

Utbildningsforskning och utbildningsreformer

ULF P. LUNDGREN

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Sammanfattning: *I artikeln försöker jag kortfattat beskriva min uppfattning om hur pedagogik har utvecklats som vetenskap under nittonhundratalet. Beskrivningen utgår från ett utbildningspolitiskt beslut, det vill säga relationen mellan pedagogisk forskning och utbildningsplanering och politiskt beslutsfattande. Det är framför allt två perioder med skiftande relationer mellan forskning och politik jag vill fokusera. Den första perioden är knuten till forskning i samband med efterkrigstidens skolreformer med etablerandet av grundskolan och gymnasieskolan. Forskningen stod här inför väl avgränsade frågeställningar vilka det fanns metoder att besvara. Den andra perioden är knuten till rekonstruktionen av utbildningsväsendet under seklets slut, där efterfrågan på kunskap för planering och beslut kom att ha en inriktning mot att förklara konsekvenser av möjliga planerings- och beslutsalternativ samtidigt som forskningen till delar fjärrmat sig från policyinriktade studier. Nittiotalets omfattande skolreformer har föga belysts av forskare inom pedagogik.*

Johann Friedrich Herbart lade grunden till pedagogiken som vetenskap i det att han byggde upp ett system eller struktur för att fastställa utbildningens mål och innehåll. Metoden för undervisning och uppfostran var kunskapen om människans lärande och människans minne. Detta innebar att psykologins utveckling sammanflätades med pedagogiken. I *Allgemeine Pädagogik* skriver Herbart (1806 s 21; övers U.P.L.):

Den första men långtifrån den fullständiga vetenskapen för en uppfostrare är psykologin, där alla mänskliga stämningar är upptecknade.

DEN FÖRSTA PROFESSUREN

Något mer än hundra år efter publicerandet av *Allgemeine Pädagogik*, 1910, inrättas den första professuren i pedagogik i Sverige vid Uppsala universitet. Ett skäl för inrättandet av en professur i pedagogik var just att den psykologiska vetenskapens framsteg nu gav stöd för utvecklingen av den praktiska pedagogiken och därmed utbildningen av lärare.

Denna koppling mellan forskning och tillämpning är en del av den framväxande moderniteten och tron på att rationella beslut måste fattas för samhällets likaväl som för individens utveckling. I det moderna samhället är man inte vald utan kan välja. Att välja kräver kunskap om alternativen. Vetenskapen kunde ge denna kunskap. Utbildning och skola skulle kunna utvecklas genom experiment och systematiska studier. Pedagogiken som vetenskap kom, åtminstone till en början, att innesluta denna tankefigur att det är psykologin som utgör fundamentet för pedagogiken som vetenskap. Och det är inom det psykologiskt-pedagogiska studiet som pedagogiken som vetenskap etableras i Sverige, det vill säga inom experimentalpsykologin, utvecklingspsykologin och differentialpsykologin.

Med de stora skolreformerna och då i anslutning till den så kallade differentieringsfrågan börjar pedagogisk forskning att efterfrågas som underlag för beslut. I 1940 års skolutredning väcks frågan om att ta vetenskapen till hjälp för att undersöka effekter av olika elevgrupperingar. Utredningen kunde enas om att det parallella skolsystemet måste byggas samman (SOU 1944:21). När det gällde frågan om när en differentiering skulle ske rädde ingen enighet om svaret. För att få en lösning på motsättningen föreslog en ledamot, undervisningsrådet Karl Kärre, att en försöksverksamhet först skulle komma till stånd, vilken skulle kunna vetenskapligt studeras och utvärderas. Någon sådan försöksverksamhet skedde inte, istället vände sig utredningen till den vetenskapliga expertis som fanns att tillgå, nämligen de fyra professorerna i pedagogik och psykologisk pedagogik (SOU 1943:19), för att avgöra vid vilken ålder eleverna under skolgången borde differentieras utifrån skillnader i studieförmåga. De ombads bland annat besvara frågor om när skolgången borde påbörjas, uppdelas på olika svårighetsnivåer och avslutas.

