommittén har själva inga uppgifter om hur många av de finansierade projekten som varit "praxisnära".

Av speciellt intresse är s.k. forskarskolor, eller ”graduate schools” som med framgång har prövats i flera andra länder. Inom dessa ges forskarutbildningen en mer sammanhållande form, med ett utbud av kurser och seminarier inom brett definierade områden.<sup>23</sup>

Forskar-skolor kan sägas utgöra *ett* av de tillgängliga instrumenten som finns att tillgå när det gäller utvecklandet av ett forskningsområde.<sup>24</sup> Ett antal nya sådana forskarskolor finns nu inom det utbildningsvetenskapliga området – tack vare satsningar från regeringen, forskningsråd, forskningsstiftelser, och universitet och högskolor. Flertalet av dessa forskarskolor är inriktade mot undervisningen i grund- och gymnasieskola.<sup>25</sup>

År 2001 etablerades 16 forskarskolor med särskilda medel i enlighet med regeringens förslag i den forskningspolitiska propositionen *Forskning och förnyelse*.<sup>26</sup> Skälet för dessas inrättande var i huvudsak två: (i) att forskarskolorna skulle främja samverkan i forskarutbildningen och att (ii) forskarskolemodellen ytterligare borde prövas för att förbättra forskarutbildningen. Två av dessa forskarskolor tillhörde det utbildningsvetenskapliga fältet: en i Pedagogiskt arbete (Umeå universitet) och en i Naturvetenskapernas och teknikens didaktik (Linköpings universitet).<sup>27</sup> Ungefär samtidigt beslöt Riksbankens Jubileumsfond att inrätta en forskarskola i matematik med ämnesdidaktisk inriktning. Vid ungefär samma tidpunkt introducerade Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling ett forskningsprogram om lärande och IT (LearnIT) som även innehöll en nationell virtuell forskarskola.

Även Utbildningsvetenskapliga kommittén har gett bidrag till forskarskolor. Under perioden 2001-2003 beviljade kommittén anslag till fem olika forskarskolor och dessutom några planeringsbidrag. En av dessa var den ovan nämnda forskarskolan i matematisk didaktik. En annan forskarskola som fått stöd av Utbildningsvetenskapliga kommittén är *Nationell forskarskola i svenska med didaktisk inriktning*, där syftet är att vidareutveckla och befästa ett forskningsområde ”av största betydelse för lärarutbildning och

<sup>23</sup> Högskoleverket (2000), s. 23

<sup>24</sup> I ”En ny doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt” (SOU 2004:27) framhålls: ”Det är inte möjligt, och inte heller enligt vår bedömning önskvärt, att sätta upp ett mål som innebär att all doktorsutbildning i framtiden ska utföras inom ramen för forskarskolor. Det måste finnas både olika former av forskarskolor och mer traditionella genomförandeformer.” s. 182.

<sup>25</sup> Kim, Lillemor & Olstedt, Eva (2003) *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*, s. 54.

<sup>26</sup> Prop. 2000/01:3

<sup>27</sup> I prop. 2000/01:3 är beteckningen forskarskola i teknisk och naturvetenskaplig didaktik.

pedagogisk verksamhet”.<sup>28</sup> Med detta hoppas man kunna bidra till att fylla ungdomsskolornas och lärarutbildningarnas behov av forskarutbildad personal. Forskarskolan har 16 doktorander. Studier av lärande i ungdomsskolan och för lärarutbildningens behov gäller delvis även *Forskarskolan med inriktning mot estetiska lärprocesser: gestaltning, kunskaps – didaktik*. Det övergripande kunskapsområde som forskarskolan ser som mest angeläget att utveckla är estetiska lärprocesser och bildning genom estetisk bearbetning.<sup>29</sup> Forskarskolan har 8 doktorander. Forskarskolan *Advanced Programme in Reflective Practice* – som bygger på dialogseminariemetoden – handlar om hur erfarenhetsbaserad kunskap kan synliggöras och göras åtkomlig för reflektion på både individuell och kollektiv nivå. *Forskarskolan i matematik med ämnesdidaktisk inriktning* har som mål att bidra till en förbättring av matematikämnets ställning i skolan och högskolan. Forskarskolan har 20 doktorander. Slutligen har finansiellt bidrag getts till en forskarskola gällande *Vuxenpedagogik och folkbildning*. Denna forskarskola är inriktad på lärande både i institutionaliserad form och i arbetsliv och vardagsliv. Ett särskilt intresse ägnas samspelet mellan arrangerad utbildning och lärande i vardagslivet.<sup>30</sup>

Då de flesta forskarskolorna inte varit igång i mer än några år, är det för tidigt att uttala sig om de långsiktiga effekterna på det utbildningsvetenskapliga området.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Program för Nationell forskarskola i svenska med didaktisk inriktning, s. 1.

<sup>29</sup> Ansökan för *Forskarskola med inriktning mot estetiska lärprocesser: gestaltning-kunskapsdidaktik*

<sup>30</sup> Från och med 2005 finansierar UVK även en forskarskola i utbildningshistoria, Uppsala universitet (vårdinstitution), Högskolan Dalarna och Örebro universitet.

<sup>31</sup> En viktig aspekt av lärarutbildningsreformen var att öka resurserna till forskning och forskarutbildning. I Högskoleverkets Lärarutbildningsutvärdering, del 3, har man bl.a. studerat antalet antagna till forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen. I denna undersökning kan man notera en markant ökning av antalet forskarstudier efter lärarutbildningsreformen.

Tabell 5.2 Forskarskolor med stöd från Utbildningsvetenskapliga kommittén

<i>Forskarskola</i>	<i>Huvudansvarigt lärosäte</i>	<i>Medverkande lärosäten</i>
Matematikens didaktik	Lunds universitet	Högskolan i Kristianstad Växjö universitet Göteborgs universitet Linköpings universitet Mälardalens högskola Stockholms universitet Kungliga tekniska högskolan Uppsala universitet Umeå universitet Luleå tekniska universitet
Svenska med didaktisk inriktning	Växjö universitet	Umeå universitet Högskolan i Gävle Uppsala universitet Stockholms universitet Linköpings universitet Göteborgs universitet Högskolan i Kalmar Högskolan i Halmstad Högskolan i Kristianstad Lunds universitet Malmö högskola
KTH advanced programme in reflective practice	Kungliga tekniska högskolan	Konstfack Kungliga Musikhögskolan
Estetiska lärprocesser	Lärarhögskolan i Stockholm	Danshögskolan Dramatiska institutet Idrottshögskolan Interaktiva institutet Konstfack
Vuxnas lärande	Linköpings universitet	Göteborgs universitet Mälardalens högskola

*Källa:* Utbildningsvetenskapliga kommittén, Verksamhetsberättelse 2003

## 5.9 Nätverk och samverkan

I den forskningspolitiska propositionen *Forskning och förnyelse* (Prop. 2000:01:3) framhölls att den utbildningsvetenskapliga

kommittén skulle besluta om medelsfördelning till forskning och forskarutbildning som i nationell konkurrens bedöms ha hög vetenskaplig kvalitet och som bedrivs i nätverk.<sup>32</sup> Dessa nätverk skulle byggas upp genom att forskare från flera lärosäten, varav minst ett universitet och en högskola, gemensamt inlämnar en ansökan om medel till forskningsprojekt med ett flertal disputerade forskare. Även forskarstuderande skulle kunna knytas till dessa projekt.

Detta "nätverkskrav" fick i regleringsbrev för 2001 och 2002 formuleringen att medlen "huvudsakligen (skall) användas till forskningsprogram i nära anslutning till lärarutbildning inom vilka universitet och högskolor skall samverka".<sup>33</sup>

Vid sitt andra sammanträde, i april 2001, diskuterade kommittén uppläggning och inriktning av det kommande arbetet (6 §). Ledamöterna var eniga om att uppbyggnaden av forskningsmiljöer och nätverk skulle prioriteras framför stöd till individer. Anordnade av konferenser och/eller seminarier sågs som effektiva medel att stimulera nätverksbyggandet.

Utbildningsvetenskapliga kommittén har gett stöd till en mängd olika former av samverkan och nätverk. Det har t ex gällt gemensam kollegial utvärdering,<sup>34</sup> intern samverkan inom högskolan,<sup>35</sup> bedömning av forskningsansökningar inom utbildningsrelaterad forskning,<sup>36</sup> värd för forskarstudier<sup>37</sup> eller utvecklandet av alternativ till traditionell forskning och utveckling inom skolutvecklingsområdet.<sup>38</sup>

Samverkan i nätverk är emellertid ofta ottydligt beskrivet i ansökningarna. Många har inte heller uppgett någon samarbets-

<sup>32</sup> Prop. 2000/01:3, s. 110.

<sup>33</sup> Regleringsbrev för Vetenskapsrådet 2001.

<sup>34</sup> För två år sedan inledde Högskolan i Gävle ett samarbete med Högskolan Dalarna och Mitthögskolan och som bl.a. resulterade i en gemensam kollegial utvärdering.

<sup>35</sup> Vid Umeå universitet finns ett väl fungerande samarbete kring bland annat gemensam handledning av doktorander, kurssamverkan och gemensamfinansiering av doktorandtjänster.

<sup>36</sup> Mitthögskolan och Högskolan i Gävle planerar nu ett samarbete som rör bedömningen av forskningsansökningar inom utbildningsrelaterad forskning.

<sup>37</sup> Umeå står även som värd för Genusforskarskolan liksom för den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete. Därutöver samarbetar man med forskarskolan Svenska med didaktisk inriktning, forskarskolan i matematikdidaktik, samt forskarskolan Naturvetenskapens och teknikens didaktik. Skapandet av och utvecklandet av forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete kan ses som den främsta åtgärden för att främja mång- och tvärvetenskap.

<sup>38</sup> Genom etableringen av *Kunskapscentrum för skolutveckling* (KUSK) i samverkan med Karlstads universitet vill Högskolan Dalarna utveckla ett alternativ till traditionell forskning och utveckling inom skolutvecklingsområdet. Forskningen är här inriktad mot skolans organisatoriska, kunskapsmässiga och kulturella strukturer och förändringar. Inom det regionala samarbetsprojektet *Pentalus* för man även diskussioner omkring möjligheten för ett närmare samarbete mellan lärosätena inom lärarutbildningsområdet, framför allt när det gäller forskarutbildning och forskning i anslutning till pedagogisk yrkesverksamhet.

institution. Fördelningen av medel gällande nätverk framgår av Tabell 5.4 nedan.

**Tabell 5.4** Antal ansökningar med och utan samverkan, beviljade och avslagna. Avser 2002, 2003 och 2004.

	2002			2003			2004		
	Bev	Avsl	Totalt	Bev	Avsl	Totalt	Bev	Avsl	Totalt
Med samverkan (Inkl. projekt, planeringsbidrag, forskarskolor, nätverk)	46	41	87 (57%)	34	66	100 (50%)	27	165	192 (71%)
Utan samverkan (Inkl forskarassisten)	25	40	65 (43%)	30	69	99 (50%)	10	69	79 (29%)
<i>Totalt</i>	<i>71</i>	<i>81</i>	<i>152</i>	<i>64</i>	<i>135</i>	<i>199</i>	<i>37</i>	<i>234</i>	<i>271</i>

*Källa:* Utbildningsvetenskapliga kommittén, Verksamhetsberättelse 2003

Samverkanskravet är emellertid inte oproblemiskt för de sökande, då det inte någonstans i Utbildningsvetenskapliga kommitténs material framgår hur detta kriterium används vid bedömningen av ansökningar.

## 5.10 Sammanfattande synpunkter

Det utbildningsvetenskapliga området är under utveckling och dess karaktär har ännu inte formats.<sup>39</sup> Utbildningsvetenskap har byggts upp och definierats i ett växelspel mellan forskarna på fältet och Utbildningsvetenskapliga kommitténs beslut om forskningsstöd. Huvuddelen av det stöd Utbildningsvetenskapliga kommittén gett har gått till forskning med anknytning till skola och lärarutbildning. Metodologiskt och teorimässigt spänner projekten över vida områden. Genom sitt arbete har Utbildningsvetenskapliga kommittén lagt grunden till en bred definition av utbildningsvetenskaplig forskning. Fram träder ett forskningsområde av tvärvetenskaplig natur, innehållande bidrag från en mängd ämnen och discipliner.

<sup>39</sup> Utbildningsvetenskapliga kommittén anser att Utbildningsvetenskap som forskningsområde utformas genom en dialog mellan Utbildningsvetenskapliga kommittén och forskarna, se Utbildningsvetenskapliga kommittén Verksamhetsberättelse 2003.

