

Pedagogikens charm och besvär

En forskares bekännelser¹

Daniel Pettersson

THE CHARMS AND CHALLENGES OF PEDAGOGY: CONFESSIONS OF A RESEARCHER. In this inaugural professorial lecture, I reflect on my intellectual journey into pedagogy and how my understanding of the field as a scientific discipline has evolved. Although initially trained as a teacher, I was skeptical of pedagogy as an academic subject due to its perceived lack of practical relevance and the conceptual confusion I encountered during teacher education. My interest emerged during doctoral studies, when I began to see knowledge as dynamic and relational, shaped as ideas move across disciplinary boundaries. This led me to view education not only as classroom practice but as a broader societal process involving multiple actors, interests, and mechanisms of social reproduction. I define pedagogy as the study of the conditions of education. Drawing on curriculum theory, policy research, and the sociology of knowledge, I examine how visions, measurement systems, and policy frameworks shape educational practice. Pedagogy, I argue, critically analyzes the assumptions, measurements, and policies through which societies reproduce themselves through education.

Keywords: educational science, pedagogy, conditions of education.

Att snubbla in i pedagogiken (och fastna där)

Att pedagogik blev mitt vetenskapliga ämne får nog mest ses som en slump. Inledningsvis var jag nämligen helt ointresserad av pedagogik som vetenskapligt kunskapsområde. Jag hade visserligen i början av 1990-talet utbildat mig till grundskollärare och sedan arbetat några år i yrket. Mot slutet av decenniet vidareutbildade jag mig dessutom

Daniel Pettersson är professor i pedagogik vid Högskolan i Gävle. E-post: daniel.pettersson@hig.se

till specialpedagog. Men pedagogik som vetenskap hade aldrig riktigt gripit tag i mig.

En stor anledning var att jag, liksom många andra verksamma lärare föreställer jag mig, hade svårt att se den praktiska relevansen av de kunskaper som fanns att finna inom de vetenskapliga texter som presenterades som pedagogiska. När jag stod i klassrummet och mötte mina elever upplevde jag i stället ett behov av en verktygslåda fylld med helt andra redskap än de teorier jag fått med mig från utbildningen. Den känslan stod länge i vägen för att jag skulle upptäcka pedagogikens fulla potential.

Utöver detta rådde det under den tid jag gick min lärarutbildning en för oss studenter påtaglig begreppsförvirring. Våra föreläsare pratade om pedagogik, pedagogik med didaktisk inriktning, didaktik, ämnesdidaktik och metodik som om dessa begrepp var självklara och enkla att åtskilja och artbestämma. För mig och för många andra studenter var detta allt annat än uppenbart och mest till besvär. Det kändes betydligt enklare att fördjupa sig teoretiskt i andra vetenskapsområden som intresserade mig och som jag parallellt utbildade mig inom såsom historia, sociologi, litteraturvetenskap, religionsvetenskap, estetik och filosofi. Där upplevde jag tydliga och för mig vid tiden begripliga gränser.

Först långt senare, när jag antogs som doktorand i pedagogik vid Uppsala universitet, insåg jag att det jag tidigare uppfattat som tydligt avgränsade ämnen var betydligt mer komplicerat än jag föreställt mig. Som doktorand i början av 2000-talet började jag på allvar se hur kunskaper och idéer rör sig in och ut ur olika vetenskapliga fält och att dessa förflyttningar förändrar både betydelse och innehåll. Jag insåg att kunskap aldrig är statisk utan ständigt omtolkas och ges olika mening i olika sammanhang. Det var faktiskt först här som mitt verkliga intresse för pedagogik som vetenskap väcktes.

Skiftet kom när jag började se utbildning som något mer än bara något man "gör" i klassrummet. Jag började förstå det som en process som materialiseras, tolkas och ges mening av en mängd aktörer – inte bara av lärare. Dessa aktörer kan ha vitt skilda intressen, men de delar ett centralt intresse för den samhälleliga reproduktionen. Det var alltså först när jag slutade betrakta pedagogik som enbart det jag själv gjorde i undervisningen som ämnet blev riktigt spännande för mig. Jag började ställa frågor som: Varför tänker vi som vi gör om utbildning? Varför handlar vi som vi gör? Varför organiseras utbildning på just dessa sätt? Dessa frågor om utbildningens villkor blev mitt akademiska nav när jag lämnade klassrummet och klev in på den pedagogiska institutionen som doktorand. Min väg in i dessa frågor gick via mina handledare, Ulf P. Lundgren och Eva Forsberg,

som också introducerade mig till läroplansteorin, men det återkommer jag till senare.