DEN PEDAGOGISKA VETENSKAPEN OCH SKOLREFORMERNA

Den av ledamoten Kärre framförda tanken om en försöksverksamhet, som följs och utvärderas, framförs senare av Alva Myrdal i samband med diskussionerna kring arbetarrörelsens så kallade 27-punktsprogram. I detta program förs krav på en reformerad skola fram. Men partistyrelsen konstaterar samtidigt att det saknades ett tidsenligt skolprogram. En särskild kommitté tillsattes för att utarbeta ett skolprogram. Den kom att innehålla ledamöter från de två fraktioner som splittrat 1940 års skolutredning, det vill säga enhetsskolevänner som Alva Myrdal och Oscar Olsson och läroverksvänner som Ivan Pauli. Gruppen blev också oenig i differentieringsfrågan. Alva Myrdal sökte medla med synpunkten, att detta inte var en politisk principfråga utan en psykologisk-pedagogisk, det vill säga en vetenskaplig fråga.

Användandet av vetenskaplig kunskap som underlag för politiska beslut återkommer tydligt i 1946 års skolkommissions arbete. I kommissionens arbete kom Alva Myrdal att spela en i detta avseende betydelsefull roll. Alva Myrdal hade studerat amerikansk utbildning och amerikansk utbildningsforskning. Tillsammans med maken Gunnar gav hon 1941 ut boken *Kontakt med Amerika* (Myrdal & Myrdal 1941). I boken finns ett avsnitt med rubriken »Uppfostran i samhällets mitt», där hon knyter an till den ameri-

kanska progressiva pedagogiken. Tillsammans med Oscar Olsson kom hon att bli en av de mest framträdande förespråkarna inte bara för en enhetsskola utan också för en progressiv pedagogik. Oscar Olsson gav 1943 ut debattskriften *Demokratins skolor* (Olsson 1943), där han ansluter sig till den progressiva reformrörelsen och inte minst till de idéer som formulerats av John Dewey.

Det progressiva pedagogiska tänkandet handlade inte bara om att sätta eleven i centrum och bygga didaktiken från psykologin, utan att också utveckla såväl skolans former som dess innehåll genom experiment och utvärdering. I detta syfte startade John Dewey tillsammans med hustrun Alice Chipman Dewey redan 1896 en försöksskola vid universitetet i Chicago just i syfte att systematiskt utveckla pedagogiken (jfr Harman & Lundgren 1980).

År 1948 presenterade 1946 års skolkommision sitt principbetänkande om en nioårig obligatorisk enhetsskola.¹ På nytt hade man vänt sig till landets professorer i pedagogik och låtit dem »få ordet» (Elmgren 1952; Elmgren, Husén, Sjöstrand & Trankell 1959). Kommissionen menade sig kunna dra den slutsatsen från vad professorerna framhöll, att en sen differentiering var att föredra, ty man kunde inte bara ta hänsyn till teoretiskt begåvade barn. Praktisk begåvning visade sig senare än teoretisk. Om barnen fick välja för tidigt, var det risk att de på felaktiga grunder valde bort praktisk utbildning. Mottagandet av principbetänkandet blev såväl i press som i remissbehandling splittrat, längs föga överraskande linjer.

I det särskilda »sänderska» skolutskott, som tillsattes för att uppnå kompromiss, framhölls att det slutliga beslutet skulle ta hänsyn till utvärderingen av försöksverksamheten »i den mån den tillämnade försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten» (se vidare Lindensjö & Lundgren 2000 s 53 ff). Med detta beslut försköts frågan från den politiska bedömningen till en vetenskaplig bedömning byggd på en utvärdering av en försöksverksamhet. Beslutet om nioårig skolplikt var entydigt. Men vad innebar det att enhetsskola skulle genomföras i den mån försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten? Var det frågan om, när eller hur enhetsskolan skulle genomföras, som försöksverksamheten skulle besvara? Skulle den nya skolan genomföras, bara om man enades?