## 6 Finansiering av utbildningsvetenskap – en översikt

Regeringen aviserade i den senaste forskningspolitiska propositionen (prop. 2000/01:03) en satsning på utbildningsvetenskap. Inom Vetenskapsrådet bildades en utbildningsvetenskaplig kommitté som disponerade 20 miljoner kronor under 2001, 80 miljoner kronor under 2002 och som från 2003 årligen disponerar cirka 120 miljoner kronor. Dessutom inrättades två nationella forskarskolor i teknisk och naturvetenskaplig didaktik respektive i pedagogiskt arbete. I den senaste budgetpropositionen (2004/5:01) beskrivs utvecklingen inom området på följande vis: ”Forskning med anknytning till lärarutbildning är ett område som därigenom givits stora resurser och som nu byggs ut kraftigt.”<sup>1</sup>

I arbetet med att utveckla det utbildningsvetenskapliga området har lärosätena hunnit olika långt beroende på vilket sätt och hur länge verksamheten bedrivits tidigare. Flertalet lärosäten har skapat en organisation med knytning till det särskilda organet (som är obligatoriskt för lärosäten med lärarutbildning). I det enklaste fallet finns en samordnare, medan andra har skapat institutioner, inrättat lärarutbildningsnämnder och fakultetsnämnder. Organisationen tar exempelvis fram planer för grundutbildningens forskningsanknytning där ett viktigt inslag är examensarbetet och utvecklingen av lämpliga magisterprogram. Likaså försöker man säkerställa rekryteringen genom att erbjuda attraktiva tjänster med utrymme för forskning för att öka andelen disputerade lärare. En del lärosäten satsar på samarbeten mellan olika ämnen för att undvika fragmentering i lärarutbildningen.

Forskarutbildningen växer också, bedriven både i traditionell form och inom forskarskolor och flera nya forskarämnen har sett dagens ljus.

---

<sup>1</sup> Prop., sid. 116



## 6.1 Utbildningsvetenskapliga kommittén

Som ny aktör i det forskningsfinansiella landskapet har den utbildningsvetenskapliga kommittén under perioden 2001–2005 haft 479 miljoner kronor till sitt förfogande (se Tabell 6.1). Merparten av dessa medel har gått till forskning som initierats av forskarna själva. Totalt har det beviljats 554 279 000 kronor för perioden 2001–2008. Av detta har 498 802 000 kronor gått till forskningsprojekt som haft en varaktighet på ett år eller längre och forskarskolor. Forskarskolorna har erhållit 55 000 000 kronor. Finansieringen av forskarassistenter har uppgått till 26 500 000 kronor och nätverken har erhållit 11 500 000 kronor.

**Tabell 6.1 Medel disponerbara för forskningsstöd 2001–2005 (mnkr)**

2001	20
2002	80
2003	124,5
2004	126,5
2005	128
Totalt	479

*Källa:* Utbildningsvetenskapliga kommittén

I propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135) noterade regeringen att det inom universitet och högskolor pågick en uppbyggnad av forskning och forskarutbildning kring lärande och på lärarutbildningens område som hade direkt relevans för yrkesutövningen. De medel som lärosätena avsatte för forskning och forskarutbildning, som på något sätt var relaterad till lärarutbildningen, betraktades dock som otillräckliga.<sup>2</sup> Det kan därför vara värt att notera att Utbildningsvetenskapliga kommittén själv understryker att den genom sitt forskningsstöd inte bara skall stöda forskning av högsta vetenskapliga kvalitet utan *även* ett hitills underfinansierat område.<sup>3</sup>

En utgångspunkt vid fördelningen av medel för utbildningsvetenskaplig forskning är ”att deltagande lärosäten tillsammans satsar egna resurser motsvarande minst en tredjedel av de medel som erhålls från Utbildningsvetenskapliga kommittén”.<sup>4</sup> Den bakomliggande tanken var att lärosätena på så vis skulle visa att en

<sup>2</sup> Prop. s. 37

<sup>3</sup> Utbildningsvetenskapliga kommittén, Verksamhetsberättelse 2003, s. 16

<sup>4</sup> Regleringsbrev för 2003

ansökan var ”prioriterad samtidigt som denna ordning bidrar till ett engagemang för att öka forskningsbasen för lärarutbildningen”.<sup>5</sup> I budgetpropositionen för 2004 heter det att syftet med detta var ”att säkerställa att lärosätena tog en aktiv del i uppbyggnaden av detta nya forskningsområde”.<sup>6</sup>

Varje år måste de som erhållit medel från Utbildningsvetenskapliga kommittén ge en kvalitativ beskrivning av hur lärosätet har svarat upp mot medfinansieringskravet och ge en specificering av tillförda medel i belopp.<sup>7</sup> En genomgång av medfinansieringen för åren 2001, 2002 och 2003 ger vid handen att graden av medfinansiering kan variera mellan 10 och 1420 procent (sic!) (se Tabell 6.2).

**Tabell 6.2 Medfinansiering i procent på beviljat belopp 2001–2003**

År	Variation mellan lärosäten
2001	10–85
2002	33–1420 <sup>8</sup>
2003	23–294

*Källa:* Utbildningsvetenskapliga kommittén

De till Utbildningsvetenskapliga kommittén inkomna beskrivningarna av medfinansieringen innehåller ett brett spektrum av aktiviteter på vilket sätt lärosätena avsätter resurser inom området. Vanligt förekommande i texterna är begrepp som t.ex. lön, handledning, drift, projektledning, planering, lokalkostnader, teknisk service, generellt beslut, särskilt avsatta medel, allmän förstärkning av det utbildningsvetenskapliga området, viss utrustning och nätstöd. Det finns även påpekanden i beskrivningarna som är av mera principiell natur:

KI vill inledningsvis påpeka att alltmer ökade krav på medfinansiering av forskning ytterligare bidrar till urholkningen av forskningsanslagen.

<sup>5</sup> Direktiv sid. 3

<sup>6</sup> Prop. 2003/04:1 Utgiftsområde 16, s. 261.

<sup>7</sup> I budgetpropositionen för 2004 heter det: ”Kravet på medfinansiering har bemötts på olika sätt i ansökningarna och för att underlätta arbetet inom lärosätet skall nu medfinansiering årligen särredovisas till Vetenskapsrådet”. s. 261

<sup>8</sup> Procentsiffran 1420 står för Luleå tekniska universitet som i princip angett alla övriga forskningskostnader som medfinansiering.

Anslag från Vetenskapsrådet utgör statliga anslag vilket gör denna typ av krav speciellt tveksamma.<sup>9</sup>

Universitetets principiella uppfattning är att universitetets ansvar för medfinansieringen är att genomföra strategiska förstärkningar av området snarare än att avsätta direkta projektstöd för projekt som erhållit medel.<sup>10</sup>

## 6.2 Andra finansiärer av utbildningsvetenskap

De huvudsakliga andra finansiärerna av utbildningsvetenskaplig forskning – om vi bortser ifrån den forskning som sker vid universiteten på deras basanslag – har varit *Vetenskapsrådet*, *Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap* (FAS) och *Riksbankens jubileumsfond* (RJ), *Skolverket*, *Högskoleverket*, *Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling* samt *Vinnova*.

Inom Vetenskapsrådet förekommer forskning med relevans för utbildningsvetenskap inom flera av ämnesrådena, huvudparten finner vi dock inom Humanistisk-samhällsvetenskapliga rådets intressesfär. Utvecklingen inom Vetenskapsrådet har dock under senare år starkt kommit att påverkas av Utbildningsvetenskapliga kommitténs tillkomst. Om vi ser till antalet pedagogikansökningar har dessa successivt minskat under åren 2001, 2002 och 2003. År 2003 beviljades inte ett enda projektbidrag från ämnesrådet för humaniora och samhällsvetenskap.<sup>11</sup> Även beredningsgruppen för pedagogik har upphört.

Även om andra ämnesråd finansierar utbildningsrelevanta projekt – t.ex. longitudinella databaser – har det skett en koncentration av denna typ av projekt till Utbildningsvetenskapliga kommittén.

Hos *Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap* och *Riksbankens jubileumsfond* framkommer ett liknande mönster. Under rubriken lärande finner man enligt Lillemor Kim och Eva Olstedt inte något projekt i dess databas för åren 2001–2003.<sup>12</sup> En vidgning av sökorden till att även omfatta orden utbildning, lärande och kompetens blir resultatet 20 beviljade projekt. Dessa projekt handlade i regel – vilket inte är förvånande – om arbetsmarknads-

<sup>9</sup> Karolinska institutet, Redovisning av medfinansiering, Utbildningsvetenskapliga kommittén 2003

<sup>10</sup> Linköpings universitet, Redovisning av medfinansiering, Utbildningsvetenskapliga kommittén 2003

<sup>11</sup> Kim, Lillemor och Olstedt, Ewa (2005), s. 35.

<sup>12</sup> Ibid., s. 36.

relaterade problem.<sup>13</sup> När det gäller *Riksbankens jubileumsfond* finns en särskild områdesgrupp för kunskapssamhället inrättad. Under perioden 2001–2003 finansierades ett tiotal projekt med relevans för forskning kring utbildning och lärande. En specialinrättad analys – *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt* – gällande forskning om lärande i högre utbildning ger vid handen att det skett en minskning av lärande projekt under senare år: ”Att detta har samband med etablerandet av Utbildningsvetenskapliga kommitténs förefaller troligt. Innebörden skulle i så fall vara att stödet till grundforskning på det utbildningsvetenskapliga området inte ökat i den omfattning som tillkomsten av Utbildningsvetenskapliga kommittén ger intryck av. För att ge en rättvisande bild måste man dra av en minuspost motsvarande den minskning som skett av bidragen från övriga forskningsråd till det utbildningsvetenskapliga fältet.”<sup>14</sup>

Till bilden skall också läggas nedläggningen av de båda sektorsforskningsorganen på utbildningsområdet. 1997 lades Rådet för forskning om högre utbildning ned. 2003 lades Skolverkets forskningsprogram ned i samband med omorganiseringen av skolmyndigheten. I stället har de centrala utbildningsmyndigheternas utvärderings och utvecklingsinstanser förstärkts.<sup>15</sup> Rådet för högre utbildning – inom Högskoleverket – har fått ett utvidgat mandat och resurser för informationsinsatser när det gäller forskning om högre utbildning. På skolområdet har en särskild Skolutvecklingsmyndighet inrättats och som skall stödja sig på forskningsresultat utan att dock själv medverka som finansär eller beställare av forskning.

*Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling* (KK-stiftelsen) var tidigt ute när det gällde användningen av IT i skolan. Syftet med projekten har varit att stimulera lärare och elever att använda IT. Stiftelsens stöd har skett i form av utvecklingsarbete, kompetensutveckling och erfarenhetsutbyte. Sedan ett par år är skolprojekten avslutade och stiftelsens arbete är nu inriktat på att sprida erfarenheter och resultat från projekten och från allt slags skolarbete där man arbetar med IT som ett pedagogiskt verktyg. Tilläggas kan att

<sup>13</sup> Ibid, s. 36.

<sup>14</sup> Kim, Lillemor och Olstedt, Ewa (2003), s. 36.

<sup>15</sup> I budgetpropositionen för 2001 ökades Skolverkets forskningsanslag från 8 miljoner kronor till 30 miljoner kronor. Med detta som utgångspunkt utarbetade Skolverket forskningsprogrammet ”Plan för Skolverkets forskningsprogram 2001–2003”. Programmet överfördes sedan till Myndigheten för skolutveckling. Under 2003 avvecklades programmet helt. Medel för utvecklingsarbete disponeras dock av Myndigheten för skolutveckling.

1999 avsatte stiftelsen 100 miljoner kronor till forskning om lärande och IT i ett program med benämningen LearnIT.

*Vinnova* (Verket för innovationssystem) har under senare år lanserat program med relevans för utbildningsområdet. Vinnova har t.ex. en avdelning för olika kompetensområden, däribland arbetslivsutveckling. Även Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) ger stöd till forskning om effekter av utbildning och lärande på arbetsmarknaden. *Vårdalstiftelsen* ger även den bidrag till forskning om vårdutbildning och lärande i vården.

Fram träder, om vi följer Kim och Olstedts argumentering, en bild av en starkt nedskuren sektorsforskning till förmån för en satsning på ett myndighetsstyrt utvecklingsarbete. Hur denna utveckling kommit att påverka den utbildningsvetenskapliga forskningen sammanfattar Kim och Olstedt på följande vis: ”Den beskrivna utvecklingen innebär otvivelaktigt att stödet till grundforskning på det utbildningsvetenskapliga området ökat, men inte i den omfattning som tillkomsten av Utbildningsvetenskapliga kommittén ger intryck av. För att ge en rättvisande bild måste man ta hänsyn till förändringarna i finansieringssystemet i övrigt, såväl plus- som minusposter. På minussidan står den minskning som skett av bidragen från olika forskningsråd och sektorsforskningsorgan till det utbildningsvetenskapliga området. Det balanseras dock mer än väl av tillkomsten av Utbildningsvetenskapliga kommittén och en del ytterligare forskningsstöd via EU och forskningsstiftelser.”<sup>16</sup>

Ett likartat resonemang som Kim och Olstedt för Aasen m.fl. i sin utredning *Utdanningsvitenskap som forskningsområde* (2005) och sammanfattar sina iakttagelser på följande vis: ”Støtten til grunnforskning innenfor det utdanningsvitenskaplige område synes...ikke å ha økt i samme omfang som opprettelsen av Utbildningsvetenskapliga kommittén med öremerkede midler til utdanningsvitenskaplig, til synelatende kunne tilsi.”<sup>17</sup> Samtidigt måste det påpekas att det finns betydande svårigheter att få en klar bild av detta område på grund av dess ”gränsöverskridande” karaktär samt att området utbildningsvetenskap inte utgör inledningsgrund i någon officiell statistik.<sup>18</sup> Den bild som dock framträder ger vid handen att det utbildningsvetenskapliga området inte

<sup>16</sup> Ibid., s. 37.

