

# Kunskap in/om pedagogik - Produktion, visualisering och effekter av skolresultat

*Christian Lundahl*

KNOWLEDGE IN AND ABOUT EDUCATION: THE PRODUCTION, VISUALISATION AND EFFECTS OF EDUCATION OUTCOMES. This paper is built upon an inaugural speech I gave at Örebro University on 1 October 2014. I start by positioning the disciplinary subject 'Pedagogik' within the larger field of 'Utbildningsvetenskap' [educational research] and I claim that 'Pedagogik' can serve the purpose of being an especially reflexive discipline within the field of 'Utbildningsvetenskap' based on its tradition and strength in the fields of knowledge production, knowledge dissemination and learning. Thereafter, I position myself in the discipline of education as a curricular theorist with a particular interest in the retrospective sociology of knowledge. My research emphasizes the processes and the context of knowledge production as well as the correspondence between actors, places and networks. I give three examples from my own research to illustrate the complexities of the production, visualisation and use of knowledge: the transnational flows of ideas at the world fairs; the production and editorial work of the International Encyclopaedia of Education; and the use of international comparisons of assessment systems in local politics. I conclude by stressing that a reflexive 'Pedagogik' has important politics of its own when it is used to scrutinise the structures and conditions that build up everyday discourses in and about education.

Keywords: inaugural speech, educational research, knowledge re/production, science on social science.

## Inledning – Pedagogik som utbildningsvetenskap

Min föreläsning idag handlar om pedagogik som utbildningsvetenskap. En sådan ingång hade varit helt absurd för bara 20 år sedan.

---

*Christian Lundahl* är professor i pedagogik vid Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet. E-post: christian.lundahl@oru.se

Finns det andra utbildningsvetenskaper? Min hållning är att det står vilka discipliner som helst fritt att forska om utbildning, oavsett det faktum att ämnet pedagogik under lång tid ansett sig ha haft närmast ensamrätt på utbildningsfältets frågor. Fler perspektiv på lärande och utbildning kan i förlängningen bara vara berikande, i alla fall om de håller hög kvalitet. Samtidigt gör detta att vi som pedagoger måste tydliggöra vår identitet och vårt specifika kunskapsbidrag när vi inte längre kan definiera oss som: ”vi forskar om skola och utbildning”. I tider då många gör anspråk på det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet är det relevant att fundera över vad som kan vara den pedagogiska disciplinens tillskott. Kan pedagogisk forskning bidra till pedagogiska frågor på ett sätt som exempelvis inte nationalekonomisk forskning gör? Min poäng och min egen position är att pedagogik kan vara det ämne inom utbildningsvetenskap som tydligast intresserar sig för kärnfrågor kring lärande och utbildning samt på en metanivå för de kunskaper som produceras om lärande och utbildning. Min föreläsning tar som exempel produktionen, visualiseringen och effekterna av skolresultat.

Inför skrivandet av studieplanerna i pedagogik läsåret 1969 – 1970 vid Uppsala universitet tog professor Wilhelm Sjöstrand (1909-1989) tillfället i akt att klargöra vad pedagogik och pedagogisk forskning var. Sjöstrand var kontroversiell inom pedagogiken i det att han i det mesta hade en konservativ syn. Bland den tidens professorer i pedagogik var han sannolikt den mest bildade, med exempelvis stora kunskaper i pedagogikens historia, pedagogisk filosofi och mätlära. Den text Sjöstrand skrev under det ur ett högskoleperspektiv stormiga 1969 är intressant på flera vis och kom att ges ut på Natur och kultur som boken *Pedagogiken* (Sjöstrand 1969) – sedermera också översatt till finska och danska.

Pedagogik handlar om den så kallade edukationsprocessen slår Sjöstrand fast. Utgångspunkten för boken var att kraven på ”s.k. tvärvetenskaplig forskning ... vuxit sig allt starkare”. Varje disciplin måste dock finna sig själv för att kunna samarbeta med andra, menade Sjöstrand. Och pedagogikens specialitet var just edukationsprocessen. Detta rent språkligt sett osköna ord sammanför uppfostran med undervisning. Pedagogik handlar om båda sakerna i samma utsträckning:

Edukationsprocessen innebär en målriktad aktivitet, vars syfte är att påverka en levande organism med hjälp av metoder, som är så adekvata som möjligt, på ett sådant sätt att organismen genom inläring formas till optimal överensstämmelse med de mål, som förelagat för inflytandet ifråga. (Sjöstrand 1970, s. 21)

Noterbart här är att pedagogik kunde definieras utan att blanda in lärare och elever. Den abstraktionsnivå Sjöstrand lägger sig på, och som givetvis är nödvändig om man vill åstadkomma en grunddefinition, kompletteras med en för tiden typisk modell:

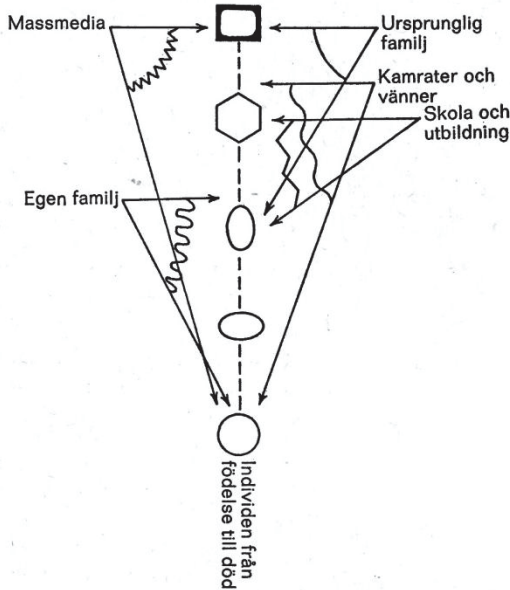


Bild 1. Edukationsprocessen (Sjöstrand 1970, s. 21)

Sjöstrand fortsätter med ytterligare ett klargörande:

Edukationsprocessen synes inte vara knuten till någon viss tid eller till någon speciell plats. Den har ägt rum och äger rum, varhelst det finns människor, som skapar något slags kultur, vilken förmedlas från det ena släktledet till det andra. (Sjöstrand 1970, s. 26)

Edukation handlar om människor (inte vilka organismer som helst) men det inte spelar inte någon roll för den pedagogiska forskningen var och när de utövar kulturförmedling, eller för den delen hur denna ser ut. Detta är intressant och ger den pedagogiska forskningen ett potentiellt sett väldigt stort forskningsområde. Därför består pedagogiken av diverse deldiscipliner, eller hjälpvetenskaper. De Sjöstrand lyfter fram är psykologi, filosofi och historia. Idag skulle man kanske säga att utbildningssociologi, utbildningsekonomi och utbildningshistoria är den moderna pedagogikens hjälpvetenskaper (även om listan kunde göras väldigt lång utifrån hur utbildningsvetenskapliga

forskningsanslag fördelar sig över ämnen, se Broady & Börjesson et al. 2011). Frågan om vad som är hjälpvetenskap till vad hänger dock ihop med vad man anser är den mer grundläggande funktionen och här var Sjöstrand tydlig i ställningstagandet att edukationsprocessen var helt central för samhällets utveckling.