När jag började forskarutbildningen i början av 2000-talet var internationella kunskapsmätningar fortfarande en marginell fråga i svensk utbildningspolitik. Jag hade egentligen en annan bana i sikte. Mitt examensarbete handlade om kön som kapital i läraryrket och det hade varit naturligt att ansluta sig till Donald Broadys utbildnings-sociologiska inriktning i Uppsala. Men slumpen ville annat. Uppsala var då uppdelat i två akademiska världar på olika adresser, och min väg gick via den pedagogiska institutionen. På min första kurs hade jag Ulf P. Lundgren som examinator, och under samtalet berättade han om sitt OECD-arbete – embryot till PISA. Av någon anledning förstod jag direkt att detta skulle bli stort. Kanske hade det att göra med mina år som lärare i grundsärskolan, där tester och mätningar avgjorde både elevers placering och undervisningens upplägg. Redan då hade jag utvecklat en känslighet för siffrornas makt. Den känsligheten, och det där samtalet med Ulf, blev startskottet för mitt avhandlingsämne och för en forskarbana jag inte planerat.

Mitt forskningsprojekt kom att handla om hur internationella kunskapsmätningar styr utbildningens mål, innehåll och förväntade resultat. Jag såg dem som något som villkorar både hur vi tänker och agerar kring utbildningens syfte, hur vi kontrollerar den och hur jämförelser mellan länder fungerar som ”retningar” som driver politiska beslut.

Jag hade tur. Under min forskarutbildning gick PISA från att vara nästan okänt till att bli ett återkommande inslag i svensk utbildningspolitik. När jag till slut, efter alltför många år, lade fram min avhandling (Pettersson, 2008) hade ämnet blivit högaktuellt. Slumpen hade återigen spelat in. Utan den muntliga examinationen med Ulf P. Lundgren hade jag kanske skrivit om något helt annat.

En annan lycklig tillfällighet var att jag, som en av de första inom det läroplansteoretiska fältet, betonade det internationellas betydelse för hur nationell utbildningspolitik formuleras. Och genom Anita Wester på Skolverket fick jag delta i möten där PISA:s utformning diskuterades. Det blev en ögonöppnare: bakom mätningarna fanns inte bara forskningsmässiga överväganden utan också tydliga politiska intressen. Att höra hur representanter från olika länder beskrev sina förväntningar på PISA gjorde det naturligt att ge avhandlingen en komparativ dimension. Jag såg att även om mätningarna hade ett universellt värde, tolkades och användes resultaten olika beroende på nationell kontext, ofta som argument både för och emot reformer. Det som presenterats som objektiv policyrelevans visade sig i praktiken omformuleras i den nationella politiska debatten. PISA gav inga

definitiva svar, men skapade områden där politiken kunde kliva in och erbjuda lösningar. Vid det laget var jag långt från mitt gamla klassrum, både geografiskt och intellektuellt.

Över tid har jag alltså i mina studier kommit att uppmärksamma fenomen som är ganska långt från det jag själv upplevde i klassrummet. Min definition av pedagogik som ämne blir med nödvändighet därför radikalt bred. Det handlar både om det som sker i själva undervisningssituationen och om att försöka förstå oss själva som individer och samhällsvarelser. För mig blir därför pedagogik som vetenskapligt ämne centralt vid all reflektion över den mänskliga naturen och samhällets organisering. Min utgångspunkt är att pedagogik som vetenskap inte kan reduceras till så avgränsande områden som till exempel undervisningsmetodik eller tillämpad psykologi. För mig är pedagogik en utpräglad samhällsvetenskap, men den är samtidigt en gränsöverskridande vetenskap där vi behöver ta in kunskaper från andra vetenskapsområden. Det som jag inledningsvis därför upplevde som diffust och luddigt gällande pedagogikens gränser upplever jag idag istället som pedagogikens charm. För mig handlar inte pedagogik om att exkludera andra ämnen, utan det handlar snarare om att inkludera kunskaper från andra ämnen. Detta för att skapa bästa möjliga förutsättningar för att förstå utbildningens villkor. Som forskare rör jag mig därför i gränslandet mellan flera vetenskapliga fält. Eller som jag brukar säga till mina studenter – läs brett!

Vad jag pratar om när jag pratar om pedagogik

Ovan beskrev jag hur jag halkade in i den vetenskapliga pedagogiken och hur mitt forskningsintresse växte fram kring utbildningens villkor. Det som följer är i praktiken en självdeklaration över hur jag ser på ämnet pedagogik, en vandring över vida och svårnavigerade fält. Det vore naturligtvis önskvärt om jag i denna text kunde leverera en elegant och vattentät definition av pedagogik, som skulle kunna citeras vid åtskilliga tillfällen och göra mig till den svenska pedagogikens nestor. Men det vore att ge sken av en ordning som inte finns. Min bild av pedagogiken är nämligen spretig. Den präglas av övertygelsen att ämnet i sig inte låter sig stängas in i en prydlig formel. Och här känner jag en samhörighet med äldre tänkare.

Immanuel Kant uttryckte det kärnfullt: ”Uppfostran är det största problem och det svåraste som kan bli människan förelagt”. Orden citerades av Bertil Hammer (1910, s. 8) avslutningsvis i hans installationsföreläsning 1910, när han blev Sveriges första professor i pedagogik. För Hammer var uppfostran pedagogikens studieobjekt.