Propositionen (1950:70) medgav olika tolkningar.² Socialdemokraterna tolkade beslutet så att enhetsskolan skulle genomföras, men att försöksverksamheten fick avgöra hur. Högern tolkade beslutet så, att försöken skulle avgöra om enhetsskola över huvud taget skulle genomföras (Richardson 1967).

Följande år kom försöksverksamheten upp i riksdagsdiskussioner. Kunskaps- och färdighetsjämförelser mellan skolformerna tydde på att enhetsskolans elever faktiskt kunde mindre och presterade sämre än realskolans.³ Mot denna bakgrund anförde särskilt representanter för högerpartiet att man nu kunde dra »rätt säkra slutsatser»; försöken visade att det inte var lämpligt att ersätta existerande skolformer med enhetsskola. Enhetsskolans förespråkare menade däremot att bland annat olikheter i elevtyper, lärarkategorier, metoder gjorde det omöjligt att dra denna slutsats. Vad som hade hänt var med andra ord att forskningen som skulle ge ett svar, för att möjliggöra en politisk

kompromiss, gav flera svar som krävde ett politiskt ställningstagande till forskningens resultat.

Året därpå beslutades att en särskild skolberedning skulle utvärdera försöken och föreslå hur den obligatoriska skolan skulle organiseras och anknytas till annan utbildning. Uppdraget skulle slutföras i sådan tid att beslut kunde fattas vid 1962 års riksdag. Än en gång tillkallades vetenskaplig expertis för att informera om forskningsläget i differentieringsfrågan. Beredningen ville veta om och när allmän begåvning och specialbegåvning kunde urskiljas. Resultaten kunde knappast ge vägledning i fråga om tidpunkten för differentiering. Däremot tydde forskningen på betydande intraindividuell skillnader, det vill säga på att individer inte sällan var högre begåvade i vissa avseenden och lägre begåvade i andra (Härnqvist 1960). Dessa studier som genomfördes av Kjell Härnqvist gav en ny grund i betraktandet av differentieringsfrågan. Begreppet begåvning var inte bara att förstå som teoretisk eller praktisk begåvning, utan som en fråga om olika former av begåvning. Därmed knöts också frågan om begåvningens utveckling och struktur inte bara till frågan om tidpunkt för differentiering utan också till läroplan och ämnesstruktur.

FÖRSÖKSVERKSAMHET OCH UTVÄRDERING

Försöksverksamheten hade givit upphov till en rad studier. Dessa var dock till sin empiriska omfattning ganska små. En större studie kom att genomföras, »Stockholmsundersökningen». I Stockholm infördes en speciell variant av enhetsskola. Denna skola fanns i Stockholms södra delar medan parallellskolan fanns kvar i de norra delarna. I en brett upplagd studie av Nils-Eric Svensson (1962) jämfördes resultaten från dessa två skolformer. Statistisk korrigering gjordes för skillnader i bakgrund. En liknande undersökning genomfördes i Växjö (Carlsson 1963). Kort sammanfattat kom Stockholmsundersökningen att visa på små eller inga skillnader mellan resultaten från undervisning i heterogena klasser (enhetsskolan) och homogena klasser (parallellskolan)⁴, medan Växjöundersökningen visade resultat till de homogena klassernas favör. En ännu senare undersökning genomförde Jarl Bengtsson och jag med hjälp av de data som insamlats inom det av Bengt-Erik Andersson genomförda UG-projektet, visade på likartade resultat som de Stockholmsundersökningen givit (Bengtsson & Lundgren 1968, 1969)⁵.