Idag har begreppet edukationsprocessen fallit i glömska. En gissning är att det sociologiska begreppet reproduktionsprocess kom i dess ställe. Det betyder emellertid inte att den pedagogiska vetenskapens anspråk blev mindre, men som disciplin var inte pedagogiken stark nog att hålla fast vid sin egen terminologi och förlorade den. Med sociologiska perspektiv kom under 1970-talet nya (mestadels marxistiskt präglade teorier) att införlivas i pedagogikens tolkningar av hur uppfostran och undervisning går till. Istället för att fokus riktas mot "organismen" och "kulturens förmedlande", blev nu "det sociala" lärandets orsaker, så som: klasstillhörighet, hemförhållanden och boendeort etc. Idag skulle man kanske säga att fokus ligger starkt på diskurser, utbildningspolitik/policy, utbildningsekonomi, språk, meningsskapande och mikroetnografi. Det är de socialvetenskapliga disciplinernas gång att ta färg av varandra (se Wagner, Wittrock och Whitley 1991) och idag har statsvetenskapliga och ekonomiska frågor stort inflytande på den pedagogiska forskningen.

Det finns en risk att pedagogisk forskning blir av med en del av sitt naturliga forskningsfält om pedagoger inte blir bättre på att markera det som är pedagogikens särskilda bidrag till kunskapen om utbildning. Vad det sedan är från tid till annan måste givetvis diskuteras inom disciplinen, men en disciplin förblir inte en disciplin om vi som verkar inom den inte utför vad Thomas Gieryn kallar "Boundary work" (t.ex. 1999). I ett disciplinärt gränsarbete är det centralt att reflektera över ämnets traditioner och kunskapskärna. En av de kärnfrågor som intresserar mig är det vetande som pedagogik och andra utbildningsvetenskapliga ämnen producerar om elevers kunskaper och skolans resultat. Jag intresserar mig för processerna i denna kunskapsproduktion och för konsekvenserna av den.

## Pedagogisk forskning med fokus på kunskapsproduktion

Ingen "står utanför" samhället – frågan gäller var var och en står inom det. C.W. Mills (1959/1997:173)

För att förstå vad kunskapsproduktion är inom det utbildningsvetenskapliga fältet tror jag att vi först och främst behöver förstå den samhällsvetenskapliga kunskapsproduktions specifika plats ”inom samhället”. Därefter behöver vi förstå dess produktionslogik/teknik.

1997 tillsattes en parlamentarisk kommitté med uppdrag att utreda lärarutbildningen och se hur den bättre kunde forskningsanknytas (dir 1997:56, s. 6). Utredningen myntade begreppet utbildningsvetenskap (begreppet hämtas i sin tur från en rapport av lärarförbundet; se vidare SOU 2005:31) och man föreslår att ett särskilt vetenskapsområde kallat utbildningsvetenskap inrättas. Regeringen går inte utredningen helt tillmötes utan nöjer sig med att inrätta en utbildningsvetenskaplig kommitté på Vetenskapsrådet. Hur som helst var poängen med utbildningsvetenskap att lärarutbildning ansågs ha missgynnats av att den forskning som berörde lärare och utbildning tillhörde flera olika fakultetsområden. Genom att samla för lärare och utbildning relevant forskning inom ett överordnat begrepp och inom en tydlig vetenskaplig organisation skulle inte minst lärarutbildningen enklare finna vetenskaplig grund för sin verksamhet. Detta påbörjar en formeringsverksamhet. I antologin *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* från 2006 (Sandin & Säljö 2006) diskuterar och analyserar framträdande pedagogik- och utbildningsforskare vilka kunskaper utbildningsvetenskapen kan och bör bidra med till ut/bildningsfältet. En genomgående tendens i antologin är att diskutera vad utbildningsvetenskap är och kan bli i relation till vad den har varit, vad den har studerat och vilka kunskapsintressen den kan/bör tjäna. Vad utbildningsvetenskap är och kan bli kopplas till samhällsomvandlingen där relationen mellan vetenskapens autonomi och vetenskaplig nytta framträder som en konstant motsättning/dynamik. Annorlunda uttryckt framträder en spänning mellan vetenskapen som självständig drivkraft och som utifrån styrd i formandet av kunskaper om en utbildningsverklighet.

Pedagogik som vetenskap har på olika sätt ofta tänkts kunna bidra med kunskaper till den praktiska verksamheten *att göra skola* (t.ex. Lundgren 2006). Ett framskrivet dilemma genom den svenska pedagogiska forskningens moderna historia har handlat om vem dessa kunskaper ska riktas till (politiker, byråkrater eller lärare). Jag är snarare intresserad av de kunskaper som produceras mellan dessa olika intressenter och vetenskapsmännen. Ett slags *samproducerade* kunskaper. Det vill säga kunskaper som varken är rent vetenskapliga eller rent praktiska, utan båda delarna samtidigt och som fyller flera olika funktioner för olika aktörer som gör skola.

## Vetenskapliggörandet av skolan och samhälliggörandet av pedagogisk forskning

Om vi istället för att betrakta utbildningsvetenskap som en till utbildning extern kunskapsproducent vilken formar sina kunskapsområden utifrån egna interna villkor, betraktar den som en funktion inom samhällets institution för utbildning, blir det möjligt att komma runt en allt för vetenskapscentrerad förståelse av hur ett kunskapsområde växer fram. Inom forskningsfältet *Sociology of social sciences*, betonas betydelsen av att historiskt studera relationen mellan de verksamheter, eller institutioner, som producerar kunskap (in)om det moderna samhället. Exempelvis Charle, Schriewer och Wagner (2004), Heilbron m.fl. (1998), Giddens (1991/ 2002), Wagner och Wittrock (1991) förespråkar uppfattningen att samhällsvetenskapliga teorier oftast är s.k. *reflektionsteorier*. Pedagogiska teorier och kunskaper om och inom utbildningssystemet, har historiskt eller systematiskt sällan växt fram uteslutande mot vetenskapliga ”sanningskriterier” [*Wissenschaft*] (se särskilt Schriewer 1992, 2004). Snarare växer dessa kunskaper fram för att reflektera det specifika samhällssystem som är specialiserat på utbildning och inom detta systems kommunikativa ramar. Wagner och Wittrock har uttryckt denna ansats relativt studiet av samhällsvetenskap på följande sätt:

Social science is a special form of the reflexive monitoring of societal development. As such, scientific discourse on society exists alongside other discourses. In building its categories it recurrently draws on and affects those present in public and political discourses in society in which it evolves /.../ These other discourses may be initiated by administration, or they may be broadly public as the ones promoted by social movements /.../ Given such relative open boundaries /.../ the discursive interaction on issues such as poverty and welfare will influence the shape of the scientific discourses (Wagner & Wittrock 1991:334).

Det finns, för att uttrycka det annorlunda, ett diskursivt och socialt samspel mellan samhällsvetenskapen och det omgivande samhället. En riktning för pedagogisk forskning kan vara att med bas i sin starka tradition av forskning in/om utbildningsinstitutioner stärka sin position genom systematiska studier och analyser av utbildningsvetenskaplig forskning; av dess begrepp, teorier och studieobjekt. Inte minst finns här ett utrymme och behov av att forska om hur utbildningsvetenskaplig kunskap präglas av den nära kopplingen till samhällets utbildningsinstitutioner. Vilka är villkoren för utbildningsvetenskapens kunskapsproduktion?

Hur beroende är den exempelvis av ”byråkratiska kategorier” (som betyg, resultat, undervisning, årskurs etc), hur beroende är den av nätverk som sträcker sig över flera yrkeskategorier, hur präglar samhällets specifika förväntningar kunskapsproduktionen och hur präglar den utbildningsvetenskapliga forskningen utbildningssektorn?