Här skiljer vi oss åt i ordval: jag talar hellre om *utbildningens villkor*, men i sak är vi inte långt ifrån varandra. Även om begreppen skiljer sig intresserar vi oss för det som formar och reproducerar samhället. Där Hammer sätter *uppfostran* som pedagogikens studieobjekt, sätter jag *utbildningens villkor*.

I sin installationsföreläsning varnar Hammer för att uppfostran lätt reduceras till ett snävt hantverksperspektiv, särskilt bland dem han beskriver som fackmän. Hos dessa finns, menar han, en tendens att se pedagogiken enbart som läran om uppfostrans mål och medel. Resultatet blir att uppfostran framstår som en aktivitet utförd av en hantverkare, läraren, som bearbetar ett material, barnet, för att forma det efter en bestämd mall. Pedagogiken riskerar då att framstå som en slags teknisk manual med regler för yrkesutövaren. Hammer menar i stället att uppfostran måste förstås som en livsprocess och ett utvecklingsförlopp, där nya generationer växer upp och successivt tar plats i samhällsliv och kultur. Den är, med hans ord, ett stycke historia – berättelsen om hur kulturarvet förs vidare från släkte till släkte.

Även om Hammers formuleringar bär en poetisk ton är budskapet klart: pedagogiken måste förstås som något mer än ett hantverk, mer än den skolmästarkonst som tidigare dominerat synen på läraryrket (Pettersson & Mikhaylova, 2025a). Jag delar helt denna syn. För mig är pedagogiken ett ämne med större kunskapsanspråk än bara det jag brukar kalla utbildningens ”hur-fråga”, alltså hur undervisning faktiskt genomförs. Det praktiska görandet är visserligen viktigt, men liksom Hammer menar jag att pedagogikens studieobjekt sträcker sig långt bortom metodfrågor. Det handlar om att förstå de bredare sammanhang, villkor och processer som formar utbildningens roll i samhället.

Det finns också en annan beröringspunkt mellan mitt eget synsätt på pedagogik som vetenskap och Hammers tankar. Han framhöll att den teoretiska pedagogen inte främst ska skriva manualer för uppfostran, utan betrakta den som en process och ett utvecklingsförlopp som behöver förstås. Samtidigt, menade han, ger denna förståelse i förlängningen också möjligheter att påverka utbildningen i praktiken. För mig blir det en påminnelse om att den teoretiska pedagogen bör tala *med*, snarare än *till*, lärarna. Det betyder att jag som forskare gärna tittar in i klassrummet, men jag står inte längst fram med pekpinnen. Jag ställer inte gärna diagnoser eller skriver ut recept för hur undervisning bör bedrivas, särskilt inte när politiker förväntar sig att jag ska leverera just det. Inte för att jag saknar intresse, utan för att jag hyser stor respekt för lärarnas professionella omdöme och misstänker att de i många fall, beroende på sin kontextkännedom, är bättre på att göra jobbet än jag själv.

När Hammer beskriver uppfostran som pedagogikens kärna, identifierar han tre huvudproblem som vetenskapen har att hantera. Det *första* är att fastställa uppfostrans mål i ljuset av mänsklighetens historiska bildningsgång – en uppgift för den filosofiska eller teleologiska pedagogiken. Det *andra* är att studera själva uppfostringsprocessen på nära håll, genom att undersöka de biologiska och psykologiska villkor som formar barnets utveckling – den individuella eller psykologiska pedagogiken. Det *tredje* är att analysera uppfostran som ett samhällsfenomen, präglad av historiska och sociala betingelser – den sociala, inklusive historiska, pedagogiken (Hammer 1910, s. 2).

I grunden delar jag denna tredelning, även om jag själv hellre talar om utbildningens villkor än om uppfostran som pedagogikens centrala studieobjekt. Där Hammer talar om mål, uppfostransprocesser, historiska bildningsgångar och sociala betingelser, formulerar jag det som tre sammanflätade villkor: de historiskt situerade visioner som ritar upp önskvärda framtider och påverkar skolans organisering och innehåll; de mätningar och tester som skapar kategorier av människor och formar vår syn på förmåga; och den policy, både nationell och internationell, som sätter gränserna för vad utbildning kan och bör vara. På så sätt flyttar jag fokus från uppfostrans praktik till utbildningens strukturerande krafter, men med samma ambition att förstå hur samhället reproducerar sig självt genom utbildning.

Visioner om utbildning: Om att studera väntan på Godot

För mig är visioner om utbildning ett av de mest grundläggande villkoren för hur utbildning utformas. I dessa visioner rymms föreställningar om framtiden – om vilket samhälle vi vill ha och vilka medborgare vi vill fostra. Det är här utbildningens normativa dimensioner blir som tydligast: vilka värden ska främjas, vilka kunskaper ska prioriteras och vilken typ av individer ska skolan bidra till att forma? Dessa visioner stannar sällan vid idéstadiet. Genom politiska och ideologiska förhandlingar omvandlas de till policy, som i sin tur påverkar vardagen i skolor och klassrum. På så sätt blir våra bilder av framtiden, det Henrik Román (2006) och Jens Beckert (2016) beskriver i termer av ”tänkbara framtider”, styrande för hur vi organiserar och genomför utbildning, både i strukturer och i det praktiska arbetet.