Under detta sekels första hälft utvecklas pedagogiken som vetenskap. Den tillkommer som en disciplin inriktad mot pedagogiskpsykologiska frågor relaterade till lärarutbildning. De stora skolreformerna kopplar utbildningsforskningen till samhällsbygget och välfärdssamhällets framväxt, där vetenskapen uppfattas vara en väsentlig förutsättning för rationellt beslutsfattande. De frågor som reformverksamheten ställde var också möjliga att besvara. Det fanns metoder och teorier som gick att använda och tillämpa. De frågor som ställdes gick att besvara genom differentialpsykologiska studier. De frågor som styrde utvärderingen av försöksverksamheten kan formuleras som: Är A bättre än B? Frågor av det slaget kunde empiriskt besvaras. Metoderna för såväl differentialpsykologiska som komparativa studier fanns.

Vid sidan av dessa empiriskt riktade frågor fanns också övergripande ideologiska frågor, där den pedagogiska filosofin och läroplansteorin med företrädare som John Dewey kom att ge svar. Politikerna fick svar och även om dessa svar ibland krävde en ny politisk värdering, var svaren relevanta och möjliga att använda.

FRÅN BETEENDEVETENSKAP MOT SAMHÄLLSVETENSKAP?

När pedagogiken delas på femtiotalet påbörjas en förändring av den pedagogiska forskningen från en grund i beteendevetenskap mot samhällsvetenskap. Jag uppfattar att detta sker utifrån några olika utgångspunkter och följer olika utvecklingslinjer.

När beslutet om en grundskolan tagits förändrades de frågor som politiskt uppfattades kunde riktas mot forskningen. De frågor som nu ställdes fick en annan karaktär. Jag ser här två huvudlinjer. En är frågeställningar kring den fortsatta utbyggnaden av skolsystemet; såväl kvantitativt som kvalitativt. Till dessa frågeställningar hör frågor kring skolans mål och innehåll; frågor som senare blir grunden till en läroplansteoretisk forskning. Och till dessa frågeställningar hör frågor kring utbildningens volym och struktur. Den andra linjen handlar om frågeställningar kring utbildningens effekter och utvärdering av utbildningsreformer. Alltså, inom den första linjen av frågeställningar finns frågor kring genomförandet av beslut och den fortsatta reformverksamhetens inriktning.

1956, året innan 1957 års skolberedning tillsattes, påbörjade SNS (Studieförbundet näringsliv och samhälle) i samarbete med Lärarhögskolan i Stockholm planeringen av ett forskningsprojekt. Projektets syfte var att kartlägga kursplaneninnehållet i matematik och svenska för skolans tre sista årskurser för att därigenom kunna relatera detta innehåll till behov av kunskaper i dessa ämnen i arbetslivet. Vetenskaplig ledare var Torsten Husén.

När skolberedningen hade tillsatts kom den också att ingå som en intressepart i kursplanestudierna. Tre nya ämnen infördes – samhällskunskap, fysik och kemi – och en viss betoning lades på att studera hur själva undervisningsprocessen gestaltades. En av de viktigaste frågorna att besvara för kommittén var frågorna kring läroplanens mål och innehåll.⁶ 1960 tillsattes en speciell läroplansgrupp. Dessa kartläggningar kom givetvis att påverka läroplansgruppens arbete. Viktigt var också att de dels kom att ge en grund för empiriskt läroplansarbete och dels att de data Dahllöf insamlade kunde användas vid en senare omanalys av Stockholmsundersökningen. En mer metodiskt utvecklad studie av kursplanekrav genomfördes senare av Dahllöf (1963).

Dessa studier kom att relateras till tidigare studier kring differentieringsfrågan. 1967 presenterade Dahllöf en omarbetning av Stockholmsundersökningen (Dahllöf 1963). Han utnyttjade data från kursplaneundersökningarna genom vilka han kunde studera den tid som åtgått för att nå samma resultat. Skillnaderna i tid, visar Dahllöf, varierade. För att nå samma resultat i heterogena klasser åtgick mer tid än i homogena klasser. Dahllöf pekade också på att det fanns ett samband mellan studieförutsättningarna hos de elever som

låg på 10:e–25:e percentilen och tiden (styrgruppen). Hypotesen om en styrgrupp prövades senare i min doktorsavhandling (Lundgren 1972). Med omarbetningen av Stockholmsundersökningen som utgångspunkt formulerade Dahllöf en teoretisk modell för studier av relationer mellan undervisningens ramar, process och resultat. En modell som har utvecklats, menar jag, till en teori och som fått ett internationellt genomslag (Lundgren 1981, 1984, 1985, 1999).