<sup>17</sup> Aasen, Petter m.fl. (2005) s. 15

<sup>18</sup> Svårigheten med att överblicka området framgår av den kortfattade sammanställningen av information från högskolornas årsredovisningar 2003 (se bilaga).

förstärkts i den omfattning som fanns med i regeringens ursprungliga planer och intentioner.

### 6.3 Utbildningsvetenskapliga kommitténs många finansieringsroller

I väsentliga avseenden fungerar Utbildningsvetenskapliga kommittén som de tre ämnesråden inom Vetenskapsrådet, fr a genom att alla har till uppgift att stödja högkvalitativ forskning. Emellertid skiljer sig Utbildningsvetenskapliga kommittén från ämnesråden genom att Utbildningsvetenskapliga kommittén tvingas spela ett flertal olika finansieringsroller samtidigt.

Det finns en analogi mellan utbildningsvetenskapliga kommittén och medicinska ämnesrådet som stödjer *klinisk* forskning. Inte minst företrädare för skola och lärarutbildning understryker likheten mellan den forskning som bedrivs nära patienten och sjukhuset, och den forskning som bedrivs nära eleven och skolan. Utbildningsvetenskapliga kommitténs karaktär av sektorsforskningsorgan inom Vetenskapsrådet är mot denna bakgrund inte unik.

Däremot finns det avgörande skillnader mellan Utbildningsvetenskapliga kommittén och medicinska ämnesrådet, i den meningen att till det medicinska området finns knutet fasta forskningsanslag på universiteten, medan Utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd ej motsvaras av ett fakultetsanslag inom det utbildningsvetenskapliga området. När lärarutbildningskommittén lade sitt förslag 1999 var en huvudpunkt att utbildningsvetenskap skulle inrättas som vetenskapsområde och att det därmed skulle utfalla fakultetsanslag exklusivt till lärarutbildningen. Som känt avvisade regeringen detta förslag och inrättade istället Utbildningsvetenskapliga kommittén.

Den medicinska forskningen bedrivs i nära samverkan med Landstingen som också utgör betydande forskningsfinansierare. Därtill finns en stark läkemedelsindustri och andra externa intressenter som står för en del av forskningsfinansieringen. Motsvarande externa finansieringskällor saknas nästan helt inom utbildningsvetenskapen.

Vi kan således konstatera att Utbildningsvetenskapliga kommittén i flera stycken fungerar som ämnesråden inom Vetenskapsrådet, men att det också finns en avgörande skillnad i och med att Utbildningsvetenskapliga kommittén är ett slags monopolfinansiär.

Kontrasten är tydligast i förhållande till medicinska ämnesrådet, men den finns även i förhållande till de övriga ämnesråden. Genom att utbildningsvetenskap saknar egna fakultetsmedel och genom att tydliga och stora externa forskningsfinansiärer saknas, så tvingas Utbildningsvetenskapliga kommittén att ensamt spela alla dessa roller. Utbildningsvetenskapliga kommittén fungerar alltså både som ersättare för en fakultetsresurs, som rådsfinansiär, som sektorsforskningsorgan och som ersättare för offentliga och privata externa forskningsfinansiärer.

Regeringens krav på medfinansiering från högskolorna med 30 % har haft till syfte att genom lokala omprioriteringar tillskapa ett slags fakultetsanslag på högskolorna. Som ovan framgått har detta misslyckats p.g.a. svårigheten att lokalt omfördela mellan redan trängda fakultetsanslag.

Landstingen står för en betydande forskningsfinansiering inom medicinsk forskning. Det vore en naturlig utveckling att kommunerna på motsvarande sätt engagerar sig i forskningsfinansieringen inom det område – skolan – där de har verksamhets- och utvecklingsansvaret.

Utbildningsvetenskapliga kommittén har i förhållande till framför allt Humanistisk-samhällsvetenskapliga området haft en betydande mängd medel att fördela. Det är dock ett besvärande faktum att Utbildningsvetenskapliga kommitténs vid fördelningen av dessa medel har att ta hänsyn till behov som i vanliga fall hanteras av olika forskningsfinansiärer.

## 7 En internationell utblick

Med reservationen att innebörden av begreppet utbildningsvetenskap varierar mellan länder, skall vi här göra några internationella nedslag i synen på hur det forskningsområde som i respektive land har betecknats som utbildningsvetenskap skall finansieras och stödjas. Redogörelsen i avsnittet är baserad på landrapporter om olika nationella utbildningsvetenskapliga system, vilka utförts inom ramen för OECD:s *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*.

### 7.1 Danmark

En generell konklusion i CERI:s landrapport om Danmark är att det saknas en explicit nationell strategi för utbildningsvetenskaplig FoU som kan förstås av alla relevanta parter och intressenter. Det finns alltså ett behov att regeringen utmejslar en systematisk och samordnad strategi för utbildningsvetenskaplig FoU för att bättre utnyttja den potential som finns latent i systemet.<sup>1</sup>

I rapporten konstateras att Danmark saknar en effektiv kultur för utvärdering av det danska skolsystemet. Även om ett arbete pågår för att skapa en sådan "utvärderingskultur", har man ännu inte lyckats ena sig om nyckeldefinitioner och policyindikatorer eller allmänt accepterade metoder att mäta studentprestationer. Detta är nödvändigt, framhålls i rapporten, för att kunna mäta landets prestationer gentemot andra länder.<sup>2</sup>

När det gäller relationen mellan forskning och utvecklingsarbete, likställs ofta i Danmark den senare termen med spridning av informationsmaterial från forskningen. I rapporten efterlyses en systematisk process för att omsätta forskningsresultat i den praktiska utbildningsverkligheten. Därför föreslås att ett nationellt

---

<sup>1</sup> OECD, EDU/CERI/CD(2004)10, s 19

<sup>2</sup> Ibid., s 23



forum för utbildningsforskning bildas, där forskare, lärare, policy-skapare och övriga intressenter kan arbeta i nära kontakt med varandra. Ett nationellt forum kunde användas för att identifiera överordnade forskningsprioriteringar som svarar mot kunskapsbrister i den faktiska utbildningspraktiken. Områden där ett vetenskapligt kunskapsunderlag saknas inkluderar t ex yrkesutbildning och utbildning för särskilda behov. Det saknas också empirisk forskning baserat på ett större statistiskt underlag som belyser kvalitetsskillnader i utbildning mellan skolor och kommuner.<sup>3</sup>

Jämfört med andra OECD-länder spenderar Danmark en större andel av sin nationella budget för utbildningsändamål, men trots detta finns inget specifikt anslagsgivande forskningsråd som inriktas mot utbildningsforskning. Inom ramen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsrådets anslagsallokeringar, förefaller projekt inom utbildningsforskningen inte ha varit särskilt framgångsrika. Utbildningsforskning i Danmark kan också stödjas inom ramen för överenskommelser mellan regeringen och enskilda universitet som en del av den allmänna anslagstildelningen till universiteten. Nyligen har det Danska Pedagogiska Universitetet – och det därtill knutna Kunskapslabbet – identifierats som ett center för utbildningsforskning.

En fråga som lyfts fram i rapporten är vikten att åstadkomma partnerskap mellan universitet och andra institutioner som är verksamma med FoU inom utbildningsvetenskap. I det sammanhanget knyter man stora förhoppningar till Danska Pedagogiska Universitetet och dess möjlighet att samordna FoU. Exempel på förebilder är *Consortium for Policy Research in Education* i USA som genomför forskningsprojekt om skolreformer, och *Teaching and Learning Research Programme* i England. Samordningen, samarbetet och kunskapsspridningen kan också ses i ett vidare internationellt perspektiv. I rapporten konstateras att det saknas ett system för att rapportera och tillvarata erfarenheter från internationell utbildningsvetenskaplig forskning. Även i detta sammanhang hänvisas till institutioner i USA (*What Works Clearinghouse*) och England (*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordination Centre*).<sup>4</sup>

När det gäller system och metoder för att utvärdera kvaliteten i genomförd FoU, föreslås i rapporten att en mekanism utvecklas för att genomföra periodiska översikter över vad forskningen

---

<sup>3</sup> Ibid. s 24

<sup>4</sup> Ibid. s 25–27

åstadkommit, utgående från ett längre tidsperspektiv. I detta kunde inkluderas bedömningar av forskningsläget inom specifika prioriterade områden, vad som är känt respektive inte känt inom områdena, samt föreslagna områden för ny forskning. Utvärderingar kunde också ske via externa kommittéer som besöker forskningsinstitutioner som utför utbildningsforskning. Dessutom kunde feedback från avnämare erhållas genom enkäter och intervjuer.

En generell slutsats i rapporten är att dansk utbildningsvetenskaplig forskning i alltför hög grad använder kvalitativa metoder, och att ett större mått av kvantitativ forskning bör introduceras. För att åstadkomma en bättre balans i detta avseende föreslås en satsning på kapacitetsutveckling för experimentella studier, på metoder för multivariabelanalys av komplexa dataserier samt för analyser av utbildningsfrågor med ekonometriska metoder. Ett sätt att utveckla den utbildningsvetenskapliga forskningen är också, enligt rapporten, att etablera utbildningsvetenskapliga forskarskolor.<sup>5</sup>

## 7.2 England

Den allmänna bedömningen av den utbildningsvetenskapliga forskningen i England är att stödet till FoU inom området är större än i flertalet andra OECD-länder, såväl i kvalitativa som kvantitativa termer. Detta innefattar också forskningens och utvecklingens möjligheter att förbättra praktiken och policyn inom utbildningsområdet. Bedömargruppen menar att de många initiativ som under senare år tagits för att förbättra "kunskapsstyrningen" av det engelska utbildningssystemet är övertygande.<sup>6</sup>

Enligt bedömargruppen finns i England en mycket god förståelse för den utbildningsvetenskapliga forskningens betydelse, och statsmakternas metoder att förbättra kvaliteten och användbarheten i forskningen på området är ambitiösa. Det finns också i den engelska utbildningsvetenskapliga forskningen en insikt om den nödvändiga långsiktigheten i arbetet med att förbättra utbildningen, och att en effektiv forskning kan styra arbetet i produktiva riktningar.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Ibid, s 30

<sup>6</sup> *European Educational Research Journal* Vol. 1, No 4, 2002, s 734

<sup>7</sup> Ibid, s 709

Bedömargruppen rekommenderar skapandet av en forskningsportfölj som ger ökad fokus åt grundläggande forskning som ändå är inspirerad av resultatens möjliga användbarhet. I arbetet med att utforma en sådan strategi bör *National Foundation for Educational Research* spela en central roll. Ett viktigt instrument i allokeringen av medel till projekt av denna typ är systemet med *Research Assessment Exercise (RAE)*, som genomförs vart fjärde eller femte år, och som kvalitetsbedömer forskningsinstitutioner utifrån publicerade forskningsresultat. Universiteten tilldelas forskningsmedel utifrån kvalitetsbedömningar av hittillsvarande forskningsverksamhet via RAE. Bedömargruppen anser att prioritet skall ges åt storskaliga forskningsprojekt och projekt som fokuserar på förståelsen av problem som härrör från policyskapande och praktik inom utbildningssektorn.<sup>8</sup>

Bedömargruppen anser att *National Educational Research Forum (NERF)* skall fortsätta att ha en stark rådgivande roll i förstärkningen av det utbildningsvetenskapliga systemet. Genom NERF finns ett forum för att oberoende och respekterade forskare och praktiker tillsammans skall kunna etablera en forskningsagenda som är självständig i förhållande till statsmakernas politik. NERF utgör i och med detta ett viktigt organ för att på vetenskapliga grunder skapa trovärdighet inför förändringar av den nationella politiken med avseende på utbildningsvetenskaplig forskning. För att ytterligare förbättra denna trovärdighet bör emellertid, enligt bedömargruppens uppfattning, processen för val av ledamöter göras mer genomsynlig.<sup>9</sup>

När det gäller initiativ för att förbättra FoU ifråga om dokumentation, kvalitetsförbättringar och omfokuseringar, anser bedömargruppen att mycket positivt har skett de senaste åren. En särskild prioritet bör ges det arbete som sker inom ramen för organet *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centres (EPPI)* verksamhet. Bedömargruppen anser det värdefullt att nya forskningscentra etablerats de senaste åren, vilket innebär att befintliga forskningscentra kontinuerligt sätts under en kvalitetsbaserad konkurrenspress. Gruppen förespråkar att starkare band etableras mellan existerande forskningscentra, EPPI-centrat och NERF.