Jag kan inte fullt ut minnas när jag började uppmärksamma visioner som ett villkor för utbildning och som ett forskningsproblem. Men en oväntad källa bidrog till att skärpa blicken: en inspelad uppsättning av Samuel Becketts *I väntan på Godot*. Där sitter huvudpersonerna Vladimir och Estragon och väntar på en man som aldrig kommer,

Godot, men som de är övertygade om ska ge dem svar, kanske till och med frälsning. Parallellen till utbildningspolitiken var svår att missa. Även här finns visioner om vad utbildningen ska innehålla och åstadkomma, men ofta bygger de på förväntningar snarare än på systematiskt insamlad kunskap. Godot blir en metafor för dessa visioner: de är starkt närvarande i diskussionen, men ingen har egentligen ”mött” dem i praktiken.

Den här tanken tog form samtidigt som jag arbetade med mitt avhandlingsarbete om PISA. Jag såg hur vissa frågor och fokusområden betonades, medan andra försvann i bakgrunden, ofta utan tydliga forskningsargument. Precis som i pjäsen var det förväntningarna som styrde samtalet. PISA blev i det sammanhanget både en symbol för framtidens löften och ett redskap för att legitimera nutida politiska beslut.

Men hur har jag då närmat mig problematiken kring visionerna om utbildning? Mitt arbete har främst kretsat kring tre fenomen som jag återkommer till i både forskning och undervisning. Det *första* brukar jag införa mina studenter formulera som att när ordet möter siffran vinner alltid siffran”. Den insikten växte fram under mitt avhandlingsarbete. Jag upplevde då att internationella kunskapsmätningar fick en oproportionerlig uppmärksamhet i media och politik, särskilt i förhållande till de mer begränsade kunskapsanspråk som mätningarna själva gjorde i sina rapporter (Pettersson, 2008). Det var som om siffrorna i sig, snarare än de analyser och nyanser som omgav dem, tog över hela samtalet.

När avhandlingen var klar inledde jag tillsammans med kollegor en längre forskningsresa där vi först undersökte vilken typ av forskning som använde statistik från internationella kunskapsmätningar (Lindblad, Pettersson & Popkewitz, 2015). Den studien ledde vidare till ett större projekt där vi inspirerades av bland andra Ted Porter (1995) och Alain Desrosières (1998). Vi ville förstå vad statistik, mätningar och tester faktiskt gör med utbildningens innehåll och inriktning. En av våra slutsatser blev att själva mätandet, testandet och de statistiska beräkningarna tenderar att förvandlas till visionen om utbildning. Det var som om det inte längre handlade om att mäta för att utveckla utbildningen – mätandet *var* målet. I den meningen kan man säga att siffrorna och mätinstrumenten blev vår tids motsvarighet till Godot: alltid närvarande som löfte om framtida frälsning, men sällan ifrågasatta som fenomen i sig.

Det *andra* fenomenet växte fram när jag började läsa den kanadensiske filosofen Ian Hacking (2008). Inspirerad av Michel Foucault och Alistair. C. Crombie utvecklade Hacking idén om ”styles of reasoning” – olika sätt att resonera och tänka, var och en med sina

särskilda kännetecken. Dessa tankestilar förändras över tid, men flera kan existera samtidigt och konkurrera om att forma de samhälleliga visionerna.

Kanske var jag redan från början förutbestämd att dras till Hackings tankar. Under min doktorandtid hade jag intresserat mig för hur olika sätt att tänka och resonera växer fram, men då närmade jag mig frågan via Antonio Gramscis (2011) begrepp ”sunt förnuft” och hegemoni, och via Ludwik Flecks (1997) begrepp tankestil och tankekollektiv. Dessa teoretiska redskap använde jag för att förstå hur visioner kan skilja sig åt – och varför.

Jag började lägga märke till detta i mötet mellan statistikens språk och utbildningspolitiken. När ett visst sätt att resonera om utbildning, till exempel att dess kvalitet kan mätas genom elevers prestationer på standardiserade tester, får fäste, börjar det påverka hela fältet. Det styr vilka frågor som ställs, vilka svar som anses rimliga och vilka problem som uppfattas som viktiga att adressera.

Med Hackings begreppsapparat i bagaget blev jag än mer uppmärksam på vilka styles of reasoning som präglar utbildning och hur de villkorar den. Några exempel är studien om hur taxonomiskt tänkande blivit centralt i utbildning (Mikhaylova & Pettersson, 2025a), hur en nummerlogik, en logik där siffror får tolkningsföreträde, tränger igenom internationell och nationell utbildningspolitik (Elde Mølstad & Pettersson, 2019; Lindblad, Pettersson & Popkewitz, 2018), och hur systemtänkande och cybernetik integrerats i utbildningens språk och praktik (Mikhaylova & Pettersson, 2020; Popkewitz, Pettersson & Hsiao, 2020). Ett annat återkommande tema är hur kontroll, resultatprognoser och jämförelser blivit så självklara att de nästan är osynliga, en del av utbildningens tysta grundantaganden (Pettersson & Nordin, 2023).