Kjell Härnqvists studier av begåvningsreserven (Härnqvist 1958, 2000; de Wolff & Härnqvist 1962) utgör ett klassiskt exempel på forskning av betydelse för planering och beslut om utbildningens volym, liksom Härnqvists studier av studieval i gymnasiet, som blev av betydelse för utbyggnad och struktur (Härnqvist & Grahm 1963).

Den andra linjen av frågeställningar handlar om frågor kring effekter av skolreformer. Även här kom att utvecklas en kraftfull forskning. De stora longitudinella studier som kom att genomföras med Malmöundersökningen, den av Härnqvist initierade och av Allan Svensson och Sven-Eric Reuterberg drivna Individualstatistiken liksom Ingemar Emanuelssons UGU-projekt är internationellt sällsynta och har inneburit att effekter av skolreformer kunnat studeras på ett unikt sätt. De har också lett till en utveckling av statistisk metodik genom den forskning Jan-Eric Gustafsson bedrivit.

Utvecklandet av metoder och modeller för utvärdering menar jag har sin grund i den efterfrågan på forskning som kom efter besluten om de stora skolreformerna. Skolöverstyrelsens uppdrag att svara för en rullande läroplansreform och de sektormedel Skolöverstyrelsen förfogade över för utbildningsforskning kom i hög grad att länkas till olika projekt vars syfte var att följa och spegla reformernas effekter. Även här kom forskningen vid Göteborgs universitet att få en stor betydelse inte minst genom Erik Wallins arbeten.

Sextio- och sjuttio-talens skolreformer skapade en länk mellan forskare och beslutsfattare, relaterad till några tydliga frågeställningar. Perioden efter de stora reformerna kom att präglas av en relation, där forskarna formulerade frågeställningen inom de ramar som politiker och administration angav. Samtidigt med denna förändring kom forskningen med samhällsvetenskaperna att få en mer kritisk roll och mer teoretisk inriktning. Många var vi som bet den hand som gav oss föda. Kritiken mot Skolöverstyrelsens brist på utvärdering och vilja att lyssna på forskarna möjliggjordes genom myndighetens forskningsanslag. Och just den dialogen var viktig. Den skärpte argumenten och den framtvängde tydliga beslutsunderlag och en forskning som sökte förklaringar och internationell förankring. Antalet gästforskare som kom till Sverige under den tiden just därför att svensk utbildningsforskning uppfattades inkuggad i beslutsfattande var kanske inte legio men få var de inte heller. Under denna period, vågar jag påstå, kom forskningen vid pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, under Kjell Härnqvists ledning att få en nationell och internationell betydelse.

Det finns ytterligare en linje eller en uppsättning av frågeställningar jag vill beröra. Låt mig återvända till Herbart och skälen till inrättandet av den första professuren i pedagogik i Sverige. Så länge pedagogik funnits som universitets-

ämne och vetenskaplig disciplin har också funnits den föreställningen, som låg till grund för inrättandet av den första professuren i pedagogik, nämligen att pedagogisk forskning ska ge en teoretisk grund för pedagogiskt handlande i lärarutbildning och i skola. Eller för att åter citera de ord jag valde i min inledning; citatet från Herbart i *Allgemeine Pädagogik*:

Den första men långtifrån den fullständiga vetenskapen för en uppfostrare är psykologin, där alla mänskliga stämningar är upptecknade.