Bedömargruppen anser att de olika initiativ som tagits under senare år för att förbättra forskningskapaciteten inom ut-

---

<sup>8</sup> Ibid, s 711, 734

<sup>9</sup> Ibid, s 735

bildningsforskningen är imponerande. Initiativen berör såväl forskare som praktiker och politiskt ansvariga. Ett större initiativ syftande till att höja forskningskapaciteten inom området har nyligen lanserats inom ramen för ”Teaching and Learning Research Programme”, finansierat av *Economic and Social Research Council*. NERF har också etablerat en undergrupp med syftet att bygga upp forskningskapacitet, vilket definieras som ”the resources – material, human and intellectual – that are available in the education system for doing and for using research, together with the (more or less effective) ways in which these resources are brought to bear”.<sup>10</sup>

Den höga genomsnittsåldern på utbildningsvetenskapliga forskare i England gör det nödvändigt att rekrytera ett stort antal forskare under de närmaste åren. Bedömargruppen nämner i det sammanhanget möjligheten att föra samman yngre forskare från skilda disciplinära bakgrunder till utbildningsvetenskaplig forskning. Eftersom det tidigare har funnits tecken på att det varit svårt att rekrytera yngre talangfulla forskare till det utbildningsvetenskapliga området, föreslår bedömargruppen att en analys av rekryteringssituationen inom utbildningsvetenskaplig FoU genomförs. Gruppen rekommenderar också att högkvalitativa utbildningsprogram i forskningsmetoder blir en obligatorisk del av forskarutbildningen.

Avslutningsvis noteras i bedömargruppens rapport att England har beträtt en väg där man samtidigt med en strävan att förbättra sitt utbildningssystem i stort söker utveckla strategier för att förbättra kapaciteten hos det utbildningsvetenskapliga FoU-systemet i landet. Målsättningen med detta är att skapa en process med en ”kontinuerlig förbättring” på alla nivåer av utbildningssystemet: klassrummet, skolan, distriktet och nationen. Bedömargruppen konkluderar att detta kommer att ge en intressant möjlighet att studera hur forskning kan användas för att förbättra utbildningskvalitet och praktik i ett land.<sup>11</sup>

### 7.3 Nya Zeeland

Bedömargruppen för Nya Zeeland konstaterar att resurserna för utbildningsvetenskaplig forskning är otillräckliga, men att en resursökning bäst kan ske genom ökade forskningsresurser till

---

<sup>10</sup> Ibid. s 726

<sup>11</sup> Ibid. s 736

samhällsvetenskapliga projekt. På detta sätt stimuleras en bättre utbildningsvetenskapliga forskare och forskare från andra discipliner. Ett samhällsvetenskapligt forskningsråd, med en undergrupp för utbildningsvetenskaplig forskning föreslås inrättas. Däremot avslås tanken på ett särskilt utbildningsvetenskapligt forskningsråd.<sup>12</sup>

För att åstadkomma goda resultat, är det viktigt att bygga upp forskningskapacitet och -infrastruktur inom området, menar bedömargruppen. Samtidigt föreslås en koncentration av forskningskapacitet, inte i första hand i fysisk mening, utan en samling och uppbyggnad av ”kritisk massa” kring vissa forskningsteman och –fält. Parallellt med detta menar bedömargruppen att incitament bör skapas för att understödja forskning som spänner över olika vetenskapliga discipliner, forskningsfält och sektorer.

Bedömargruppen fokuserar särskilt på uppbyggnaden av kapacitet för att använda existerande databaser. Initiativ bör skapas för att mer understödja kvantitativ forskning, bl.a. i syfte att förse beslutsfattare med vetenskapligt underlag inför utbildningsreformer. En målsättning bör uttryckligen ställas upp, menar bedömargruppen, att offentliga myndigheters policybeslut inom utbildningsområdet skall underbyggas av vetenskapliga rön inom området.<sup>13</sup>

## 7.4 Finland<sup>14</sup>

I Finland har man i motsats till Sverige inte inrättat något specifikt organ – motsvarande Utbildningsvetenskapliga kommittén – för att stödja forskning kring lärande och utbildning. Inom Finlands akademi<sup>15</sup> handhas den forskning som berör det utbildningsvetenskapliga området av Forskningsrådet för Kultur och samhälle. Forskningsrådets viktigaste uppgift är att ge stöd till högklassiga grundforskningsprojekt inom de discipliner som faller innanför rådets ansvarsområde: filosofi, teologi, historia och arkeologi, kulturforskning, konstforskning, språkvetenskaper, juridik, psykologi, pedagogik, socialvetenskaper, ekonomi, statsvetenskap, media- och informationsvetenskaper och statistik.

---

<sup>12</sup> OECD, CERI/CD(2001)4, s 21

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Avsnittet bygger inte på någon landrapport från OECD, utan på studiebesök och diverse rapporter.

<sup>15</sup> Motsvarigheten till Vetenskapsrådet i Finland

Av en nyligen publicerad rapport *Scientific research in Finland. A Review of Its Quality and Impact in the Early 2000* (2003) framgår att forskningen om utbildning är fördelad på ett flertal områden med olika intressen. De större forskargrupper eller enheter som finns bedriver forskning om lärande, arbetsplatsernas utveckling, undervisningsteknologi, utbildningspolitik, utvärdering och didaktik. Tre av dessa områden ryms även inom Finlands akademis forskningsprogram *Life as Learning*, som lanserades i slutet av 2002: forskning om lärande, arbetsplatsutbildning och undervisningsteknologi.

Från Forskningsrådet för Kultur och samhälls sida understryks att organiserandet av "education research" i större projekt har bidragit till en större internationell exponering. Men man konstaterar samtidigt att "there are still no more than a handful of reserchers...who enjoy international recognition".<sup>16</sup> Vidare framhåller rådet: "Multidisciplinary cooperation among different units and more advanced publishing practices would certainly allow the discipline better to meet the needs of society and add to its international visibility."<sup>17</sup>

Finland har alltså valt en annan lösning för frågor kring utbildningsvetenskap. Det måste dock beaktas att motsvarigheten till pedagogikämnet har en bredare innebörd och en starkare fakultetsförankring i Finland, vilket därmed ger det utbildningsvetenskapliga området en stabilare position.

## 7.5 Generella slutsatser

I en rapport till de franska utbildnings- och forskningsministrarna år 2001 säger professor Antoine Prost att den utbildningsvetenskapliga forskningen ofta är dåligt samordnad, sällan använd, inte utvärderad systematiskt och inte tillräckligt internationell till sin karaktär.<sup>18</sup> Under det senaste decenniet har emellertid den utbildningsvetenskapliga forskningens kvalitet och relevans i högre grad uppmärksamats i många OECD-länder. Detta sammanhänger med två internationella trender: för det första att statsmakterna i ökande grad söker styra utbildningssystemet med målsättningar och standarder, snarare än regler och förordningar, och för det

---

<sup>16</sup> Academy of Finland 2003, s. 240.

<sup>17</sup> Ibid, s. 240.

<sup>18</sup> Prost, Alain (2001)

andra en strävan efter att politiska reformer inom utbildningsområdet i högre grad än tidigare skall vara baserade på vetenskapligt grundade fakta.<sup>19</sup> De ovan nämnda landrapporterna visar emellertid, trots vissa tendenser till konvergens mellan de nationella modellerna, att det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet är starkt förankrat i respektive lands politiska och sociala kontext.

I många länder har den utbildningsvetenskapliga forskningen under senare år kritiserats för att i alltför liten grad haft relevans för praktiker och policymakare. Både i Storbritannien och Nya Zeeland har strategier formulerats för att stärka användarnas roll i identifieringen av relevanta forskningsämnen. I USA har en av strategierna varit att stödja ett litet antal mycket ambitiösa utbildningsvetenskapliga forskningsprojekt som undersöker olika problem i utbildningssystemet över en längre tidsperiod. Ambitionen är att öka kunskapen om vad som "fungerar" i undervisning och lärande, och hur den kunskapen skall kunna omsättas i praktisk politik. OECD:s sammanfattande rapport konkluderar emellertid att incitamenten i många länder saknas för att utveckla forskningsprojekt som betonar relevanskriterierna i forskningen. Ett exempel är det brittiska *Research Assessment Exercise* som i sitt bedömningssystem inte tillräckligt belönar projekt som har förutsättningar att ge ett positivt bidrag till policy och praktik.<sup>20</sup>

En viktig slutsats som dras i OECD-rapporten är att utbildningssystemets förmåga att producera, sprida och tillämpa ny kunskap förutsätter kapacitetsuppbyggnad hos systemets "tre samhällen": praktiker, policymakare och forskare. En särskild utmaning i många länder är att förbättra praktikernas förmåga att tillämpa vetenskapliga landvinningar i sin undervisning. Ett hinder som identifieras i det sammanhanget är att undervisning och lärande i vissa kretsar och vissa länder betraktas som en "konstnärlig aktivitet", separat från det vetenskapliga studiet av utbildning.<sup>21</sup> OECD-rapporten betonar att utbildningssektorn i allmänhet är sämre än t.ex. hälso- och high tech-sektorerna när det gäller förmågan att inkorporera vetenskaplig kunskap i den praktiska verksamheten. Ett skäl till detta är att lärare vanligen saknar en gemensam referensram i form av en kodifierad explicit kunskapsbas som grund i deras yrkesmässiga praktik. En metod att avhjälpa detta

---

<sup>19</sup> OECD (2003), *New Challenges for Educational Research*, s 11

<sup>20</sup> Ibid. s 13

<sup>21</sup> Ibid.

problem är att lärare i ökande utsträckning engageras i kollaborativa professionella nätverk, genom vilka de kontinuerligt har möjlighet att utveckla kunskapsbasen för sitt yrkesutövande.<sup>22</sup>

OECD-rapporten visar att den utbildningsvetenskapliga forskningens relevans för utbildningssystemet i sin helhet och för lärarnas praktik ifrågasätts i många länder. Rapporten lyfter emellertid fram Storbritannien som ett land där man sjösatt en fruktbar strategi att på en och samma gång söka förbättra landets utbildningssystem och höja dess utbildningsvetenskapliga kapacitet. Detta gör att Storbritannien skulle kunna tjäna som förebild i försöken att använda vetenskapliga landvinningar som grund för strategier att förbättra praktik och policy i det nationella utbildningssystemet. Den svenska diskussionen om utbildningsvetenskapens kvalitet och relevans har allt att vinna på att tillvarata de internationella exempel på ”best practice” som finns att tillgå.

---

<sup>22</sup> OECD (2000), Knowledge Management in Learning Societies



## 8 Slutsatser

När regeringen i propositionen *En förnyad lärarutbildning*<sup>1</sup> föreslår att en särskild kommitté för utbildningsvetenskap inrättas inom Vetenskapsrådet, konstaterar man att utbildningsvetenskapen ”bör med ett tydligt stöd kunna bli ett starkt forskningsområde”, och att den ”utbildningsvetenskapliga kommittén (därför) bör vara temporär under en uppbyggnadsfas.”<sup>2</sup> Kommitténs temporära karaktär understryks av att en utvärdering föreslås ske senast 2004, samt att kommittén bör avvecklas ”när forskningen blivit så stark att den av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning”. När detta har uppnåtts bör, enligt regeringen, ”utbildningsvetenskap integreras inom Vetenskapsrådet eller annan forskningsfinansiärs struktur”. Kommitténs uppgift skall vara att främja ”utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning.”<sup>3</sup>

Regeringens avsikter med att bilda den utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet var alltså tvåfaldiga: å ena sidan att skapa ett forskningsfinansieringsorgan för forskning med ”direkt relevans för lärarnas yrkesutövning”; å andra sidan att ”stärka” den utbildningsvetenskapliga forskningen. Det sistnämnda får uppfattas som relaterat till den vetenskapliga kvaliteten, med andra ord: kommittén skall bidra till att höja den vetenskapliga kvaliteten på den utbildningsvetenskapliga forskningen i landet. Detta är en viktig utgångspunkt i den föreliggande utredningen.

I uppdraget till en utredning om utbildningsvetenskaplig forskning anges att utredaren ”skall utreda om systemet för forskningsfinansiering inom utbildningsvetenskap är ändamålsenligt och, för de fall ändringar krävs, lämna förslag till den nya ordning som bör gälla.”<sup>4</sup> Utredaren skall också ”utvärdera vilken effekt forskar-

---

<sup>1</sup> Prop. 1999/2000:135

<sup>2</sup> Ibid., s. 42

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Kommittédirektiv 2004:48, s. 4

utbildning och forskning som bedrivits inom ramen för forskarskolor haft på utvecklingen av den utbildningsvetenskapliga forskningen”, samt utvärdera hur ”fördelningen av forskningsmedel med fokus på praxisnära forskning i jämförelse med pedagogisk forskning och forskning med anknytning till det övriga arbetslivet och i detta även belysa hur kommuners och skolsektors forskningsbehov har tillgodosetts.”<sup>5</sup> En ytterligare uppgift är att studera utfallet av de forskarskolor som kommittén finansierat.