Det *tredje* fenomenet jag har uppmärksammat när det gäller hur visioner villkorar utbildning stötte jag på genom en studie som jag genomförde tillsammans med kollegor om hur globalisering visualiseras i läroböcker (Wermke, Pettersson & Forsberg, 2015). Mitt intresse för bilder och rörlig media har alltid varit stort, och ibland brukar jag lite provokativt ställa frågan: vad har egentligen haft störst inverkan på utformandet av den svenska grundskolan – den amerikanske filosofen John Dewey eller filmen *Hets* från 1944 med den sadistiske latinläraren Caligula? Frågan går förstås inte att besvara entydigt, men den illustrerar att visuella och mediala uttryck spelar en roll i hur visioner om utbildning formuleras och sprids.

I mina tidigare studier om siffrors betydelse och i arbeten om internationella kunskapsmätningar lade jag märke till att resultaten och statistiken ofta presenterades med en särskild estetik. Det var inte

enbart siffror och tabeller – det var färger, diagram, symboler och grafiska arrangemang som i sig bar på budskap. Tillsammans med Tatiana Mikhaylova inledde jag därför ett arbete för att närmare undersöka denna estetik och reflektera över dess betydelse för hur visioner om utbildning framträder rent visuellt (Mikhaylova & Pettersson, 2022; 2023a; 2024a).

Våra studier visar att visuella uttryck av visioner villkorar utbildning på flera sätt. Vi kunde också konstatera att dessa visuella visioner, i jämförelse med andra sätt att formulera visioner, ofta fungerar med en särskild kraft genom det vi benämner *beautification* – en estetisering av hur ”sanningar” presenteras (Mikhaylova & Pettersson, 2024b). Denna försköning gör inte bara att budskapen blir mer tilltalande, utan kan också bidra till att de uppfattas som mer självklara och oantastliga.

Pedagogikens flirt med mätandets lockelser: Hjärnspöken i skoldebatten

I sin installationsföreläsning lyfter Hammer fram betydelsen av ”att utreda de biologiska och psykologiska betingelser, som bestämma barnets utveckling” (Hammer 1910, s. 2). Det är onekligen en central forskningsuppgift, men över tid har just detta område i allt större utsträckning glidit pedagogiken ur händerna. Numera återfinns sådana studier oftare inom andra vetenskapliga områden.

I dagens utbildningsdebatt stöter man därför ofta på argument om att pedagogiken ägnar för lite uppmärksamhet åt kognition och dess utveckling. Det ligger en viss sanning i det. De flesta av oss pedagoger studerar inte kognitionsprocesser i sig. Vi följer inte signalerna i hjärnan eller kartlägger nervbanor. Men vi studerar i hög grad resultaten av dessa processer. Där neurovetaren analyserar hjärnans aktivitet och psykologen mäter reaktionstid, tittar vi pedagoger bland annat på hur dessa processer tar sig uttryck i människors handlingar och prestationer. Fenomenet, kognitionsprocessen, är i grunden detsamma. Det är bara våra empiriska material som skiljer sig. Där andra studerar processer som sker i hjärnan, studerar vi pedagoger spåren av dess arbete. För min egen del har dock inte kognition som biologisk eller psykologisk process varit det centrala forskningsområdet. Det som fångat mitt intresse är snarare hur olika vetenskaper har närmat sig frågor om kognition, eller som man ofta uttryckte det förr, intelligens. Här har jag också intresserat mig för hur ”lämplighet” bedömts och mätts. Historiskt, liksom i dag, har dessa mätningar och bedömningar varit starkt styrande för utbildningens utformning och innehåll.

På så vis kan jag känna igen mig i Hammers syn på betydelsen av att förstå de biologiska och psykologiska villkor som formar barns utveckling, även om mitt eget arbete tagit en annan väg. Där Hammer pekade mot behovet av att kartlägga dessa betingelser för att förstå lärande, har jag snarare intresserat mig för hur kunskap om dem har producerats, använts och tolkats över tid. Frågor om intelligens och lämplighet framstår här som särskilt avslöjande. De har inte bara varit vetenskapliga mätområden, utan också kraftfulla verktyg för att organisera utbildning. Att avgöra vem som anses kunna vad, vem som är lämpad för vad och vilka vägar som därmed öppnas eller stängs. I detta skärningsfält mellan vetenskapliga teorier, mätinstrument och utbildningspraktik blir det tydligt hur även något som presenteras som objektiv kunskap kan bära på djupt normativa implikationer.

Mitt intresse för intelligensmätningar och lämplighetstest växte fram under forskarutbildningen, som en följd av arbetet med internationella kunskapsmätningar. För att förstå PISA och liknande test behövde jag sätta mig in i deras historia och nästan omedelbart hamnade jag i berättelsen om hur vi genom tiderna har försökt mäta människors förmåga och potential.