Påståendet följs av följande reflektion:

Jag tror jag känner möjligheterna av en sådan vetenskap; det kommer dröja länge innan vi besitter den, ännu längre innan vi kan fordra den av uppfostraren. Men aldrig skulle den kunna ersätta iakttagelsen av en elev, en individ kan bara bli funnen, inte härledas. (Herbart 1806 s 21; övers U.P.L.)

Problemet är, att det är just härledningen som kommit att bli kravet på pedagogisk forskning. Mycket av den kritik som riktats mot forskningen har haft sitt berättigande, nämligen att utbildningsforskningen har riktats mot beslutsfattare som tillämpare eller brukare. Alternativet har alltför ofta grundats på föreställningen att relationen mellan forskning och tillämpning är en fråga som kan besvaras genom en form, en enkel koppling eller just härledning. Något, som jag med Herbart, uppfattar som en ofruktbar föreställning.

PEDAGOGIKEN OCH DIDAKTIKEN

Kraven på en forskning riktad mot lärare och lärarutbildare kom att bli allt starkare under 1980-talet. Med etablerandet och utbyggnaden av små och medelstora högskolor kom ett ökat antal professurer i pedagogik att inrättas. Medlen till forskning ökade inte. Istället skars sektorsmedlen kraftigt ned under 1990-talet. De nya högskolorna kom att i de flesta fall byggas kring tidigare lärarutbildningar. Kraven här på en forskning knuten till lärarutbildningen blev stark. Det är i denna miljö som didaktikbegreppet får nytt liv (Lundgren 1986a, b) och senare området lärares arbete föds.

Problemet är att föreställningen om relationen mellan forskning och tillämpning inte ändras med terminologin. Så länge relationen uppfattas som en teknisk fråga, där en praktik kan härledas ur forskning, kommer ingen forskning, vad den än kallas, att lyckas. I det ögonblick relationen uppfattas som en fråga om att erövra en kunskap som ger möjlighet att förstå och förklara villkoren för utbildning och undervisning, har utbildningsforskningen en roll för lärares arbete och för lärarutbildning. Till del kräver det att relationerna med den psykologiska och sociologiska forskningen återtas. Även här kan Göteborgs universitet sägas ha haft en roll genom den utformning didaktisk forskning fått genom Ference Marton och forskning om lärande genom Roger Säljö.

PEDAGOGIK OCH UTBILDNINGSPOLITIK

Låt mig sammanfatta min korta betraktelse över sambandet mellan utbildningsforskning och utbildningspolitik genom några reflektioner över hur detta samband tagit sig uttryck under det gångna decenniet. När de stora reformerna formulerades och planerades hade utbildningsforskningen en relation till beslutsfattandet. Relationen handlade både om den näring pedagogisk filosofi gav för formandet av politiken och de frågor som empiriska studier kunde besvara. Med genomförandet av reformerna ändrade frågorna karaktär och forskning knuten till den fortsatta utbildningsplaneringen växte fram tillsammans med en utveckling av metoder och modeller för utvärdering. Med förändringen av högskolesystemet och krav på forskarutbildning för högskolelärare sker en förändring av fokus för forskningen.

Under 1990-talet har svensk skola genomgått vad jag uppfattar som den största förändringen i skolhistorien både vad gäller volym och inriktning av reformer. Det handlar inte om en stor reform utan snarast om en svärm av reformer. Under 1990-talet har vi:

- Ändrat den politiska styrningen och ansvaret över skolan.
- Ändrat läroplaner och kursplaner mot en tydlig mål- och resultatstyrning.
- Ändrat betygssystem från ett relativt till ett absolut betygssystem.
- Byggt ut gymnasieskolan till en treårig skola.
- Ändrat gymnasieskolans struktur mot bredare ingångar, program- och kursuppbyggd.
- Infört ett fristående skolsystem.
- Infört en omfattande satsning på vuxenutbildning genom kunskapslyftet.
- Fört in barnomsorg och skolbarnomsorg i skolsektorn.
- Infört en ny skolform – förskoleklass.
- Anpassat grundskolans läroplan till förskoleklass och skolbarnomsorg.
- Infört en läroplan för förskolan.
- Byggt ut högskoleväsendet. Tre nya universitet har inrättats.
- Ändrat lärarutbildningen.
- Haft en omfattande satsning på utbyggnad av IT och kompetensutveckling.
- Ändrat löneavtalens inriktning och längd.