Detta är exempel på frågor som fångat mig i min egen forskning. Genom att på sociologers vis (jfr Latour 2000) sätta ordet ”egentligen” framför förgivet tagna fenomen och kategorier har jag funnit det möjligt att bidra med nya och spännande frågeställningar: varför jämför vi egentligen olika länders utbildningssystem med varandra, hur uppstår egentligen pedagogiska fakta och sanningar, vad är egentligen skolans resultat, eller vad är ett betyg – egentligen? Nu tror jag inte att forskningen ska bidra med ett mer egentligt svar på dessa frågor som ska ersätta den vaghet som idag får dessa begrepp och fenomen att rent praktiskt fungera, men vi kan erbjuda alternativa perspektiv som denaturaliserar för givet tagna kategorier och vardagstänkande. Jag återkommer till detta som den pedagogiska forskningens politik.

## Från reproduktion till re/produktion

Jag har min grund inom svensk läroplansteori. Även om detta har blivit en ganska vid och brokig tradition (Rosengren & Öhngren 1997:42–63) anger den för mig två viktiga grundperspektiv, dels intresset för konkreta utbildningssystem och relationen mellan olika aktörer i dessa system, dels hur dessa system förändras och utvecklas under socialt och historiskt skiftande villkor. En läroplan anses inom den läroplansteoretiska traditionen vara det som i en kultur anses värt att re/producera. Detta vad uppstår under en historisk process och utmanas i varje samtid i mötet mellan etablerade strukturer (ideologi, juridik, ekonomi, språk, seder, kunskapssyn och människosyn etc), politisk och byråkratisk praktik samt pedagogisk praktik (lärares och elevers vardag). Den traditionella svenska läroplansteorin har tre beskrivnings- och analysnivåer:

- Strukturnivå
- Systemnivå
- Aktörsnivå

Pedagogikämnet kan stärkas om vi visar att vi har den mest teoretiskt och historiskt bästa förståelsen för dagens pedagogiska kärnfrågor. Jag menar här att ett historiskt perspektiv representerar ett sätt att tänka som sätter jämförelser över tid i centrum. Det handlar å ena sidan om att äga disciplinens historia och konstruktionen av denna för att vi

ska kunna re/produceras vår disciplin. Å andra sidan handlar det om att utveckla ett historiskt med-vetande till det vetande vi re/producerar idag. Det förra stärker förståelsen för ämnets kärnfrågor, det senare är ett analytiskt perspektiv.

Den ursprungliga svenska läroplansteorin, om vi går till Urban Dahllöfs och Ulf P. Lundgrens banbrytande arbeten (t.ex. Dahllöf 1967, Lundgren 1972, 1977, 1979), gjorde anspråk på att förklara varför skolan har det innehåll den har. Fokus har legat på återskapandet av överordnade strukturer och på kunskapen *i* skolan, dvs. på den ”historiska reproduktionen”. Jag har emellertid i mina mer historiska studier valt att introducera ett skiljetecken (/) och studerar re/produktionen av pedagogiska fenomen. För att något ska återskapas måste det skapas, spridas, användas etc. vilket är aspekter av skolans traditioner som jag särskilt intresserat mig för (t.ex. Lundahl 2006, 2009, Lundahl & Waldow 2009, Landahl & Lundahl 2012, Lundahl & Lawn 2014, Lundahl & Tveit 2014).

I artikeln ”Om nödvändigheten av läroplanshistoria” skriver Tomas Englund (1988) att läroplanshistoria bidrar till att blottlägga den selektiva traditionen och dess successiva förändring. Han menar att mycket utbildningshistoria, som den skrivits fram till slutet av 1980-talet, ateoretiskt berättat om utbildningssystemets organisatoriska och administrativa framväxt. En historieskrivning inriktad på det historiskt bestämda urval som läroplanen och skolkunskapen utgör skulle däremot, om den tog hjälp av kunskapsteoretiska perspektiv, kunna påvisa centrala element i utbildningssystemets samhälleliga roll vad gäller reproduktion, utveckling och förändring (s. 78).

För att förstå inte bara vilka kunskaper, idéer eller pedagogiska fenomen som reproduceras kan ett historiskt perspektiv med hjälp av kunskapssociologiska perspektiv hjälpa oss att också förstå de sociala och historiskt specifika villkoren bakom hur dessa kunskaper, idéer och pedagogiska fenomen alls kom till. Och hur de överförs och sprids i tid och rum. Min forskningsinriktning fokuserar de platser, aktörer, nätverk och tekniker både för återskapande och nyskapande av kunskaper *in/om* skolan. Härvid utnyttjar jag kunskapshistoria och kunskapssociologi som teoretiska och analytiska hjälpvetenskaper:

**Retrospektiv kunskapssociologi (kunskapshistoria):** Kunskap är geografisk, sociologisk, kronologisk. Kunskap samlas in, skapas, analyseras och används. Kunskap produceras medvetet eller genom tillfälligheter – av individer, nätverk och organisationer. Kunskap används med tydliga syften, eller inte, och har avsedda och oavsedda konsekvenser. Kunskap kan avfärdas



och den kan glömmas (t.ex. Burke 2001, 2012, Livingstone, Ringer 2000).

**Kunskapssociologi:** Kunskap är producerad av människor under specifika sociala och historiska villkor (Charle, Schriewer and Wagner 2004, Wagner and Wittrock 1991). Studier av epistemiska kulturer intresserar sig för de praktiska och teoretiska villkoren för kunskapsproduktion (t.ex. Knorr-Cetina 2001, Latour 2000).

Med fokus på hur kunskap re/produceras inom det utbildningsvetenskapliga fältet kan pedagogik vara ett ämne som tydligare än andra förmår utmana vardagstänkandet. Och det utbildningsvetenskapliga fältet är rikt på vardagstänkande – alla har en egen bild av skola och utbildning.

Jag ska ge exempel på hur vi kan förstå kunskapsre/produktion utifrån kunskaphistoriska och kunskapssociologiska perspektiv. Jag följer en ganska enkel logik som går från produktion, till visualisering över till effekter men jag använder tre olika pågående studier, och jag redovisar dem i en kronologisk ordning snarare än re/produktionslogisk. Jag kommer tala om:

- Visualisering (platser, presentation, selektion)
- Produktion (aktörer, organisationsationer, nätverk, processer, kronologisk progression)
- Effekter (t.ex. diskurser och motdiskurser, hegemoni, spridning, realisering)

## Visualisering – exemplet med det svenska skolhuset på världsutställningen i Philadelphia 1876

Frågan om visualisering kan göras mer eller mindre konkret. Ytterst handlar det om data, dvs. information. Vilka är utbildningens olika data och hur synliggörs de och för vem blir de synliga (se vidare Lawn 2013). Ett konkret exempel på data om svensk utbildning är det svenska skolhuset som ställdes ut till världsutställningen i Philadelphia 1876 (och som idag står i Central Park, New York).