Det blev snabbt tydligt för mig att vissa idéer haft en särskilt djup inverkan på utbildningen. En av de mest centrala är tanken om meritokrati, som växte fram under upplysningstiden och som en effekt av de demokratiska rörelserna (Forsberg & Pettersson, 2015). Med meritokratin följer ett löfte om rättvisa – att tillgång till utbildning inte ska avgöras av social bakgrund, utan av begåvning. Men detta ideal ställde också nya frågor: Om vi inte längre kan utgå från social klass som urvalsgrund, hur avgör vi då vem som är ”lämplig” för vidare studier?

Svaret blev mätningar. Tester konstruerades för att fastställa barnets funktionalitet/intelligens och samtidigt legitimera de urval som gjordes. Här uppstår en central paradox: meritokratin motiveras som ett sätt att motverka orättvisor, men när urval sker på grundval av funktionalitet uppstår nya orättvisor, nu baserade på kognitiva mått snarare än klassbakgrund (Forsberg & Pettersson, 2015). På så vis formade meritokratin utbildningens villkor genom att skapa strävan efter jämlikhet och genom att införa funktionalitet som en ny selektionsprincip.

Detta ledde till ett annat problem: hur ska varianser hanteras? När svensk utbildningspolitik bestämde sig för att skapa en gemensam skola för alla blev frågan akut. Här växte differentieringsfrågan fram som ett villkor för hela utbildningssystemet. I flera studier har jag och kollegor visat hur mätningar och testande inte bara sorterar elever, utan också producerar nya frågor, där hanteringen av olikheter blir central

(Bergh, Pettersson & Skott, 2015; Mikhaylova & Pettersson, 2023b; Skott, Pettersson & Bergh, 2015). Vi föds inte lika och vi utvecklas inte lika, men det finns en stark föreställning, både politiskt och inom pedagogisk forskning, att utbildningen ska kunna hantera varianser inom ett gemensamt system. Det finns visserligen vissa gränser, till exempel när IQ anses för låg för den vanliga skolformen, men inom detta ramverk är variation ofta något som förväntas lösas i praktiken.

För vissa forskare är frågan hur detta ska göras det primära forskningsobjektet. Jag själv står något mer på avstånd och intresserar mig i stället för hur själva mätningarna och testen skapar kategorier av människor, kategorier som laddas med specifika egenskaper och förväntningar.

I det här sammanhanget har jag också fördjupat mig i hur olika ”gaps”, kunskapsmässiga glapp, framträder i olika kunskapsmätningar. Av särskilt intresse är hur dessa skillnader visualiseras, och hur visualiseringarna i sin tur lyfter fram vissa problem och följer andra. Det har också väckt frågor om hur normalitet och avvikelser formuleras och får sin form genom dessa mätningar och tester (Mikhaylova & Pettersson, 2023b). I grund och botten handlar mitt intresse här om det som Ian Hacking (2008) kallar ”making kinds of people” – hur utbildningssystem, genom sina mätningar, bidrar till att *skapa* de människor det säger sig bara beskriva.

Mellan vision och klassrum: Policy som utbildningens villkor

Jag nämnde tidigare att min väg in i den vetenskapliga pedagogiken i stor utsträckning gick via läroplansteorin (Pettersson, Lundgren & Forsberg, 2022; Pettersson, Forsberg & Skott, 2022). Redan här måste jag dock erkänna att själva benämningen kan vara något missvisande. Det finns egentligen inte *en* läroplansteori, snarare *flera* läroplansteorier. Dessutom kan man ifrågasätta om det ens handlar om en teori i strikt mening; kanske är det mer träffande att beskriva det som ett perspektiv eller ett sätt att närma sig utbildningens frågor.

Inom läroplansteorin är det vanligt att se policy som något mer än bara ett dokument, snarare som en nedskreven vision eller, med fältets terminologi, en *läroplanskod*. Denna kod är inte begränsad till själva läroplanstexten utan genomsyrar hela samhällets syn på utbildning, dess syfte och dess roll. På det sättet ligger läroplansteorin ganska nära det jag tidigare beskrev som *styles of reasoning*, underliggande tankemönster och sätt att resonera som präglar hur vi talar om och organiserar utbildning. En annan återkommande tanke inom det

läroplansteoretiska fältet är att det finns en tydlig uppdelning mellan dem som formulerar läroplanen, eller visionen, och dem som förväntas omsätta den i praktiken. Detta beskrivs ofta med begreppen *formuleringsarena* och *realiseringsarena*. Med tiden har forskare dessutom pekat på behovet av en tredje arena: *medieringsarenan*. Här sker en omformulering och tolkning av visionerna innan de når praktiken. På så sätt blir läroplansteorin också ett sätt att förstå hur idéer och visioner förflyttas, omformas och omsätts i utbildningens vardag.