Med utgångspunkt i regeringens ursprungliga målsättningar med tillskapandet av den utbildningsvetenskapliga kommittén, att höja den vetenskapliga kvaliteten på den utbildningsvetenskapliga forskningen så att den ”av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning”, kan konstateras att kommitténs hittillsvarande verksamhetstid – 2001 till och med 2004 – är alltför kort för att avgöra om någon sådan kvalitetsförbättring skett. Mot denna bakgrund finns alltså inte underlag för att föreslå en avveckling av den utbildningsvetenskapliga kommittén. Däremot finns det, utifrån kvalitets- och relevansmålsättningarna, anledning att kommentera *inriktningen* på kommitténs hittillsvarande forskningsfinansiering.

De hittillsvarande ansökningarna till Utbildningsvetenskapliga kommittén representerar ett brett spektrum av vetenskapliga discipliner. Inledningsvis hade ansökningar med ämnesdidaktisk inriktning god framgång i medelstilledningen, men när utbildningsvetenskapliga kommittén breddade det möjliga ”sökområdet” i utlysningstexten, minskade andelen ämnesdidaktiska projekt till förmån för projekt av mer generell utbildningsvetenskaplig karaktär. Under utbildningsvetenskapliga kommitténs första verksamhetstid utgjorde planeringsbidragen en betydande andel av beviljade anslag. I många fall har projekten präglats av mång- och tvärvetenskaplighet i den meningen att forskare från olika discipliner varit verksamma i ett och samma projekt. När det gäller problemställningarna i projekten, har de stadieövergripande projekten dominerat, och endast ett fåtal projekt har tagit sin direkta utgångspunkt i barns eller vuxnas lärande i förskola respektive vuxenutbildning. Projekt som inriktats mot lärarutbildning eller lärarrollen har varit sällsynta. Den metodologiska profilen hos de beviljade projekten har haft en tonvikt på kvalitativa snarare än kvantitativa metoder. En utvärdering av utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd till utbildningsvetenskaplig forskning har, bland 151

---

<sup>5</sup> Ibid., s. 4-5

beviljade projekt, endast klassificerat 17 projekt som kvantitativt empiriska.<sup>6</sup> Vad gäller målsättningen att finansiera renodlade forskningsprojekt – till skillnad från utredningar eller direkta underlag för policybeslut – har samma utvärdering konstaterat att 130 av 151 projekt varit förståelse- eller förklaringsinriktade.<sup>7</sup>

Mot bakgrund av att ett av motiven för tillskapandet av utbildningsvetenskapliga kommittén på Vetenskapsrådet var att höja den vetenskapliga kvaliteten på utbildningsvetenskaplig forskning, framstår det som angeläget att utbildningsvetenskapliga kommitténs inriktningsbeskrivning skärps, så att den vetenskapliga kvaliteten på finansierade projekt i högre grad betonas. I det sammanhanget bör också ett begreppslikt tydliggörande ske hos Utbildningsvetenskapliga kommittén, så att motsägelsefulla och mångtydiga forskningsinriktningar som ”praxisnära grundforskning” rensas ut.

När det gäller det andra motivet för tillskapandet av Utbildningsvetenskapliga kommittén, nämligen att skapa ett forskningsfinansieringsorgan för forskning med ”direkt relevans för lärarnas yrkesutövning”, kan konstateras att fyra av de fem finansierade forskarskolorna – Matematikens didaktik, Svenska med didaktisk inriktning, Estetiska läroprocesser samt Vuxnas lärande – förefaller ha en doktorand- och projektverksamhet med god relevans för respektive utbildningsområde, och med ett brett nätverk av medverkande lärosäten. Den femte finansierade forskarskolan – KTH advanced programme in reflective practice – kan emellertid ifrågasättas utifrån relevanskriterierna, dvs. kravet att medel skall fördelas till forskning och forskarutbildning som bedrivs i nära anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten.

Det är uppenbart att forskningsfinansieringen under Utbildningsvetenskapliga kommitténs hittillsvarande verksamhetstid haft en tonvikt på förklarings- och förståelseinriktade projekt, snarare än projekt med syftet att utforma direkta policyunderlag i utbildningssammanhang. I denna mening överensstämmer Utbildningsvetenskapliga kommitténs inriktning med regeringens syfte att dela upp den utbildningsvetenskapliga FoU, såtillvida att Utbildningsvetenskapliga kommittén skall finansiera forskning inom området, medan Myndigheten för skolutveckling skall finansiera utvecklingsarbete. Relevanskriteriet att forskningen skall vara ”till nytta

<sup>6</sup> Aasen, Peter m.fl. (2004), *Utdanningsvitenskap som forskningsområde*, s. 62

<sup>7</sup> *Ibid.*, s. 65

för” yrkesutövare inom utbildningssektorn innebär emellertid att Utbildningsvetenskapliga kommittén skall finansiera *sektorsforskning* och inte grundforskning. Därför kan man inte säga att avvecklingen av Myndigheten för skolutvecklings sektorsforskningsprogram skapat ett forskningspolitiskt ”tomrum”; Utbildningsvetenskapliga kommitténs uppdrag är just att finansiera utbildningsvetenskaplig sektorsforskning av hög vetenskaplig kvalitet.<sup>8</sup>

Ett annat syfte med överföringen av utbildningsvetenskapen till Utbildningsvetenskapliga kommittén var emellertid att höja den vetenskapliga kvaliteten på projekten. I det avseendet kan inga säkra slutsatser om effekterna av Utbildningsvetenskapliga kommitténs forskningsfinansiering dras i nuläget, eftersom verksamhetstiden är alltför kort. Utifrån Utbildningsvetenskapliga kommitténs formulerade målsättningar om prioriterade forskningsområden kan emellertid konstateras att det finns ett behov av att understryka skrivningen om vetenskapliga krav på projekten. Det bör klart framgå i målsättningarna att kommittén syftar till att uppfylla det ursprungliga uppdraget i samband med överföringen av det utbildningsvetenskapliga området till Utbildningsvetenskapliga kommittén, nämligen att göra utbildningsvetenskapen ”så stark att den av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning”.

När det gäller frågan om andelen forskarutbildade inom lärarutbildningen kan konstateras att lärarutbildningen fortfarande uppvisar en mycket låg andel disputerade lärare. Detta trots att det nästan gått 30 år sedan lärarutbildningen inordnades i högskole-systemet. Medianvärdet för andelen undervisning inom lärarutbildningsprogrammet som helhet som utförs av tillsvidareanställda professorer och lektorer är för samtliga lärosäten 22 procent.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Aasen, Peter m fl (2004) är rädd för att ett sådant tomrum uppstått: Att projekten som var avsedda att finansieras av Skolutvecklingsmyndigheten senare fick avslag av Utbildningsvetenskapliga kommittén tolkas som ”en bekräftelse på at nedleggelsen av sektorsforskningsprogrammene i regi av Skolverket/Utvecklingsmyndigheten, dermed (har) skapt et tomrum som UVK och Vetenskapsrådet ikke kan fylle”. (s 102) Grunden för avslaget var snarare att projekten inte uppfyllde de vetenskapliga minimikraven, de hade ej varit föremål för sakkunnigbedömning (Se Utbildningsvetenskapliga kommittén (2003), ”Angående finansiering av projekt från myndigheten för skolutveckling”)

<sup>9</sup> Siffrorna gällande lärarutbildningen är hämtade ur rapporten *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie 2005:17R. I rapporten aviserar Högskoleverket att man om två år avser att återigen granska bl.a. lärar-kompetensen och hur lärare och forskare vid lärosätet i sin helhet medverkar i lärarutbildningen.

Detta att jämföra med totalsiffrorna för undervisande personal på högskolorna, där hälften har genomgått forskarutbildning.<sup>10</sup>

Vad gäller stöd till nätverk inom det utbildningsvetenskapliga området, kan konstateras att Utbildningsvetenskapliga kommittén gett stöd till en mängd olika former av samverkan och nätverk. I 71 procent av de beviljade projekten har en samverkans- eller nätverksdimension angetts.

En bedömning av effekterna av den forskarutbildning och forskning som bedrivits inom ramen för forskarskolor haft på utvecklingen av den utbildningsvetenskapliga forskningen är vanskelig att göra i nuläget. Skälet till detta är att forskarskolorna har varit verkssamma alltför kort tid och att verksamhet av denna typ endast kan utvärderas på 6–8 års sikt.

När det gäller fördelningen av forskningsmedel mellan olika kategorier av projekt, samt hur kommuners och skolsektors forskningsbehov har tillgodosetts, har i den ovan nämnda utvärderingen konstaterats att flertalet projekt i sina problemformuleringar explicit utgått från skolrelaterade problem. Detta tyder alltså på att de finansierade projekten, när det gäller *problemformuleringarna*, uppfyller det relevanskrav som uppställdes av regeringen vid Utbildningsvetenskapliga kommitténs bildande. Det behöver fördenskull inte innebära att projekten faktiskt uppfyllt relevanskravet. För att kunna avgöra detta krävs därutöver uppgifter om projektens genomförande och resultat, och en bedömning från ”användarna” huruvida forskningsresultaten haft ”direkt relevans för lärarnas yrkesutövning”.<sup>11</sup> Uppgifter av det slaget finns för när-

<sup>10</sup> Då det ej är fråga om samma population är siffrorna ej direkt jämförbara.

<sup>11</sup> Har kommuners och skolsektorns forskningsbehov tillgodosetts och har forskningsresultaten haft direkt relevans för lärarnas yrkesutövning?

Vi kan konstatera att kommunerna och skolorna som användare av forskningsresultaten inte märkt av forskningsresultaten eller forskningsprojekten. Kommunerna och skolorna känner i allmänhet inte till Utbildningsvetenskapliga kommittén, Vetenskapsrådet eller verksamheten som bedrivs. Kommunerna och skolorna har inte märkt någon ökning i forskningsaktiviteter.

När det gäller verksamheten inom RUC (Regionalt Utvecklingscentrum) fungerar på mycket olika sätt runt om i landet. På några håll finns en begynnande diskussion om forskning och forskningsbehovet. På andra håll har RUC inrättats som någon form av FoU-enhet eller vetenskapligt råd eller liknande för att sätta forskningsfrågorna på agendan. Kommuner, läns-/regionförbund och lärarutbildningar tillsammans, inom ramen för RUC eller i andra konstellationer, diskuterar hur forskningen kan utvecklas, vilka områden som är av intresse att forska inom, på vilket sätt skolorna och lärarna kan tillgodogöra sig forskningen och dess resultat osv. Man poängterar starkt behovet av praktisknära forskning.

Det kan – möjligen – vara lämpligt att utgå från RUC som ett nav när det gäller utveckling av forskning inom utbildningsområdet för att på så sätt få en närmare koppling till kommunerna och regionerna och dess behov. Kommunerna behöver också tydligare lyfta fram och peka på behoven.

varande inte tillgängliga, varför det endast är möjligt att utgå från projektens uttryckta problemformuleringar. Det framstår som synnerligen angeläget att Utbildningsvetenskapliga kommittén bygger upp ett fungerande system för systematisk relevansprövning av aktuella forskningsansökningar. Förutom forskarsamfundet bör med andra ord externa intressenter involveras i bedömningsprocessen.<sup>12</sup> Relevanskravet sammanhänger dessutom med procedurerna för redovisning och kommunikation av forskningsresultat, och i det sammanhanget kan konstateras att det idag saknas ett system inom skolektorn för att tillgodogöra sig och sprida forskningsresultat.

Vad gäller fördelningen av projektmedel till s.k. praxisnära projekt i förhållande till övriga projekt, kan konstateras att en sådan uppdelning inte är möjlig att göra. Utbildningsvetenskapliga kommittén har själv inte lyckats skilja ut "praxisnära" projekt från övriga projekt, vilket tyder på att begreppet praxisnära inte fyller någon funktion som beteckning på en forskningsinriktning.

De forskarskolor som startats med stöd från Utbildningsvetenskapliga kommittén har i de flesta fall haft en bred institutionell förankring, där många lärosäten har medverkat. Liksom när det gäller den ovan nämnda frågeställningen om forskarskolornas effekter på den utbildningsvetenskapliga forskningen i stort, är det emellertid för tidigt att bedöma utfallet av forskarskolorna ifråga om effektivitet och kvalitet i forskarutbildningen. Detta låter sig göras först efter ytterligare 3–4 års verksamhetstid.

Frågan om i vilken utsträckning lärosätena ökat sina ekonomiska resurser inom området utbildningsvetenskap är svår att besvara med exakthet, eftersom medelstilldelning till området ofta inte särredovisas. Utifrån lärosätenas årsredovisningar kan emellertid kon-

---

Från kommunerna och skolorna, läns-/regionförbund poängterar man även det mycket stora behovet av ökning av forskningen totalt inom utbildningsområdet. En ökning av forskningsmedel är nödvändig.

Vi kan vidare notera att Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling (Svenska Kommunförbundet och Lärarnas Samverkansråd) i sin slutrapport 2005-02-15 konstaterar att ett antal åtgärder bör vidtas för en fortsatt god måluppfyllelse i skolan. Bl.a. vill man få tillstånd en diskussion med staten kring insatser för att bygga en vetenskaplig bas för läraryrket, T.ex. särskilt avdelade resurser till universitet /högskolor och en nationell satsning på FoU.