*Se även:*

<http://daytoninmanhattan.blogspot.se/2010/10/swedish-cottage-in-central-park.html>

Skolhuset är data i sig men det rymde också data över svensk utbildning så som statistik över antal elever och lärare, exempel på läromedel och elevers skriv- och räkneböcker. Idén var att ge besökaren en bild av hur det kunde vara i en svensk skola. En reporter från The New Yorker skrev så här:

Olga and Karl having reached the picturesque schoolhouse, leave their coats and caps in a hall, and find themselves in one of two rooms, with stationary desks and seats which science has taken care shall give the proper support to their little backs. It is warmed by a porcelain stove, and thoroughly lighted and ventilated. On the walls are maps of Sweden, showing her mountains, her water surface, productions, industrial interests, mines etc. There are pictures of the people cutting timber, mining, fishing, hunting the wild boar. The child learns insensibly in an hour much of the world outside of his village, the resources of his country, and lives of his countrymen, and that without a spoken word. (New York Tribune 1876-06-24, s. 2, IV 10994)

Det verkar som att allt material på väggarna, jordglober, planscher, glasburkar med djur – en samling av det bästa som nog med råge överträffade vad man kunde finna i ett autentiskt klassrum – fick besökarna att tro Sverige kommit långt i åskådningsmetodik. ”Learning without a spoken word”! (se även Lundahl 2014c)  
I en mer officiell rapport från Ontario dras långgående slutsatser om den svenska statens satsning på skolan:

The Swedish Government does more than almost any other European Government for good school-houses, especially in a sanitary point of view. The Swedish Government not only distributes plans of school-houses, but accompanies these by a printed pamphlet, giving numerous and valuable hints to others. (Hodgins 1877, s. 7)

Men var denna skola typisk? En skarpt kontrasterande bild av det utställda skolhuset får vi från en insändare i en tidning – troligen en lärare. Rubriken är Dikt och verklighet. Författaren menar att skolhuset som ställts ut i Philadelphia ger en överdriven bild av svensk utbildnings utveckling.

På en strid och mager sandmo eller ljungbacke ligger ett enstaka envåningshus, i lyckligaste fall måladt i rött på ohyflad panelning; en låg förstugudörr wisar oss hvar ingången finnes. I den lilla smutsiga förstugan stå några tjugolika smutsiga träskor, som likt barrikader stänga passagen. Till vänster i förstugan se vi en dörr, som leder till två små låga med spisar eller i bästa fall af tegelsten murade kakelugnar försedda kyffen, afsedda till "bostad åt läraren". Till höger i förstugan hitta vi jemväl en dörr, och af bullret der innanför sluta vi till, att der ha vi "skolsalen". Sedan vi sparkat undan en hop träskor etc., stiga vi in. Längst fram i den låga af rök och smuts nersvärtade "salen" se vi en upphöjning, föreställande kateder, och däri en person, nämligen skolläraren. På golfvet långa swarta bänkar och de en sju a åtta dussin mer och mindre trasiga, ohyfsade och oartiga barnungar. På väggarne några fragmenter till kartor öfwer Skandinawien, den prowins der skolan finnes, och i lyckligaste fall öfwer Europa. Längst bort ett stort stenröse, föreställande spisen. När vi suttit en stund, öppnas dörren, och in träder en uppretad madam, antingen ensam eller i sällskap med sin kära man såsom förstärkning. En svada af owett börjar flöda från de inträdandes läppar öfwer den arme syndaren i katedern som råkat lugga xantippans okunnige pojk eller dotter. Ändtligen aflägsna sig de uppretade med den tröstande försäkran att de skola gå "till wördi" prosten och laga att skolmästaren blir afsatt". Kastar wi nu blicken ut genom ett af de små fönstren, derigenom wi på afstånd se en annan rödmålad eller askgrå byggnad, om hwilken wi af läraren i skolan få den underrättelse, att denna byggnad är hans framtidsperspektiv, ty hwilket i fråga är – ett fattighus. (Lindesbergs allehanda 1876-06-30, s. 3)

Vi kan tala om skolhuset som en nationell symbol som satte Sverige på kartan. Ur den utländska betraktarens perspektiv framstod skolhuset

som ett ideal. Sättet att skriva fram denna *xenostereotyp*, fick enorma effekter för Sveriges *autostereotyp*, dvs. hur vi förstod oss själva. Sverige hade något att erbjuda till andra länder – lika bra att också erbjuda det fullt ut hemma (se vidare Kristenson 2005 och Westberg 2014 för moderniseringen av svenska skolhus). Skolhuset i Philadelphia blev ett argument för modernisering på hemmaplan (Lundahl 2014a, 2014b, Lundahl & Lawn 2014). Xenosterotyper och autostereotyper verkar mot varandra dialektiskt. Sverige producerar här en bild av sig själv som bidrar till en positiv bild av Sverige utomlands, vilken sedan används för att stärka den självbilden i Sverige. Att vi har ett behov av att ställa ut, visa upp och jämföra utbildningssystem är alltså inget nytt. Inte heller att våra internationella placeringar används som argument för nationella reformer – Men vad gör jämförelserna med hur vi ser på vår egen skola? Kan en skola som möter våra behov och krav bli en dålig skola bara genom att vi kan jämföra den? Och vet vi egentligen vad vi jämför? Lika ovana vid ett kritiskt förhållningssätt som gemene utställningsbesökare var under slutet av 1800-talet (jfr Barth 2007, Ekström 2010), lika mycket osäkerhet finns det sannolikt kring att tolka PISA-resultat idag. Ur ett pedagogiskt forskningsperspektiv blir det intressant att förstå dessa processer av spegling och jämförelser som dialektiska konstruktioner mellan det lokala och det internationella.

## Produktionen av data om utbildning

Ända sedan jag läste Bruno Latours och Steve Woolgars fantastiska bok *Laboratory life* (1979/1986) om hur data, fakta och teorier konstrueras i naturvetenskapliga laboratorier har jag funderat över hur det samhällsvetenskapliga laboratoriet ut? Precis som naturvetare har vi som samhällsvetenskapliga forskare ett eget individuellt laboratorium i vårt tänkande, men det Latour och Woolgar intresserade sig för är hur kunskapsbildningsprocessen ser ut i samspel i forskargrupper och nätverk och med de objekt de studerar och de som de ska producera (dokument, artiklar, böcker). Ett bra exempel på ett samhällsvetenskapligt laboratorium som lämnar spår av forskningsprocessen efter sig är arbetet med handböcker och encyklopedier. För några år sedan fann jag i Riksarkivet Torsten Huséns privata arkiv, bestående av 38 hyllmeter. Knappt en hyllmeter, åtta volymer, bestod av korrespondens mellan redaktörerna till *The International Encyclopedia of Education* (IEE). The International Encyclopedia of Education (IEE, redigerad av Husén och Postlethwaite 1985 och reviderades 1994) hade som ambition att vara den första riktiga internationella encyklopedin om skola och

utbildning. Redaktörerna ville bryta med den etnocentrism, de ansåg hade präglat tidigare encyklopedier om utbildning. De ville också att IEE skulle vara tillgänglig för utbildningssystemen i tredje världen. IEE var ett stort projekt och kontrakterade cirka 500 författare från 100 olika länder per utgåva. Den reviderade versionen 1994 beskrevs bestå av till 90 procent ny text i förhållande till första upplagan. Därtill gavs det ut ett par supplementband till den första utgåvan (se vidare Lundahl 2014). Detta fick bli det laboratorium jag kunde studera. Istället för antropologiska observationer använder jag historiska analyser och textanalys, men precis som för Latour och Woolgar är det produktionsprocessen av dokument som varit mitt huvudintresse.

Många uppfattar nog encyklopediska fakta som solida, sanningsenliga och rättvisa representationer av verkligheten. Men hur rättvis är egentligen dessa representationer? I en studie med särskild uppmärksamhet på global rättvisa har jag analyserat de systemrapporter som skrevs om 160 olika länders utbildningssystem (Lundahl 2014a, 2014b). Eftersom IEE var tänkt som en resurs för utveckling, särskilt i tredje världen och som ett sätt att bidra med ett enande efter det kalla kriget, är det mycket intressant ur ett historiskt perspektiv att undersöka hur denna "internationella arena" konstruerades. Samtidigt, ur ett aktuellt globalt perspektiv, är det lika viktigt att förstå de villkor och begränsningar i att beskriva ett lands utbildningssystem på ett rättvist sätt (jämför till exempel Eurodyce, Eurypedia).