Jag har läroplansteorin och många av dess företrädare att tacka för mycket när det gäller min egen teoretiska och akademiska mognad. Den gav mig en intellektuell hemvist, ett språk och verktyg för att analysera utbildningens villkor. När jag riktade blicken mot nya fenomen blev det dock tydligt att jag behövde något mer – ett sätt att tänka som inte begränsades av nationsramen och som tydligare lyfte utbildningens mångfacetterade natur. Har jag då funnit den modell eller det perspektiv som helt fångar detta? Nej, resan fortsätter. Men jag kallar mig fortfarande, utan att darra på manschetten, för läroplansteoretiker.

Jag ser mig också som policyforskare. För mig är policy ett av de starkaste villkoren för utbildning. Det är i policyformuleringen, i idéerna som ligger bakom och i sättet de förmedlas på, som mycket av utbildningens ramar och riktning tar form. Policy skapar nytt, men den drar också upp gränser, definierar handlingsutrymmen och sätter igång praktiker. Flera av mina studier har därför handlat om hur olika policy uppstår och vilka konsekvenser de får (Magnússon & Pettersson, 2021; Mikhaylova, Pettersson & Magnússon, 2025; Pettersson, Prøitz & Forsberg, 2017). Jag har undersökt policyaktörer av olika slag (Pettersson, 2019; Pettersson & Popkewitz, 2019) och särskilt intresserat mig för de internationella samarbetsorganisationerna, som gråzonsaktörer (Pettersson, Popkewitz & Lindblad, 2017). I en bredare bemärkelse har jag också utforskat relationerna mellan politik, forskning och praktik (Wärvik, Runesdotter & Pettersson, 2019), och hur dessa tre sfärer samspelar (eller krockar) i formandet av utbildningens villkor.

Inom detta forskningsspår har mitt intresse ofta dragits mot det jag kallar utbildningens ”hur-fråga”, alltså hur föreställningar om själva undervisningens genomförande formar och villkorar utbildningen. Här har vi studerat hur äldre metodläror och rekommendationer beskrev undervisningssituationen. Dessa texter har granskats för att se hur bilden av den ”gode läraren” växer fram över tid. Vilka personliga egenskaper tillskrevs läraren? Hur skulle goda lärare utbildas inom lärarutbildningen? Vilket ämnesinnehåll ansågs vara relevant och nödvändigt? Hur borde en god lektion struktureras? Och på vilket

sätt skulle tankar om progression genomsyra planeringen av undervisningen? I dessa studier, som just nu genomförs inom ett projekt, försöker vi fånga något som kan beskrivas som en undervisningspolicy, en uppsättning idéer och riktlinjer om hur undervisning bör bedrivas. Denna policy förändras visserligen över tid, men visar sig samtidigt ha förvånansvärt robusta och återkommande inslag. Vi intresserar oss särskilt för de förgivettagna antaganden som följer med dessa idéer: de outtalade föreställningarna om hur god undervisning ”bör” planeras och genomföras (Pettersson & Nordin, 2023; Mikhaylova & Pettersson, 2025).

Mitt hörn av pedagogiken

När jag nu försöker sammanfatta vad pedagogik som vetenskap är för mig, måste jag erkänna att ämnet fortfarande rymmer betydande utmaningar. Dessa är dock av ett annat slag än dem jag upplevde som ung student på lärarutbildningens föreläsningar. I dag framstår pedagogik för mig som ett öppet och välkommande, men samtidigt expanderande ämnesområde. Det har ofta hävdats att pedagogiken antingen har splittrats upp i en rad underdiscipliner eller trängts undan av andra vetenskaper. Jag förstår denna beskrivning, och det ligger onekligen en del sanning i den. Ändå intar jag en delvis annan position. För mig framstår pedagogik snarare som ett samlande än ett splittrande ämne – ett kunskapsområde med en särskild potential att hålla samman snarare än att fragmentera.

Pedagogikens kärna ligger, som jag ser det, i att ta utbildningens villkor på allvar. Att göra detta innebär nödvändigtvis att dra nytta av andra vetenskapers perspektiv, begrepp och metoder. Men ett sådant gränsöverskridande arbete kräver också ett tydligt ansvarstagande. Det är vi pedagogikforskare som måste bära detta ansvar, utan att förlora vårt fotfäste eller upplösa ämnets egenart. Vår uppgift är att upprätthålla och vidareutveckla studiet av utbildningens villkor som något grundläggande - inte bara för att förstå utbildning, utan också för att kunna bidra till att förändra dess möjligheter. Utbildning rymmer en sådan påtaglig kraft till förändring, men denna kraft är inte entydigt god: den kan verka i riktning mot både frigörelse och begränsning. Vårt ansvar är dock inte att tämja denna kraft, utan att synliggöra dess betingelser och konsekvenser.