<sup>12</sup> I en rapport – *Att finansiera forskning och utveckling* (1999) – skriver Arbetsgruppen för fortsatt beredning av myndighetsstruktur för forskningsfinansiering följande: "Vetenskapsrådet bör vara huvudansvarig för sektorsfinansieringen inom utgiftsområdet. Viktigt är naturligtvis att kommunerna med skol- och utbildningsansvaret involveras i arbetet eftersom de är primärt ansvariga för huvuddelen av verksamheten." (s. 68)

stateras att en mängd lärosäten sedan 2002 ökat sina satsningar inom området utbildningsvetenskap.<sup>13</sup>

De Regionala Utvecklingscentra (RUC)<sup>14</sup> har i princip inte varit involverade i de utbildningsvetenskapliga projekten, även om det funnits en diskussion inom ramen för vissa RUC om vilka områden av utbildningsvetenskaplig forskning som är intressanta och på vilket sätt skolorna och lärarna kan tillgodogöra sig forskningen.

En uppgift för utredningen har varit att belysa möjliga samordningsvinster genom omfördelning av uppgifter mellan olika aktörer i högskolepedagogiska frågor. Sådana aktörer är i första hand Högskoleverket och Rådet för högre utbildning, vilket sorterar under Högskoleverket. I en utsträckt mening kan möjligen Skolverket och Myndigheten för skolutveckling räknas dit genom dessa myndigheters relation till lärarutbildning. Dessa myndigheter har huvudsakligen distinkt åtskilda uppgifter som ej låter sig samordnas för att uppnå en högre grad av rationalitet. Dock finns risk för överlappande uppgifter vad avser uppgiften att informera om forskningsresultat i pedagogiska frågor. En sådan skyldighet föreligger för Rådet för högre utbildning, Utbildningsvetenskapliga kommittén och Myndigheten för skolutveckling. Det finns skillnader ifråga om vilket område som det skall informeras inom, men en viss överlappning förekommer. Informationsspridning av forskningsresultat är en erkänt omfattande och svår uppgift varför den bör fokuseras till en myndighet. Rådet för högre utbildning har utvecklingsfrågor i fokus, varför denna enhet inte bör åläggas skyldigheten att informera om forskningsresultat. Myndigheten för skolutveckling skall också stödja utveckling snarare än forskning, varför också denna myndighet bör avlastas forskningsinformation. Utbildningsvetenskapliga kommittén bör således vara den enhet som skall ha ansvaret för information om och spridning av forskningsresultat inom det pedagogiska och utbildningsvetenskapliga området.

---

<sup>13</sup> Det gäller t.ex. följande lärosäten: Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Karlstads universitet, Växjö universitet, Örebro universitet, Högskolan i Kalmar, Malmö högskola, Mälardalens högskola, Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Högskolan i Halmstad, Högskolan Kristianstad, Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, Idrottshögskolan i Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm samt Södertörns högskola. (Se vidare Bilaga)

<sup>14</sup> I utbildningsdepartementets rapport *Lärarutbildning I förändring* (Ds:U 1996:16) lanserades för första gången tanken på att etablera Regionala utvecklingscentra. I rapporten pekade man bland annat på behovet av en ökad samverkan mellan högskola och kommuner kring grundläggande lärarutbildning och skolutveckling, samt brist på arenor som decentraliseringen av skolväsendet medfört.

## 9 Övervägande och förslag

I enlighet med regeringens förslag i budgetpropositionen 2001 beslutade riksdagen att avsätta medel till utbildningsvetenskaplig forskning. Medlen skulle förvaltas av Vetenskapsrådet, och för det utbildningsvetenskapliga området inrättades en Utbildningsvetenskaplig kommitté inom Vetenskapsrådet för perioden 2001–2003. I budgetpropositionen 2003 blev kommitténs mandat förlängt till 2005.

Utbildningsvetenskapliga kommitténs tillkomst kan sägas ha sina rötter i två samtidiga utredningar med åtföljande propositioner. Den första propositionen, *En förnyad lärarutbildning*,<sup>1</sup> föreslår en organisation för finansiering av forskning i nära anslutning till lärarutbildningen och som är relevant för lärarnas yrkesutövning. I den därefter kommande forskningspolitiska propositionen *Forskning och förnyelse*<sup>2</sup> tilldelas däremot Utbildningsvetenskapliga kommittén en bredare forskningsfinansierande roll inom ramen för Vetenskapsrådets verksamhet. Utbildningsvetenskapliga kommitténs område utökas med *lärande* och betoningen ligger på ett växande forskningsområde med rötter i olika vetenskapliga discipliner. Den dubbla tillkomstgrunden och de skiljaktiga beskrivningarna av Utbildningsvetenskapliga kommitténs forskningsområde har inneburit att en spänning byggts in i kommittén sedan starten.

Under hösten 2004 tillkallade regeringen en särskild utredare för att utvärdera Utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd till det utbildningsvetenskapliga området. Uppdragets huvudpunkter gäller

- hur Vetenskapsrådets stöd till utbildningsvetenskaplig forskning påverkat det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet samt

---

<sup>1</sup> Prop. 1999/2000:135

<sup>2</sup> Prop. 2000/01:3



- om systemet för forskningsfinansiering av utbildningsvetenskap bör ändras och, för de fall ändringar krävs, lämna förslag till den nya ordning som bör gälla.

Jag föreslår

1. att Utbildningsvetenskapliga kommittén under ytterligare tre år ska fortleva som ett eget ansvarsområde inom Vetenskapsrådet,
2. att Utbildningsvetenskapliga kommittén under denna tid skall fortsätta utveckla inriktningen mot ”forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten”,
3. att Utbildningsvetenskapliga kommittén efter tre år skall inrättas som ett fjärde ämnesråd – ämnesrådet för utbildningsvetenskap,
4. att den för ämnesråden generella instruktionen (SFS 2000:1199 § 12) då skall gälla även för ämnesrådet för utbildningsvetenskap,<sup>3</sup>
5. att kravet på medfinansiering från högskolorna snarast undanröjes.

### 9.1 Motiven till ställningstagandet

Utbildningsvetenskapliga kommitténs verksamhetstid är alltför kort för att regeringens intentioner med att etablera ett utbildningsvetenskapligt forskningsområde så att det ”av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning” skall ha kunnat realiseras. Att bygga upp ett nytt forskningsområde med de höga ambitioner regeringen angett kräver snarare 8–10 år. En realistisk målsättning är dock – givet de förutsättningar som anges nedan – att det utbildningsvetenskapliga området under de tillkommande tre år som här föreslås kan etablera sig som ett självständigt forskningsområde. För att relevanskravet skall kunna uppfyllas på ett tillfredsställande sätt, bör emellertid en modell etableras för syste-

---

<sup>3</sup> Av SFS 2000:1199 framgår att varje ämnesråd skall ha en styrelse som skall bestå av ordföranden och tio andra ledamöter. Sju ledamöter skall utses genom val enligt förordningen (2000:1018) om elektorsförsamling vid forskningsråd och fyra ledamöter, däribland ordförande, skall utses av regeringen. Styrelsen utser vice ordföranden inom sig.

matisk relevansprövning av forskningsansökningar till Utbildningsvetenskapliga kommittén.

När regeringen inrättade Utbildningsvetenskapliga kommittén angavs att denna skulle vara av temporär natur och att verksamheten småningom skall avvecklas och integreras inom Vetenskapsrådet eller annan finansiärs verksamhet. Jag föreslår alltså att denna intention ej fullföljs utan istället att utbildningsvetenskap etableras som ett eget ämnesråd. Skälen till detta är i grunden desamma som en gång föranledde att Utbildningsvetenskapliga kommittén inrättades, dvs. att utbildningsvetenskap svarar mot ett omfattande och alltmer centralt forskningsområde i det moderna kunskapssamhället. Sverige följer härvidlag en internationell trend att i ökad utsträckning beforska lärandets villkor inom formella och informella system. Den form som valts för detta i Sverige – ett särskilt medelsfördelande organ – synes framsynt. En integration av Utbildningsvetenskapliga kommittén inom ämnesrådet för Humaniora och samhällsvetenskap skulle göra det utbildningsvetenskapliga området mindre tydligt och inte svara emot områdets omfattning och vikt. Det vore i och för sig möjligt att fortsätta med formen av en utbildningsvetenskaplig kommitté istället för ett ämnesråd. Emellertid, om den särskilda inriktningen mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet samtidigt föreslås slopas blir skillnaden mot ett ämnesråd så liten att det ej är motiverat med en särskild kommitté vid sidan av ämnesråden.

Utbildningsvetenskapliga kommittén har getts instruktioner att särskilt stödja lärarutbildning och annan pedagogisk yrkesverksamhet. Bakgrunden till denna sektorsforskningsliknande anvisning finns utförligt beskriven i Lärarutbildningskommitténs betänkande Att lära och leda (SOU 1999:63). Även om jag nu föreslår att denna särskilda inriktning på tre års sikt skall slopas så kommer det att kvarstå ett omfattande behov av forskning och kompetensförstärkning inom det växande området skola och utbildning. Dessa behov kommer att formuleras av statsmakterna, forskarsamhället och avnämarna, fr.a. skolan. Detta inslag av sektorsforskningskaraktär bör bejakas och beaktas bäst genom ett särskilt ämnesråd.

Regeringen pekar också i propositionen från 1999 på möjligheten att integrera Utbildningsvetenskapliga kommittén i annan finansiärs verksamhet. En möjlig sådan myndighet vore FAS – Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap – där Utbildningsvetenskapliga kommitténs sektorsforskningskaraktär har en naturligare hemvist. Men de sammanvägda argumenten för att stödet till

utbildningsvetenskap bör organiseras inom Vetenskapsrådet överväger. Ett av de viktigaste skälen till Utbildningsvetenskapliga kommitténs tillkomst var att lärarutbildningens forskningsbas ska stärkas och att lärarutbildningens status i forskarsamhället höjs. En sådan process har bäst förutsättningar att lyckas inom ramen för Vetenskapsrådet och dess betoning av nyfikenhetsforskning. Det torde i själva verket vara en för lärarutbildningen näst intill ödesfråga att åstadkomma en kraftfull kompetensutveckling genom forskning och forskarutbildning och därmed närma sig de mål som uppsattes med lärarutbildningarnas integrering i högskolan 1977. Därför är det viktigt att Vetenskapsrådet förblir basen för forskningsstödet. Det är också viktigt att anvisningen om den särskilda inriktningen mot lärarutbildning på tre års sikt tas bort för att visa att ”forskningen blivit tillräckligt stark” för att leva på egna villkor och meriter.

Om de vetenskapliga intentionerna med etablerandet av det utbildningsvetenskapliga området på Vetenskapsrådet skall ha möjlighet att realiserats bör Utbildningsvetenskapliga kommittén överväga att inrikta en del av sitt arbete på att utlysa större rambidrag för att på så sätt åstadkomma en sammanhållen, långsiktig forskning, i den internationella frontlinjen. Sådana långsiktiga rambidrag kan utgöra en väsentlig förstärkning av utbildningsvetenskapens basfinansiering vid några utvalda forskningsmiljöer. I det sammanhanget bör också ett begreppslikt tydliggörande ske hos Utbildningsvetenskapliga kommittén, så att motsägelsefulla och mångtydiga forskningsinriktningar som ”praxisnära grundforskning” rensas ut. Utbildningsvetenskap är inte någon vetenskaplig basdisciplin, utan hämtar sina metodologiska verktyg från ett flertal discipliner. Begreppet ”praxisnära” har heller inte visat sig användbart som beskrivning av en forskningsinriktning; t.ex. har de utvärderingar som gjorts av projekt finansierade av Utbildningsvetenskapliga kommittén inte kunnat skilja ut ”praxisnära” projekt från övriga projekt.

Som visats i kapitel 5 (Vetenskap om eller för utbildning – en historisk översikt) har förutsättningarna för FoU-stöd till skolan förändrats kraftigt under de senaste decennierna genom omorganisation av och inom Skolöverstyrelsen, Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Idag finns enbart en forskningsfinansiär med ansvar för stöd till skolforskning – Vetenskapsrådet. Att samtliga övriga forskningsfinansiärer försvunnit är naturligtvis ett starkt skäl för att Vetenskapsrådet skall fortsatt ha ett särskilt organiserat

ansvar för området skola: Skolverket – utvärdering och kontroll; Myndigheten för skolutveckling – utvecklingsstöd; Vetenskapsrådet/Utbildningsvetenskapliga kommittén – forskningsstöd. Denna ansvarsuppdelning är klar och bör ej suddas ut.