De åtta volymerna i Torsten Huséns arkiv som är IEE material utgörs av handlingar som kronologiskt eller alfabetiskt ordnade. Jag har tittat på ca 3000 - 4000 dokument. Utöver dessa dokument har jag analyserat IEE volymernas systemrapporter. Dessa har skannats in till digitala kopior för 1985-upplagan medan de redan fanns digitaliserade för 1994 års upplaga.

Med fokus på hur de olika ländernas systemrapporter varierar i storlek, innehåll, perspektiv, bibliografisk rikedom, referenser till teori och fakta, blir det möjligt att identifiera systematiska skillnader kopplade till om författarna är forskare, byråkrater eller representerar någon NGO (t.ex. OECD, Unesco). Även systematiska skillnader mellan regioner blir möjliga att identifiera. Genom att närmare granska produktionsprocessen bakom IEE går det att förstå vilka olika faktorer det är som kan påverka hur en text blir till och vilken utformning den får. Vilka typer av processer, beslut, problem och relationer kan vi hitta bakom ett uppslagsverk när det gäller val av artiklar och författare?

Kan vi säga att länderna i IEE var lika bra representerade oberoende av vem som skrivit den? Är det möjligt att se en inlärningskurva mellan den första och andra upplagan? I en preliminär analys, i vilken jag

enbart jämfört de europeiska och de asiatiska systemrapporterna i 1985 års upplaga med varandra är det möjligt att dra vissa slutsatser (Lundahl 2014a). I genomsnitt är artiklarna om europeiska utbildningssystem längre, oftare skrivna på universitet, innehåller fler referenser till forskning och fakta och har mer omfattande bibliografier, än asiatiska länders systemrapporter (för några exempel se bild 3). I dessa rapporter är rubrikerna ”research” och ”major problems” en förklaring till den stora skillnaden mellan systemrapporter skrivna på universitet och av andra. Forskare hänvisar också oftare till sig själva i systemrapporterna, och tjänstemän oftare till officiella rapporter sett till bibliografin. Hänvisningar till departement och myndigheter är också vanligare i texter av tjänstemän och i asiatiska länderrapporter.

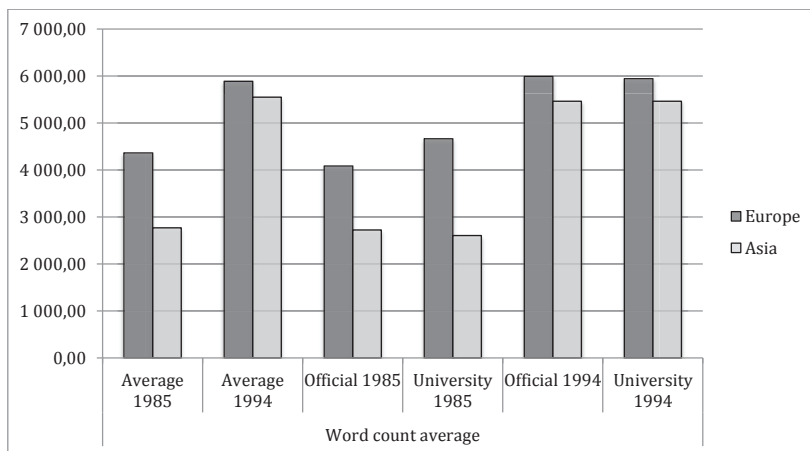


Bild 3. Den genomsnittliga längden på systemrapporter från Europa och Asien 1985 och 1994 beroende på om författaren arbetar på universitet eller på myndighet/departement/NGO

Det är inte möjligt att hävda att de kortare artiklarna alltid är kortare på grund av att de handlar om ett mindre utvecklat utbildningssystem, utan de är kortare på grund av en mindre utvecklad beskrivning! Sverige är bland de länder som får längs beskrivning medan t.ex. Kina och Japan har ganska korta beskrivningar. Detta väcker frågor om hur väl de olika länderna är representerade.

En förklaring till att skillnaderna mellan systemrapporter var så stora särskilt i 1985 års upplaga ligger i att produktionen blev flera år försenad och att redaktörerna underskattade utmaningen (Lundahl 2014a). Varför överhuvudtaget ta sig an ett sådant tidskrävande och svårt projekt som att redigera ett uppslagsverk? Ett enkelt svar handlar om möjligheten att sätta ett ämne som man har arbetat med under så

lång tid (redaktörer tenderar ofta att vara framträdande) på kartan (jfr Chapelle 2011). Husén ville helt klart illustrera potentialen i komparativ och internationell pedagogik. Det verkar också som att han trodde att han verkligen kunde hjälpa tredje världen att utvecklas, men inte som tidigare uppslagsverk hade, ur ett etnocentriska perspektiv utan ur det globala perspektivet av ett enat pedagogiskt forskarsamhälle. IEE är helt klart ett exempel på globaliseringen av vetenskaplig kunskap, men projektet som helhet är inte ett ”epistemiskt objekt” i strikt mening (Knorr Cetina 2001), det var inte baserat på teori eller på en väl definierad metod. Om vi förstår IEE som produkten av en epistemisk kultur (Knorr Cetina 1999), och sedan tittar på de beslut som fattades av redaktionen och strukturen för de artiklar som skrevs, verkar det slutliga innehållet i uppslagsverket ofta beroende av sociala omständigheter, som vem man kunde få att skriva, och är definitivt inte bara en produkt av grundlig vetenskaplig forskning. Detta kom emellertid delvis att ändras till 1994 års utgåva där vi ser en tydligare vetenskaplig systematik i arbetet.

Genom att studera de mikrosociologiska processerna så som de avslöjar sig i den redaktionella korrespondensen går det tillskriva redaktörerna vissa redaktionella insikter inför 1994 års utgåva:

1. Realising the importance of systematic procedures in writing such as: clear rubrics, instructive examples and models, early and explicit feedback.
2. The careful choice of section editors and authors. (Country system authors 1994 were all selected with help from the countries Ministry of education or UNESCO)
3. Encouraging collaborative writing/editing, and having both external and internal review processes within and between sections.
4. Computer based process made control of work easier and a higher degree of standardisation was achieved. The computers also helped improving the index (see: preface 1994).
5. The Editors-in-Chief could use their seniority as editors. They acted more authoritarian 1994 than 1985. (Lundahl 2014b)

Dessutom hade man inför 1994 års version bättre överblick över fältet och vilka som kunde skriva och inte lämpade sig för att skriva, varför det hela tiden gick att ha en bättre framförhållning i produktionsprocessen. Resultatet blev att skillnaderna mellan systemrapporterna minskade både i relation till vilket land (objekt) de handlade om och utifrån vem som skrivit dem (bild 3). Här finns således en lärandekurva



där IEE rör sig mot att bli ett i vetenskaplig mening tydligare epistemiskt objekt. Det gör att representationerna av de olika länderna blir mer likvärdiga. Eventuellt dock inte mer rättvisande utan den tydligare struktur som används i systemrapporterna blir givetvis mer tvingande för vissa länder än för andra. Den ökade strukturlikvärdigheten kan också ses som en effekt av att UNESCO och OECDs system för kartläggning av utbildningssystem mellan de båda utgåvorna av IEE fått större genomslag (se Husén & Postletwaite, förord 1994). IEE:s länderrapporter är således ett bra exempel vad jag tidigare kallade samproducerade kunskaper.