Dessa reformer har skett under en statsfinansiell kris med starka resursneddragningar. En period som inte gjort livet för lärare, skolledare, Skolverket och dess generaldirektör till en dans på rosor. Men också en period då mycket har hänt som vi förut trodde inte kunde hända; inte ens var sannolikt. Reformerna har också genomförts under en tid av snabb förändring; det politiska landskapet har förändrats; vi är en del av den europeiska unionen.

Under denna tid har genom dessa reformer antalet barn och unga inom skolsektorn ökat från 1 401 257 till 2 559 276. Och antalet vuxna i skolan har ökat från 131 080 till 254 741. Totalt inkluderande alla har sektorn ökat från 1 532 337 till 2 814 017. Med andra ord har sektorn nästan dubblerats. Ökningen är 84 procent. Detta innebär att 31 procent av alla som bor i Sverige befinner sig inom skolsektorn. Läger vi till högskoleutbildning och andra

former för utbildning så innebär det att mer än 40 procent dagligen befinner sig i utbildning.

Dessa reformer har samspelat med utbildningsforskning, men på ett helt annat sätt än tidigare. Det är en helt annan typ av forskning som kommit till användning. En av rötterna till den målstyrning som nu finns och de försök som görs med en skola utan timplaner har finns i ramfaktorteori och »mastery learning» (jfr Lundgren 1972 s 44 ff). Detta är ett exempel som kan mångfaldigas. Den relation som här varit mellan forskning och beslutfattande har handlat om att forskningen givit en form av fond och kunnat peka på alternativ och konsekvenser. Vad det handlat om har varit att nyttja teorier och teoretiska modeller för forma underlag för beslut.

I politiskt beslutfattande, och för aktörerna på vad jag kalla formuleringsarenan, finns en politisk praktik som kan vara svår att beskriva och förstå om man inte är på formuleringsarenan. I denna praktik finns beslutspunkter, men bakom dessa finns långa processer av utredande, diskussioner, förhandlingar och bedömningar. I dessa processer är väl underbyggda teorier betydelsefulla, de ger möjligheter att förstå alternativ och i bästa fall också förutse konsekvenser. Denna beslutfattandets praktik tror jag inte särskiljer sig särskilt mycket från utbildningens och undervisningens praktik.

När jag ser på den forskning som nu pågår känner jag mig som en gammal man. Inte för att jag tror att det var bättre förr. Forskning ska nyttja tidigare kunskap och den ska gå framåt. Det är inte det som är problemet. Problemet är om jag ser på forskningen, utifrån min egen erfarenhet av att vara brukare av forskning, så finns det allt för lite forskning som är relaterad till dagens utbildningspolitiska frågeställningar. Betänk att dagligen 40 procent av befolkningen befinner sig i utbildning. Vad har detta för konsekvenser på sikt? Hur ska utbildning och livslångt lärande i framtiden finansieras? Hur ska olika former av utbildning och lärande valideras mot varandra? Och vad är lärande i ett informationsrikt samhälle? Det är studier kring dessa övergripande frågor som jag ser saknas och som är studier som är relaterade till dagens och morgondagens utbildningsreformer. Vi står inför en förändring i tänkandet om utbildning som är väl så omfattande som den förändring som skedde vid förra seklet. Studier av dessa förändringar och breda teoretiska underlag kommer i framtiden att behövas i såväl beslutfattandets som undervisningens praktik.