En avgörande skillnad mellan Utbildningsvetenskapliga kommittén och ämnesråden är kravet på medfinansiering från högskolorna. Detta krav syftade till att engagera högskolorna och dess traditionellt icke lärarutbildande institutioner och fakulteter i lärarutbildningen och på sikt till att överföra resurser från övriga fakultetsanslag till ett slags fakultetsanslag för lärarutbildningen. Vi har kunnat konstatera att detta system är dysfunktionellt och starkt irritationsskapande i högskolorna. Principen fyller idag ingen funktion när det gäller att överföra och bygga upp *stabila* resurser inom det utbildningsvetenskapliga området. Däremot utesluter principen i realiteten högskolor med begränsade fasta forskningsresurser att delta i ansökningar till Utbildningsvetenskapliga kommittén. Kravet på medfinansiering bör slopas och andra vägar för att stimulera högskolornas engagemang för lärarutbildning och dess forskningsanknytning bör utvecklas.

Regeringen uttryckte också ett krav på samverkan mellan högskolor för att bygga upp forskningskompetens och forskningsbas även vid de nya högskolor som saknar vetenskapsområde. Också detta krav har medfört merarbete och stundtals irritation bland forskningsansökarna men sannolikt mer för att kravet tillämpats inkonsekvent än på grund av kravet i sig. Samverkan mellan högskolor och forskningsmiljöer bör fortsatt eftersträvas inom utbildningsvetenskapen. Kravet behöver ej skärpas men tillämpas hårdare.

Mitt förslag innebär att Utbildningsvetenskapliga kommittén efter ytterligare tre års verksamhet övergår i ett ordinarie ämnesråd och följer Vetenskapsrådets gängse regelsystem och kriterier. Detta innebär bl.a. att valet till ämnesrådet för utbildningsvetenskap skall ske genom en elektorsförsamling som saknar samma tydliga avgränsning som de övriga ämnesråden. Frågan om vem som är röstberättigad till ämnesrådet för utbildningsvetenskap är emellertid inte större än för val till FAS och Formas där det också finns en mångfald av ”dubbelanslutningar”. Ett gott underlag finns också i listor som används vid val till det särskilda organet som är obligatoriskt för högskolor med lärarutbildning. Vid utseendet av de fyra ledamöter som skall utses av regeringen bör skolsektorn representeras.

# Kommittédirektiv



## Utbildningsvetenskaplig forskning

Dir.  
2004:48

---

Beslut vid regeringssammanträde den 1 april 2004.

### Sammanfattning av uppdraget

En särskild utredare skall utvärdera hur Vetenskapsrådets stöd till utbildningsvetenskaplig forskning påverkat det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet samt utreda om systemet för forskningsfinansiering av utbildningsvetenskap bör ändras och, för de fall ändringar krävs, lämna förslag till den nya ordning som bör gälla.

### Bakgrund

Lärande, kunskapsutveckling samt utformning av modeller för att stödja detta är centrala frågor i dagens kunskapssamhälle. Väl-informerade och välutbildade medborgare är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Skolan skall ge barn och ungdomar möjligheter att utveckla kunskap, färdigheter och värderingar för att kunna fungera som vuxna i ett fritt samhälle. Skolan skall stimulera barn och ungdomars lust att lära och vilja till att delta i det livslånga lärandet. Vuxenutbildningen skall ge vuxna möjligheter att utveckla sina kompetenser utifrån behov och förutsättningar. Kunskap utvecklas och omsätts allt snabbare vilket ställer krav på den enskilde såväl i privatliv som i arbetsliv, inte minst på grund av informationssamhället där IT blir ett allt vanligare inslag i vår vardag. Därför är det angeläget att också beakta behovet inom detta område. Individens vilja till att ta del av det livslånga lärandet är en nödvändighet i ett föränderligt kunskapssamhälle, lokalt och globalt. Det livslånga perspektivet på lärande fokuserar på den kunskapsutvecklingsom sker utanför de formella systemen. Lärande handlar om en livslång process där de formella utbildningssystemen samspelar med det informella lärandet. Arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar nödvändiggör ett öppet förhållningssätt

till kunskaper och lärande genom hela det yrkesverksamma livet. Allt detta kräver en ökad förståelse för hur kunskap utvecklas, inhämtas, förmedlas och används.

### *Utbildningsvetenskap*

Utbildningsvetenskap är ett brett område där ämneskunskaper möter metodik, didaktik och pedagogik. Hur kunskap utvecklas och hur undervisning leder till lärande är fortfarande delvis outforskade frågor. Ökad kunskap om kunskapsbildningens process och elevers förutsättningar att lära är ett stöd för såväl lärare som lärarutbildare i deras pedagogiska uppdrag. Men det är även ett stöd för arbetslivets läroprocesser och en del av underlaget för ett livslångt lärande. Utbildningsvetenskaplig forskning har därmed nära anknytning till lärarutbildning och pedagogisk verksamhet.

Forskningen inom utbildningsvetenskap är både i Sverige och internationellt ansedd som svagt kopplad till undervisningen. Ofta har lärarutbildningen varit frikopplad från forskningen. Den forskning som har bedrivits inom näraliggande områden med relevans för pedagogisk yrkesverksamhet har endast i liten utsträckning tillämpats inom undervisningen eller inom lärarutbildningen. År 2001 bildades dock en kommitté för finansiering av utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén. Utformningen av kommittén bygger på förslag i propositionerna En förnyad lärarutbildning (prop. 1999/2000:135) och Forskning för framtiden, en ny organisation för forskningsfinansiering (prop. 1999/2000:81) samt den forskningspolitiska propositionen Forskning och förnyelse (prop. 2000/01:3). Denna fick till uppgift att främja och stödja utbildningsvetenskaplig forskning av högsta kvalitet med fördelning av medel till forskning och forskarutbildning som en viktig uppgift. Kommittén inrättades bland annat för att utbildningsvetenskaplig forskning främst skall finansieras genom lärosätenas och Vetenskapsrådets försorg. Efter ett uppbyggnadsskede avsätts nu 125 miljoner kronor per år från Vetenskapsrådets anslag för forskning inom utbildningsvetenskap. I budgetpropositionen för 2001 (prop. 2000/01:1) föreslogs att särskilda medel för utbildningsvetenskaplig forskning skulle avsättas. Riksdagen beslöt i enlighet med förslaget (bet. 2000/01:FiU10, rskr. 2000/01:130).

*Lärosätenas prioritering*

Ett villkor för finansiering från Vetenskapsrådet har varit att det lärosäte där forskningen skall bedrivas bidrar med egna resurser motsvarande minst en tredjedel av de medel som beviljas från Vetenskapsrådet. På detta sätt visar lärosätet att ansökan är prioriterad samtidigt som denna ordning bidrar till ett engagemang för att öka forskningsbasen för lärarutbildningen. En aspekt av lärosätets prioritering av sådan forskning är hur forskning inom till exempel pedagogik och psykologi knyts till lärarutbildningen. Regeringen bedömde i propositionen Forskning och förnyelse (prop. 2000/01:3) att forskarutbildningens organisation i särskilda forskarskolor kan ha positiva effekter för forskarutbildningen inom området liksom för rekrytering till denna. Regeringen inrättade därför 16 nationella forskarskolor. Två av dessa har anknytning till utbildningsvetenskap. Forskarskolorna kan erbjuda tillgång till stora forskningsmiljöer och kan stimulera till bra forskning.

*Utbildningsvetenskapliga kommitténs prioriteringar*

Utbildningsvetenskapliga kommittén har prioriterat stöd till unga forskare och har lyft fram några prioriterade områden som bedömts som eftersatta. Bland dessa finns forskning inom ämnesdidaktik. De projekt som har beviljats medel finns främst inom grundskola och högre utbildning inklusive lärarutbildning.

*Pedagogisk utveckling inom högskolan*

Universitet och högskolor har ansvar för att erbjuda utbildning i högskolepedagogik till lärare i högskolan som ett led i lärosätenas kvalitetsarbete. Därtill har Rådet för högre utbildning inom Högskoleverket ett uppdrag att stödja pedagogiskt utvecklingsarbete vid universitet och högskolor. Rådet fördelar medel för pedagogisk förnyelse och genomför utvecklingsinsatser för att stärka kvaliteten i grundläggande högskoleutbildning och forskarutbildning. Efter förslag i budgetpropositionen för 2002 (prop. 2001/02:1) tillfördes rådet utökade resurser för finansiering av pedagogiska projekt inom högskolan (bet. 2001/02:FiU10, rskr. 2000/01:137). I propositionen Den öppna högskolan (prop. 2001/02:15) påpekades även att de finansierade projekten i högre utsträckning skall utgöra en

del av lärosätenas strategier för utveckling av undervisning och lärande.

### *Pedagogisk utveckling inom skolväsendet*

Från och med den 1 mars 2003 har Statens skolverks sektorsansvar för forskning upphört. Myndighetens uppgifter koncentreras till kvalitetskontroll genom uppföljning, utvärdering samt granskning och tillsyn. Myndigheten för skolutveckling har bildats med uppgift att främja skolutveckling och stödja kompetensutveckling inom strategiska områden. I uppdraget ingår att stödja kvalitetsutvecklingen i kommuner och skolor bland annat genom information till alla nivåer i skolorganisationen samt genom riktad kompetensutveckling av skolpersonal inom prioriterade områden. Myndigheten för skolutveckling skall främja och stödja utvecklingen bland annat med utgångspunkt i kunskapsöversikter och forskningsresultat samt medverka i spridningen av universitetens och högskolornas forskningsresultat. Dessutom skall Myndigheten för skolutveckling uppmärksamma angelägna forskningsbehov inom sitt ansvarsområde.

### **Behovet av en utredning**

Utbildningsvetenskapliga kommittén har genom sitt arbete med att finansiera projekt av hög kvalitet främjat den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. Kommittén har noterat en ökad volym och ökad kvalitet på inkomna ansökningar. Efter att kommittén har arbetat under tre år finns det skäl att se över om målen i fråga om såväl volym som kvalitet. I propositionen Forskning och förnyelse (prop. 2000/01:3) påpekades också att utvecklingen inom området bör utvärderas senast år 2004. Regeringen önskar nu genomföra denna översyn av området. Även i propositionen om en förnyad lärarutbildning (prop. 1999/2000:135) talar regeringen om det kommande behovet av en genomgripande utvärdering i syfte att utröna dels hur Vetenskapsrådets insatser utfallit, dels omfattningen av de resurser lärosätena avsatt inom detta område, dels också utfallet av de beslutade forskarskolorna. Därför tillkallas nu en särskild utredare. Den del av uppdraget som skall



redovisas under 2004 är avsedd att vara ett underlag inför nästa forskningspolitiska proposition.

### Uppdraget

Utredaren skall utreda om systemet för forskningsfinansiering inom utbildningsvetenskap är ändamålsenligt och, för de fall ändringar krävs, lämna förslag till den nya ordning som bör gälla. I detta arbete skall utredaren bygga på tidigare undersökningar och kartläggningar av området samt rapporter från OECD och UNESCO bland annat avseende hur andelen forskarutbildade inom lärarutbildningen förändrats samt hur nätverk mellan olika lärosäten avseende forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område skapats. Utredaren skall även utvärdera vilken effekt forskarutbildning och forskning som bedrivits inom ramen för forskarskolor haft på utvecklingen av den utbildningsvetenskapliga forskningen. Utredaren skall också utvärdera hur finansiering från Vetenskapsrådet påverkat det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet avseende fördelningen av forskningsmedel med fokus på praxisnära forskning i jämförelse med pedagogisk forskning och forskning med anknytning till det övriga arbetslivet och i detta även belysa hur kommuners och skolsektorns forskningsbehov har tillgodosetts. Utredaren skall vidare studera utfallet av forskarskolorna och i vilken utsträckning lärosätena ökat sina ekonomiska resurser inom området utbildningsvetenskap samt i vilken omfattning regionala utvecklingscentrum varit involverade i projekt finansierade av Vetenskapsrådet.

I uppdraget ingår även att belysa om samordningsvinster kan uppnås genom omfördelning av uppgifter mellan olika aktörer i högskolepedagogiska frågor. Utredaren skall dessutom undersöka om det finns behov av författningsbestämmelser med anledning av resultatet av utvärderingen. Om utredaren finner att ett sådant behov finns, skall också författningsförslag lämnas.

### Arbetsformer och redovisning av uppdraget

Utredaren skall samråda med företrädare för lärosäten med lärarutbildningar, Högskoleverket, Statens skolverk, Myndigheten för

skolutveckling samt de myndigheter i övrigt och de utredningar som berörs av utredningens överväganden och förslag.

Uppdraget skall redovisas senast den 1 februari 2005. En delrapport om Vetenskapsrådets fördelning av forskningsmedel avseende antal ansökningar, kvalitet på ansökningar och beviljade projekt samt typ av projekt som beviljats skall avlämnas senast den 1 juli 2004.