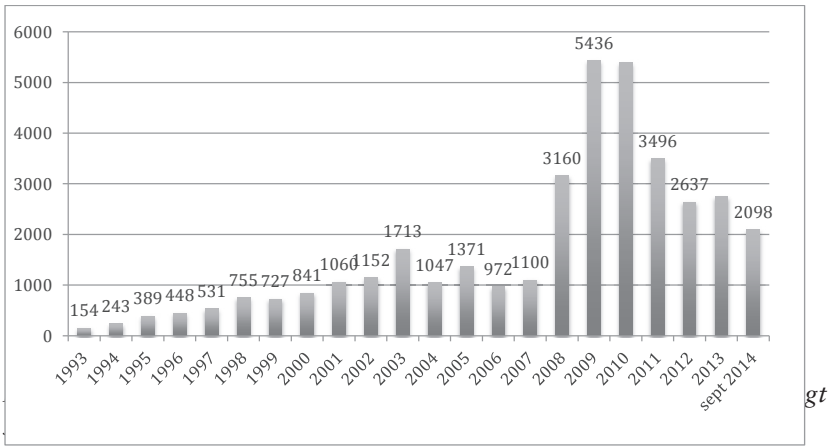
En av poängerna med den här typen av studier inom ämnet pedagogik är att det blir möjligt att nyansera bilden av utbildningsresultat och pedagogisk kunskap. Vi har inte att göra med enbart språkliga strukturer, diskurser, maktpositioner utan det handlar också om praktiska omständigheter – och om att vi lär oss av dessa. Forskningsdiscipliner rör sig genom egna edukationsprocesser. Och kanske är vi som pedagoger mer kompetenta att analysera detta, än ämnen där lärande och utveckling inte är en lika tydlig del av ämnets kärna.

## Kunskapsre/produktionens effekter – exemplet PISA och betyg

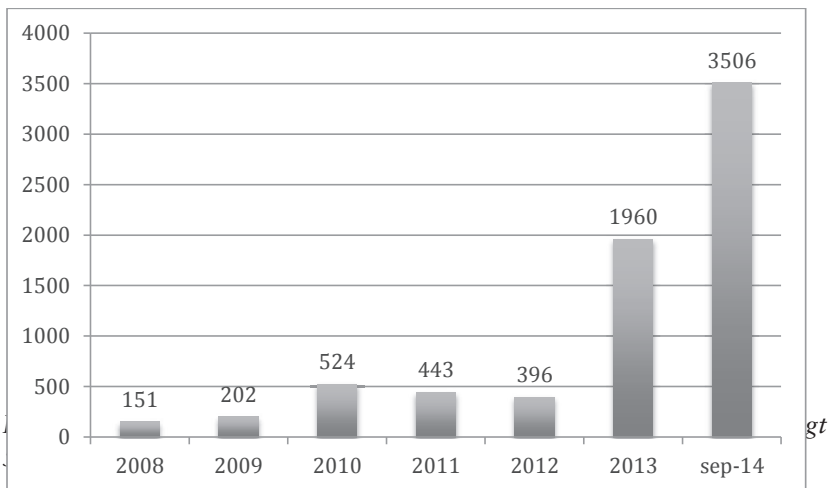
De data och den information som produceras om skolan vare sig det gäller i form av utställningar, eller som texter i encyklopedier eller i statistiska tabeller får spridning och ger effekter. Det är möjligt att använda data till exempel för att driva politik och motivera reformer på ett sätt som kanske inte de ursprungliga producenterna av informationen ifråga hade tänkt sig. Exempel på detta är hur PISA resultat och betyg använts i svensk utbildningspolitik under 2000-talet och då framför allt av den borgerliga utbildningsministern 2006 - 2014 Jan Björklund.

Alldeles oavsett om PISA-resultaten pekar på en svensk skolkras kan vi se att bilden av sjunkande skolresultat används medvetet i politiken för att motivera reformer. Detta brukar kallas *politics of crises*. Ett tydligt exempel är hur orden kris och skola används allt oftare tillsammans fram till valåret 2010 (bild 4).





Bilden av en skolkras som måste åtgärdas spelar en viktig roll i medierapporteringen om skolan det senaste decenniet. Detta öppnar för reformer. Något måste göras. Till valet 2014 har "kris" bytts ut mot "PISA" (bild 5):



Resultaten från den senaste PISA-studien publicerades i september 2013 vilket förklarar att det då även börjar skrivas om dem. Frågan dör dock inte ut i media utan snarare förstärks den under valåret 2014. Vi kanske kan konstatera att PISA-resultat ersätter ordet kris i debatten. Detta inte minst för att den sittande regeringen rimligen nu börjar få svårare att tala om en skola i kris utan att själva framstå

som ansvariga för den. Kris och sjunkande PISA resultat öppnar för en politik inriktad mot snabba lösningar. Trots en parlamentarisk överenskommelse om att inte gå längre ner i åldrarna med betyg, blir betyg i årskurs 4 en fråga Alliansen driver i 2014 års valrörelse. De drar i den nytta av PISA och idén om att det är bättre i andra länder där man börjar tidigt med betyg. Detta återknyter till fenomenet Xenostereotypisering och autostereotypisering. Nu förlorade Alliansen valet och det ser inte ut att bli betyg i åk 4 i det närmaste, men om vi ser till ”betygens geografi” är det möjligt att diskutera vad vi egentligen kan dra för slutsatser av sådana ytliga jämförelser länder emellan.

### Betygens geografi – vilka slutsatser kan vi dra från andra länders betygssystem?

I ett typiskt uttalande om vikten av att börja med betyg tidigare säger Jan Björklund: ”I stort sett hela världen börjar med betyg tidigare än vad Sverige gör. De allra flesta ger betyg från första klass. Vårt grannland Finland ger från trean-fyran. Länder som ligger högt i Pisa börjar väldigt tidigt” (SVT 20/8 2014). Hur han vet detta är en fråga i sig. Det finns en lista i en snabbutredning om betyg i tidigare åldrar (Utbildningsdepartementet PM 2014-08-20, s. 37) där referensen går till ”(bl.a. OECD 2013)”. I de publikationer från 2013 som OECD släppt finns dock inte dessa uppgifter, däremot i en av dem vilka betygsskalor som används i olika OECD länder (OECD 2013). På en direkt fråga till utredaren om var dessa uppgifter kommer ifrån hänvisar han till att det fanns en lista på utbildningsdepartementet. När jag frågar ansvarig tjänsteman på utbildningsdepartementet får jag veta att:

Det verkar tyvärr som att det har blivit ett fel vid referenshänvisningen när det gäller tabellen över läsåret och elevens ålder för första betyg i skolan (s 37). Det är Utbildningsdepartementet som har tagit fram ett eget underlag med dessa uppgifter. Informationen är dels hämtad från Nätverket Eurydice, som tillhandahåller information om och analyser av utbildningssystem och utbildningspolitik i Europa, dels genom kontakter med utbildningsdepartement eller motsvarande i övriga länder. (Mejl U2014/5534/S Skolenheten, Utbildningsdepartementet 7 oktober 2014)

Om vi avgränsar oss till Europa och den beskrivning som finns om europeiska länders betygssystem i Eurydice (enligt den information som fanns där hösten 2014) kan vi för det första konstatera att 7-8

länder inte alls nämner när de börjar sätta betyg. Detta betyder förstås inte att regeringens lista är fel utan bara att uppgifterna är svåra att kontrollera. Dessutom är det intressant att så många länder inte tycker detta är viktig information. I de beskrivningar som finns av när och hur betyg ges i olika europeiska länder är det tydligt att betygen i många fall inte är ett särskilt väl reflekterat pedagogisk fenomen. Helt klart är det i alla fall att de flesta länder börjar mycket tidigare med betyg än vad vi gör i Sverige – men av olika anledningar och på mycket olika sätt.