NOTER

1. För en mer genomgående beskrivning och analys av kommissionens arbete vill vi hänvisa till Isling (1980), Marklund (1980) och Richardson (1977).
2. Se vidare Dahllöf (1967).
3. En genomgång av forskningsläget återfinns i Dahllöf (1967 s 60 ff).
4. En senare studie, Göteborgsundersökningen, med en mer avancerad statistisk metodik kom att visa på liknande resultat (Bengtsson & Lundgren 1968, 1969).
5. För resultatens påverkan på beslutet jämför Dahllöf (1967 s 65).
6. De studier som genomfördes avrapporterades för matematik och svenska av Dahllöf (1960), i samhällskunskap av Bromsjö (1961) och i fysik och kemi av Johansson (1961).

LITTERATUR

- Bengtsson, J. & Lundgren, U.P. 1968: *Modellstudier i utbildningsplanering och analyser av skolsystem. En jämförelse på kunskapsprov i matematik, engelska och svenska mellan grundskolan och det traditionella skolsystemet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bengtsson, J. & Lundgren, U.P. 1969: *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromsjö, B. 1961: *Samhällskunskap som skolämne*. Stockholm: Norstedts.
- Carlsson, B. 1967: *Växjöförsöken. Skoldifferentieringens inverkan på elevernas kunskapsprestationer. En experimentell undersökning*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1960: *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet*. Stockholm: SOU 1960:15.
- Dahllöf, U. 1963: *Kraven på gymnasiet*. (SOU 1963:22) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- de Wolff, P. & Härnqvist, K. 1962: Reserves d'aptitudes: leur importance et leur repartition. I A.H. Halsey (red): *Aptitude intellectuel et éducation*. Paris: OECD.
- Elmgren, J. 1952: *School and Psychology. A report on the research work of the 1946 School Commission*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Elmgren, J., Husén, T., Sjöstrand, W. & Trankell, A. 1959: *Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hartman, S. & Lundgren, U.P. 1980: *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur.
- Herbart, J.F. 1806: *Allgemeine Pädagogik*. Bochum.
- Husén, T. & Härnqvist, K.: *Begåvningsreserven. En återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria no 193) Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Härnqvist, K. 1958: *Beräkning av reserver för högre utbildning*. (SOU 1958:11) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. 1960: *Individuella differenser och skoldifferentiering*. (SOU 1960:13) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. & Graham, Å. 1963: *Vägen genom gymnasiet*. (SOU 1963:15) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Isling, Å. 1980: *Kampen för och mot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober.
- Johansson, E. 1961: *Kursplaneundersökningar i fysik och kemi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. 1972: *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. 1981: *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Liber Läromedel/CWK Gleerup.
- Lundgren, U. P. 1984: Ramfaktorteoriens historia. I *Skeptron 1*. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion utgivna av Donald Broady och Ulf P. Lundgren. Tema: Rätten att tala. Stockholm: Symposium.
- Lundgren, U. P. 1985: Frame Factors and the Teaching Process. I T. Husén & T.N. Postlethwaite (red): *The International Encyclopaedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
- Lundgren, U. P. 1986a: Den nygamla didaktiken i Sverige. Del I. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 70(3), 202–208.
- Lundgren, U. P. 1986b: Den nygamla didaktiken i Sverige. Del II». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 70(4), 268–277.
- Lundgren, U. P. 1999: Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedago-*

- gisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31–41.
- Marklund, S. 1980: *Skolsverige 1950–1975. 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Myrdal, A. & Myrdal, G. 1941: *Kontakt med Amerika*. Stockholm: Bonniers.
- Olsson, O. 1943: *Demokratins skolor*. Stockholm: Norstedts.
- Proposition 1950:70: *Angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Kungl. Maj:ts propositioner.
- Richardson, G. 1967: En politisk nebulosa. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 5/1967.
- Richardson, G. 1997: *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G.A.R. Anderberg, J.K.G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1944:21. *Sambandet mellan folkskola och högre skola*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Svensson, N-E. 1962: *Ability Grouping and Scholastic Achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.