(Utbildningsdepartementet)

## Intervjuer/samtal

Berit Askling, Göteborgs universitet  
Ingrid Carlgren, Lärarhögskolan i Stockholm  
Eskil Frank, Lärarhögskolan i Stockholm  
Sigbrit Franke, Högskoleverket  
Bengt Hansson, Vetenskapsrådet  
Henning Johansson, Högskolan Jönköping  
Ingela Josefson, Södertörn högskola  
Sakari Karjalainen Utbildningsministeriet, Finland  
Jarmo Laine, Finlands Akademi  
Ulf P. Lundgren, Utbildningsvetenskapliga kommittén  
Kerstin Mattson, Skolverket  
Hannele Niemi, Helsingfors universitet  
Pär Omling, Vetenskapsrådet  
Karin Orving, Mittuniversitetet  
Andreas Redfors, Högskolan i Kristianstad  
Liisa Savunen, Finlands Akademi  
Staffan Selander, Lärarhögskolan i Stockholm  
Inge-Bert Täljedal, Umeå universitet  
Tjia Torpe, Utbildningsvetenskapliga kommittén

# Medlemmar av utbildningsvetenskapliga kommittén 2001–2005

## 2001 – 2003

Ordförande: Tjia Torpe, koncernchef, SRF Iris AB

Representanter för forskarsamfundet:

- Lars Bergström, professor i fysik, Stockholms universitet
- Sture Brändström, professor i musikpedagogik, Luleå tekniska universitet
- Ingrid Carlgren, professor i pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm
- Ingela Josefsson, professor i arbetsvetenskap, Södertörns högskola
- Caroline Liberg, professor i svenska med didaktisk inriktning, Malmö högskola
- Bengt Sandin, professor i historia, Tema Barn, Linköpings universitet
- Roger Säljö, professor i pedagogik, Göteborgs universitet

Allmänrepresentanter:

- Kenneth Abrahamsson, docent i pedagogik, programchef, FAS
- Karin Kärnekull, arkitekt SAR, Bygg och Fastighetssektorns Fortbildningsinstitut AB
- Jan Johansson, professor, Avdelningen för industriell produktionsmiljö, Luleå tekniska universitet

**2004 – 2005**

Ordförande: Tjia Torpe, koncernchef, SRF Iris AB

Representanter för forskarsamfundet:

- Shirley Booth, professor i högskolepedagogik, Lunds universitet
- Eva-Lena Dahl, professor i idé- och lärdomshistoria, Göteborgs universitet
- Per-Olof Erixon, docent i pedagogiskt arbete, Umeå universitet
- Lars Lindström, professor i pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm
- Donald Broady, professor i pedagogik, Uppsala universitet
- Roger Säljö, professor i pedagogik, Göteborgs universitet
- Torbjörn Tambour, docent i matematik, Stockholms universitet

Allmänrepresentanter:

- Kenneth Abrahamsson, docent i pedagogik, programchef, FAS
- Heléne Lundkvist, professor i markekologi, Sveriges lantbruksuniversitet
- Anna Hallgren, programledare, Enheten för arbetslivsutveckling, VINNOVA

# Underlagsmaterial

## Propositioner, SOU m m

- Kommittedirektiv: *Myndigheter på skolområdet* Dir. 2002:76
- Kommittedirektiv: *Utbildningsvetenskaplig Forskning* Dir. 2004:48
- Läroplan för lärarutbildning i förändring (Ds:U 1996:16)
- Prop. 1999/2000: 81 *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2000/01:3 *Forskning för förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2001/02:1 *Budgetproposition för 2002*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2004/5:01 *Budgetproposition för 2005*
- Regleringsbrev för Vetenskapsrådet*
- Särskilda anvisningar för utbildningsvetenskap*, Vetenskapsrådet
- Utbildningsutskottet, 2000/01: UbU3. *En förnyad lärarutbildning*.
- Utbildningsutskottet, 2000/01: UbU6. *Forskningspolitik*.
- Utbildningsutskottet, 2002-06.13. *Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet*.
- Utbildningsvetenskapliga kommittén (2003), *Angående finansiering av projekt från myndigheten för skolutveckling*, Bilaga till Utbildningsvetenskapliga kommittén protokoll nr 4, 2003, 2003-06-10
- Utbildningsvetenskapliga kommittén, *Redovisning av medfinansiering 2001 och 2003*

## Material från Utbildningsvetenskapliga kommittén

*Organisationskommitténs arbetsgrupps PM (2000)*

*Vetenskapsrådets styrelses instruktion (2001)*

*Utlysningstexter*

*Utbildningsvetenskapliga kommitténs underlag till forskningspolitiska propositionen (2003)*

*Angående finansiering av projekt från Myndigheten för skolutveckling, Bilaga till UVK protokoll nr 4 - 2003*

*Ansökningshandlingar och sakkunnigutlåten för projekt)*

*Ansökningshandlingar och redovisningar av forskarskolor*

a. "Utbildningsvetenskap – ett forskningsområde under uppbyggnad"

b. "Forskningsstrategi för utbildningsvetenskap"

*Verksamhetsberättelser mm*

a. Verksamhetsberättelse 2002

b. Verksamhetsberättelse 2003

c. Projektkatalogen "Utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd till forskning och forskarutbildning beslutade 2001 – 2003".

Utbildningsvetenskapliga kommittén - *initierade översikter och kartläggningar*

a. Fransson, K och Lundgren, U: "Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang" VR-rapport 2003:1

b. Kim, L och Olstedt, E: "Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt". VR-rapport 2003:14

c. Lindberg, O: "Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag". VR-rapport 2004:1.

d. Lindblad, S m fl (2004) "Internationella arenor för utbildningsvetenskaper – om forskningsorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer" VR-rapport:5.

e. Sandin, B och Säljö, R (2004): "Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering" (under tryckning på förlag).

f. Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap (2003), Vetenskapsrådet

*Konferensdokumentation*

a. "Jakten på de spännande forskningsfrågorna". Konferensrapport från konferensen "Lärande och kunskapsbildning 4 december 2001"

b. "Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap", VR-rapport 2003:2.  
*Informationsmaterial*



## Övrig litteratur

- Askling, Berit (2004) *Några tankar om utbildningsvetenskap och pedagogisk forskning*, Pedagogisk forskning i Sverige Årg 9, Nr 1
- Bush, Vannevar (1945) *Science, the Endless Frontier*, Report to President Roosevelt, US Government Printing Office, Washington
- Carlgren, Ingrid (2003) *Utbildningsvetenskapliga forskningsansatser*, Pedagogisk forskning i Sverige Årg 8, Nr 4
- Carlgren, Ingrid (2004) *Utbildningsvetenskap – en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver?*, i Säljö, Roger & Sandin, Bengt (red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, Vetenskapsrådet (under publicering)
- En ny doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt*, SOU 2004:27
- En stark grundforskning i Sverige*. Vetenskapsrådets forskningsstrategi 2005 - 2008
- Forskarskolor. Ett regeringsuppdrag* (2000), Högskoleverkets rapportserie 2000:2R
- Gibbons, Michael et al (1994) *The New Production of Knowledge*, Sage
- Gustafsson, Sverker (1997) *Forskningens frihet efter det kalla kriget, i Uppsala universitet inför 2000-talet. Festskrift till Stig Ströholm*, Acta Universitatis Upsaliensis 61
- Heyman, Ulf & Lundberg, Elisabeth (2002) *Finansiering av svensk grundforskning*, Vetenskapsrådets rapportserie 4
- Hägglund, Sam & Degerblad, Jan-Eric (2004) *Nyttan av forskarutbildning. Svensk forskarutbildning i ett internationellt jämförande perspektiv*, Högskoleverkets rapportserie 2004:20R
- Hägglund, Sture (2000) *Tio forskarskolor. Ett förslag till utvecklingen av forskarutbildningen*, Delrapport, 17 april 2000

- Kallos, Daniel (2002) *Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter*, Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Årg. 9, Nr. 1–2
- Kim, Lillemor & Ohlstedt, Ewa (2005) *Utbildningsvetenskapliga kommittén – en ny aktör i forskningslandskapet*, Arbetsrapport 2005:33, SISTER
- Kroksmark, Tomas (2003) *Utbildningsvetenskap. En möjlighet att förverkliga en civilisation*, Pedagogisk forskning i Sverige, 2003, Årg 8, Nr 3
- Larsson, Esbjörn & Broady, Donald (2003) *Inventering av svensk utbildningshistorisk forskning – och idéer om utvecklingsmöjligheter*, Papper till 2:a nordiska pedagogikhistoriska konferensen, Stockholm, 25-27 sept.2003
- Lindberg, Owe (2003) *Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953-2000*, Pedagogisk forskning i Sverige Årg 8, Nr 3
- Lorentz, Hans (2004) *Aktionsforskning: om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning*, Pedagogiska institutionen, Lunds universitet
- Lundgren, Ulf P. (2002), *Utbildningsforskning och utbildningsreformer*, Pedagogisk forskning i Sverige Årg 7, Nr 3
- Lärarutbildning och forskning – kartläggning av situationen inom Stockholm-Mälardalsregionen*, PM 2003 Lärarutbildning och forskning
- Måluppfyllelsen i svensk skola och förskola 2000-2004* (2005), Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling
- Nisbert, John (1974) *Educational Research: The State of the Art*, paper
- Nybohm, Thorsten (2000) *Att redlost ställa sig till händelsernas förfogande' – funderingar kring svensk utbildnings- och forskningspolitik*, I Fridlund, Mats & Sandström, Ulf, Universitetens värden, SNS Förlag
- OECD (2000), *Knowledge Management in Learning Societies*
- OECD 2003: *New Challenges for Educational Research*
- OECD/CERI (2001) *Educational Research and Development Policy in New Zealand*
- OECD/CERI (2002) *Educational Research and Development in England. Examiners Report*
- OECD/CERI (2004) *National Reviews on Educational R & D. Examiners Report Denmark*
- Persson, Bo (2001) *Motsträviga myndigheter*, SISTER

- Redovisning av uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnsomsorg* (U1999/2385/S), Skolverket 1999-12-02
- Redovisning av uppdraget att utarbeta kunskaps- och forskningsstrategier* (U1999/2345/F), Skolverket 1999-12-13
- Scientific research in Finland. A Review of Its Quality and Impact in the Early 2000* (2003), Academy of Finland
- Självvärderingar från Lärarutbildningar*, Högskoleverket 2004
- Sörlin, Sverker (1994) *De lärdas republik: Om vetenskapens internationella tendenser*, Liber-Hermods
- Uppdrag att utarbeta en kunskapsstrategi* (U2003/1686/F), Skolverket 2003-11-06
- Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie 2005: 17R
- Wallin, Erik (2003) *Pedagogisk forskning och lärarutbildning. Kan det vara en fråga om avprofessionalisering?*, Pedagogisk forskning i Sverige, 2003, Årg 8, Nr 3
- Vislie, Lise (1998) *Pedagogisk forskning i Sverige. HSFR granskar de nio 'stora' pedagogikinstitutionerna*, Pedagogisk forskning i Sverige Årg 3, Nr 1
- Årsrapporter universitet och högskolor 2003 och 2004*
- Aasen, Peter & Leirvik, B. (1997), *Skolverkets forskningsprogram 1993-1996. Forskningsanvendelse i et kommunikasjonsperspektiv*. Trondheim, Allforsk, Senter for samfunnsforskning
- Aasen, Peter, Leirvik, B. & Nordtug, B. (1995), *Skolverkets forskningsprogram 1993- 1996, Oppfølgingsrapport nr 2 prosjektet Forskning om forskning*. Trondheim, Allforsk, Senter for samfunnsforskning
- Aasen, Petter & Prøitz, Tine (2003) *Sektorsmyndigheternas roll i svensk skolforskning*, Pedagogisk forskning i Sverige Årg 8, Nr 4
- Aasen, Petter (2000), *Statens skolverk som kunskapsorganisasjon. Skolverkets forskningsstrategi 1993-99*, Pedagogisk forskning i Sverige Årg 5, Nr 2

# Deltagarlista seminarium fredagen den 18 februari 2005

## Från universitet och högskolor:

Lars Pettersson	Högskolan Dalarna
Stefan Höjelid	Växjö Universitet
Ove Lindberg	Örebro Universitet
Lena Borgström	Lärarhögskolan i Stockholm
Tomas Kroksmark	Högskolan i Jönköping
Gudrun Zachrisson Ones	Dramatiska Institutet
Lennart Svensson	Lunds universitet
Inger Edfors Lilja	Högskolan i Kalmar
Anders Arnqvist	Karlstads Universitet
Torgny Ottosson	Högskolan i Kristianstad
Lisbeth Lundahl	Umeå Universitet
Lena Nilsson	Högskolan i Trollhättan-Uddevalla
Ingegerd Tallberg-Broman	Malmö Högskola
Anders Olofsson	Mittuniversitetet
Bengt-Göran Martinsson	Linköpings universitet
Staffan Bengtsson	Södertörns Högskola
Hans Johansson	Luleå Tekniska Universitet
Per-Olof Thång	Göteborgs Universitet
Kari Sylwan	Danshögskolan

## Från expertgruppen:

Rolf Hedquist	Umeå Universitet
Ragnhild Nitzler	Högskoleverket
Ulla Gummeson	Svenska Kommunförbundet
Christina Gustafsson	Uppsala universitet och Högskolan i Gävle
Fredrik Jeppesen	Broängsskolan (Botkyrka kommun)
Mattias Jarl	Utbildningsdepartementet

**Från utredningen:**

Lars Haikola  
Jan-Eric Degerblad

Utredare  
Sekreterare