Betyg i årskurs 1 är alltså den tidpunkt som samlar flest länder i Europa, även om det totalt sett är vanligare att vänta till åk 2, 3 eller 4. Betyg i åk 6 och senare ges i ett mindre antal länder. Det finns dock också några länder som inte direkt reglerar när betyg ska ges. Hur betygen ges varierar dock mellan länderna även när de ger dem vid samma tidpunkt.

Om vi bara uppehåller oss vid länder som ger betyg i åk 1 kan den stora variationen av system och principer för hur betyg blir till enkelt framträda. Bland länder som ger betyg i åk 1 har vi Österrike som ger ett samlande betyg i slutet av åk 1, ibland tillsammans med muntliga tillägg. Först från åk 2 får barnen betyg i alla ämnen. I Bulgarien får eleverna också ett betyg för alla ämnen i åk 1 (tillfredställande, god, mycket god, utmärkt). Först i åk 2-4 registreras elevernas betyg. Elever som avslutar åk 4 med godkända betyg får ett avgångsbetyg från *primary school*. Även Lettland tillämpar ett system där eleverna får ett mer kvalitativt övergripande omdöme i åk 1, för att sedan få betyg på skalan 1-10 från åk 2 i modersmål och matematik. För de andra ämnena används mer kvalitativa omdömen fram till åk 4.

I Cypern får eleverna varje år från åk 1 ett framstegscertifikat som visar om eleven klarat av årskursen. Detta är en förutsättning för att få påbörja nästa årskurs. Vid slutet av åk 6 får eleven ett avgångsbetyg från *primary school*. Också i Litauen är godkända resultat från åk 1 en förutsättning för att flyttas upp. Eleverna kan flyttas upp innan de avslutat klass 1-3 om de anses klara med det läroplanen täcker för dessa år.

I Finland har eleverna rätt till en avrapportering från åk 1 om hur de fortskrider i studierna. Det bestäms i den lokala läroplanen hur detta ser ut, om det ska utformas verbalt eller numeriskt, eller som en kombination av dem upp till åk 7. Därefter är betygen numeriska.

Frankrike tillämpar ett system där man följer elevernas studier i bestämda cykler och i slutet av en sådan cykel ges ett prov. Resultaten från dessa prov sammanfattas i en bok (*livret scolaire*). Denna rapportbok används i kommunikationen mellan lärare och föräldrar och

inför bytet mellan olika stadier, i syfte att ge en kontinuerlig bild av barnens utveckling.

I Turkiet gör eleverna ett färdighetstest i slutet på åk 1 för att avgöra vilken undervisning de ska få från åk 2. I slutet av varje årskurs från åk 2 till åk 8 gör eleverna sedan ett prov på vilket de måste få betyget Fair (3) för att få avsluta årskursen.

Ungern har ett system där lärarna ska ge eleverna regelbundna ”marks” under året och sammanfatta dessa i slutet med ett betyg. I Italien får eleverna i slutet av varje läsperiod olika kommentarer som sammanfattas i bedömningsdokument i slutet av året. Eleverna får också omdömen i uppförande. Polen och Schweiz, slutligen, där får eleverna betyg på skala 1 – 6 från åk 1.

En bakomliggande förklaring till variationen i betygsättning är skolsystemens skilda strukturer. En markerad avgränsning mellan primär- och sekundärskola har haft en viss betydelse för ett lands betygsättning då det krävts någon form av reglering vid övergången. Norden tillsammans med Estland, Lettland, Slovenien och Turkiet saknar en sådan uppdelning. För vissa länder med uppdelning mellan de lägre och högre åren i grundskolan finns dessutom en organisatorisk differentiering mot studier eller yrkesarbeten t.ex. Tyskland, Österrike och Nederländerna (se även Lundahl, Román & Riis 2010). Grundprinciperna för betygsättning i Europa är att betygen är avgångcertifikat och urvalsinstrument. Betyg sätts traditionellt i de åldrar där övergångar och urval sker. Men ofta lyfter länderna även fram föräldrars behov av information och att betygen kan avgöra om elever behöver gå om eller få särskilt stöd. I de texter som ligger på Eurodyce lyfts sällan betygens funktion som motivation för lärande eller som en del i målutvärdering fram. Två argument för betyg som ofta hörts i den svenska betygsdebatten.

Frågan är på vilket sätt en svensk xenosterotypisering av andra länders betygsstart kan hjälpa oss att ta kloka beslut om när vi ska börja med betyg. Snarare verkar det som att många länder i Europa inte reformerat sina betygssystem för att understödja den typ av syften som Alliansregeringen ansåg att tidigare betyg i Sverige skulle fylla. Om man däremot går på djupet med de kvalitativa skillnaderna som finns i de olika ländernas betygssystem så hade det varit möjligt att extrahera vissa principer som kanske hade varit överförbara till Sverige. Flera länder ger exempelvis lärare och skolor stor autonomi över hur bedömningarna i tidiga åldrar ska tillämpas, vilket kan tänkas ha positiva konsekvenser för lärares professionalism i frågan (Lundahl 2006).

## Pedagogikämnetts möjligheter och forskningens politik

Jag inledde föreläsningen med att trycka på pedagogikämnetts möjligheter att ta ett särskilt ansvar för utbildningsvetenskaplig självreflektion. Jag har gett exempel på hur det kan se ut genom att fokusera på produktionen, visualiseringen och användningen av kunskaper om elevers kunskaper, det som idag ofta kallas skolresultat.

Idag finns en mängd olika fristående kunskapsproducerande organisationer som internationella organisationer (OECD, UNESCO, Världsbanken), nationella skolmyndigheter, kommunala utvärderingscentra. Politiska partier anlitar temo, sifo m.m. för att producera sina verklighetsbilder. Nyhetsmedier gör egna undersökningar och så vidare. Även utbildningsvetenskap kan på ett övergripande plan betraktas som en ny typ av kunskapsproducerande organisation. Som sådan svarar den upp mot ett vidgat utbildningsbegrepp: samhället som utbildning. Olika discipliner som låter sig knytas till utbildningsvetenskap kommer att generera specifika men också samproducerade kunskaper, vilka sannolikt kommer att återverka på såväl pedagogisk praktik som pedagogisk teori och begreppsbildning. En utmaning för den nya utbildningsvetenskapen är att kunna betrakta sig i sitt sammanhang, och för att hänvisa till Charles W. Mills, reflektera över sin egen roll bland de strukturer som formar kunskapsområden och realiteter (jfr. 1959/1997:173ff). Det handlar om att empiriskt och teoretiskt tydliggöra utbildningsvetenskap som o/frivillig medkonstruktör av ett utbildningssamhälle och hur reflektionerna över denna konstruktion återverkar på teoribildningen. Vare sig det handlar om grundforskning, policyrelevant forskning eller praktikinära forskning behöver ytan mellan olika pedagogiska verksamheter – den populära pedagogiken – utforskas om utbildningsvetenskap ska fungera som en självreflekterande samhällsvetenskap.

Genom att kritiskt reflektera över utbildningsvetenskapens kärnfrågor får vi som forskare en särskild roll i samhället. Såväl Charles Wright Mills som senare t.ex. Pierre Bourdieu, Anthony Giddens och Jürgen Habermas betonar samhällsvetenskapens ansvar som samhällets institutionaliserade reflektion. Från en neutral position har den samhällsvetenskapliga forskaren möjlighet att, som Charles Wright Mills tillspetsat uttryckte det (1959/1997:173ff):

1. till dem som har makt och medvetande om makten tillskriva eller åtminstone påtala varierande grader av ansvar för sådana strukturella konsekvenser som forskaren under sitt arbete sett ha påverkats av makthavarens beslut eller uteblivna beslut.

2. till dem vars handlingar får strukturella konsekvenser utan att de är medvetna därom, t.ex. byråkraterna, ska forskaren uppfostra, peka på vad som orsakar vilka konsekvenser.
3. till dem som saknar makt och vars medvetande begränsas av deras vardagsmiljöer har forskaren sin viktigaste upplysande uppgift: att informera om vad han tagit reda på om samhällets makt och strukturella förhållanden.

Om vi ser vad detta skulle kunna betyda för det exempel på en pedagogisk kärnfråga som jag diskuterat idag, om skolans resultat, vill jag lyfta ytterligare några slutsatser. Skolans resultat är något vi ständigt förhandlar om. Vad väljer vi att ställa ut och visa upp? Den pedagogiska forskningens uppgift är dels att identifiera vilka processer som kan tänkas hänga ihop med vilka av de mål som ställts upp för den pedagogiska verksamheten, men också att problematisera dessa mål.

Pedagogisk forskning bör vara självreflekterande över sin kunskapsbildningsprocess men också gentemot annan utbildningsvetenskaplig forskning kunna bidra med perspektiv på pedagogiska kärnfrågor. Pedagogisk forskning bör också kunna visa hur politiska beslut får konsekvenser för undervisningen.

Slutligen pedagogik kan inte bara handla om att skapa den utbildning som kommer ut bäst i de pedagogiska mätningar vi gör idag, dvs. reproduktion, utan lika viktigt är det att tänka produktivt – hur vill vi att vårt samhälles framtid ska se ut. Vilka kanske mindre mätbara ideal behöver vi lyfta i edukationsprocessen?

## Referenser

- Barth, Volker (2007): Displaying normalisation: The Paris universal exhibition of 1867. *Journal of Historical Sociology*, 20(4), 462 – 485.
- Broadly, Donald; Börjesson, Mikael, Dalberg; Tobias, Krih; Josefin & Lidegran, Ida (2011): *Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning*. Uppsala universitet, SEC.
- Burke, Peter (2000): *A Social History of Knowledge: From Gutenberg to Diderot: based on the first series of Vonhoff Lectures given at the University of Groningen (Netherlands)*. Cambridge: Polity.

- Burke, Peter (2012): *A Social History of Knowledge II: From the Encyclopédie to Wikipedia*. Cambridge: Polity.
- Dahllöf, Urban (1967): *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processtudier av skolsystem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ekström, Anders (2010): *Viljan att synas, viljan att se: medieumgänge och publik kultur kring 1900*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Englund, Tomas (1988): Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I *Utbildningshistoria. Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. 1988, vol. 162, s. 74–86.
- Eurydice (2014): Eurydice: The most comprehensive description of education systems in Europe. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)
- Gieryn, Thomas F. (1999): *Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line*. Chicago: University of Chicago Press
- Hodgins, James. D. (1877): Special report to the honorable minister of education on the Ontario educational exhibit, and the educational features of the international exhibition at Philadelphia, 1876, J. G. Hodgins II. D. Deputy Minister. Toronto: Hunter, Rose & Co.
- Husén, Torsten & Postlethwaite, Neville T. red. (1994). *The International Encyclopaedia of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
- Knorr Cetina, Karin (1999): *Epistemic Cultures. How the Sciences make Knowledge*. Harvard University Press.
- Knorr Cetina, Karin (2001): Objectual practice. I Theodore R. Schatki; Karin Knorr Cetina & Eike von Savigny (red.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*, s. 83 – 97. New York: Routledge.
- Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1979/1986): *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. NJ: Princeton University Press.
- Latour, Bruno (1987): *Science in Action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2000): When things strike back. A possible contribution of 'science studies' to the social sciences. *British Journal of Sociology*, 51(1), 107– 123.
- Livingstone, David N. (2003): *Putting Science in its Place: Geographies of Scientific Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lawn, Martin red. (2013): *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Use*. Oxford: Symposium Books.
- Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006:8. Akademisk avhandling vid Uppsala universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, Christian (2009): *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian & Waldow, Florian (2009): Standardisation and "quick languages": The shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Journal of Comparative Education*, 45(3), 365-385.
- Lundahl, Christian & Lawn, Martin (2014): The Swedish schoolhouse: a case study in transnational influences in education at the 1870s world's fairs. *Pedagogica Historica* <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/VCJSN0u0zJw>
- Lundahl, Christian (2014a): The Book of Books – Encyclopaedic writing in the science of education in the 1980s. Andreas Nordin & Daniel Sundberg (red.): *Transnational Policy Flows in European Education*. s. 79 – 103. London: Symposium Books.
- Lundahl, Christian (2014b): The Book of Books – Editing the International Encyclopedia of Education in the 1980s. ECER, Porto 2014, 1 – 5 September. Paper presented 4 Sept., Network 17, History of Education.
- Lundahl, Christian (2014c): Det svenska skolhuset i Central Park – Att skapa och använda utlandsbilder av skolan. *Vägval i skolans historia*, nr 2. <http://www.undervisningshistoria.se/det-svenska-skolhuset-i-central-park-att-skapa-och-anvanda-utlandsbilder-av-skolan-3/>
- Lundahl, Christian; Román, Henrik & Riis, Ulla (2010): Tidigt ute med sena betyg – sent ute med tidiga! Svensk betygspolitik i ljuset av internationell betygsforskning och betygsättningen i Europa. *Pedagogisk forskning i Uppsala nr 157*. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lundgren, Ulf P. (1972): *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, Ulf P. (1977): *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Liber Läromedel/Gleerup.
- Lundgren, Ulf P. (1979/1989): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber.



- Lundgren, Ulf P. (2006): Utbildningsvetenskap – kunskapsområde eller disciplin? Bengt Sandin & Roger Säljö (red.): *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, s. 65 – 103. Stockholm: Carlssons.
- Mills, Charles Wright (1959/1997): *Den sociologiska visionen*. 2., bearb. uppl. Lund: Arkiv.
- Promemoria 2014-08-20. U2014/4873/S En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression i lärandet.
- Sandin, Bengt & Säljö, Roger red. (2006): *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons.
- Schriewer, Jürgen (1992): The method of comparison and the need for externalisation: Methodological criteria and sociological concepts. I Jürgen Schriewer (red.): *Theories and Methods in Comparative Education*, s. 25 – 83. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, Jürgen (2004): Multiple internationalities: The emergence of a world-level ideology and the persistence of idiosyncratic world-views. I Christophe Charle, Jürgen Schriewer & Peter Wagner (red.): *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, s. 473–533. Frankfurt/New York: Campus.
- Sjöstrand, Wilhelm (1970): *Introduktionskurs till pedagogiken: forskningen om edukationsprocessen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SOU 2005:31. Utredningen om utbildningsvetenskaplig forskning. Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning: betänkande. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Wagner, Peter; Wittrock, Björn & Whitley, Richard. red. (1991): *Discourses on Society the Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