Återstår då den till synes enkla frågan: vad är pedagogik för mig? Jag har länge lutat mig mot en formulering som säger att pedagogik ytterst handlar om reproduktion. Inte i biologisk mening (även om även det kan få konsekvenser för klassrumssituationen) utan om hur

vi väljer ut, ordnar och för vidare kunskaper från en generation till nästa, och därmed hur samhället, med viss envishet, återskapar sig självt. Här känner jag mig trygg, och jag tror att även Bertil Hammer skulle nicka igenkännande. För mig är pedagogik alltså inte enbart det begränsade hantverket i klassrummet. Det är snarare ett slags socialt maskineri där värderingar, idéer och strukturer långsamt pressas in i nästa generation, ibland under förevändningen att det handlar om neutral kunskapsöverföring. Att studera pedagogik är därmed att studera de villkor som styr detta maskineri och de ofta osynliga mekanismer som får det att fortsätta snurra.

Mitt forskningsintresse har därför dragits mot att blottlägga det vi gärna tar för givet: visionerna som pekar ut en önskad framtid, mätningarna som förvandlar människor till siffror och kategorier, och policy som frystorkar dessa idéer och sätter dem i cirkulation i utbildningssystemet. Det är i mötet mellan idé och villkor, mellan det som sägs och det som faktiskt görs, som jag har funnit mitt eget hörn av pedagogiken. Om det är ett hörn där jag förstått mer än andra låter jag vara osagt. Men det är åtminstone ett hörn jag känner igen mig i och ett hörn som jag fortsatt förhåller mig nyfiket till.

Not

1. Denna text är en essäistisk omarbetning av talmanuset från min professorsinstallation vid Högskolans i Gävle år 2021.

Referenser

- Beckert, Jens (2016). *Imagined Futures: Fictional Expectations and Capitalist Dynamics*. Harvard University Press.
- Bergh, Andreas, Pettersson, Daniel & Skott, Pia (2015). En oförändrad läroplan? Om internationella kunskapsmätningar och det stärkta nationella uppföljningssystemet. I Sverker Lindblad & Listbeth Lundahl (red.), *Utbildning: Makt och politik*, (s. 164–180). Studentlitteratur.
- Desroisières, Alain (1998). *The Politics of Large Numbers: A History of Statistical Reasoning*. Harvard University Press.
- Eldre Mølstad, Christina & Pettersson, Daniel (2019). *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*. Routledge.
- Fleck, Ludwik (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.

- Forsberg, Eva & Pettersson, Daniel (2015). Meritokratin och jämförande kunskapsmätningar. I Gun-Britt Wärvik, Caroline Runesdotter, Eva Forsberg, Biörn Hasselgren & Fritjof Sahlström (red.), *Skola Lärare Samhälle: En vänbok till Sverker Lindblad*. (s. 317–336). Göteborgs universitet.
- Gramsci, Antonio (2011). *Prison Notebooks: Volume III*. Columbia University Press.
- Hacking, Ian (2008). *The Taming of Chance*. Cambridge University Press.
- Hammer, Bertil (1910). Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. <https://www.alvin-portal.org/alvin/view.jsf?pid=alvin-record%3A103985&dswid=-9700>
- Lindblad, Sverker, Pettersson, Daniel & Popkewitz, Thomas (2015). International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education. *Delrapport från SKOLFORSK-projektet*, Vetenskapsrådet.
- Lindblad, Sverker, Pettersson, Daniel & Popkewitz, Thomas (2018). *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments*. Routledge.
- Magnússon, Gunnlaugur & Pettersson, Daniel (2021). Imaginaries of inclusion in Swedish education. I William T. Pink (red.), *Oxford Encyclopedia of School Reform*. Oxford University Press. 10.1093/9780190264093.013.1682
- Mikhaylova, Tatiana & Pettersson, Daniel (2020). From “threat” to “treat”: Cybernetics in the Soviet Union. I Thomas S. Popkewitz, Daniel Pettersson, & Kai-Jung Hsiao (red.), *The International Emergence of Educational Sciences in the Post-World War Two Years: Quantification, Visualization, and Making Kinds of People*, (s. 187–206). Routledge.
- Mikhaylova, Tatiana & Pettersson, Daniel (2022). Visualizing politics and the politics of visualization: New paths for curriculum theory? *Nordisk läroplansteoretisk konferens – Education between hope and happening*, 20–21 October, Växjö.
- Mikhaylova, Tatiana & Pettersson, Daniel (2023a). From Binet to “baby PISA”: A brief history of picture-based testing. *ISCHE*, 18–21 July, Budapest.
- Mikhaylova, Tatiana & Pettersson, Daniel (2023b). Minding the gaps: The politics of differentiation in Swedish education from 1842 to the 1960s. *Journal of Curriculum Studies*. 56(2) 160–171. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2260456>
- Mikhaylova, Tatiana & Pettersson, Daniel (2024a). The shapes of knowledge. *ECER*, Cyprus, 27–30 August, Nicosia.

- Mikhaylova, Tatiana & Pettersson, Daniel (2024b). The timeless beauty of data: Inventing educational pasts, presents and futures through data visualisation. *Critical Studies in Education*, 66(2) 142–158. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2308689>
- Mikhaylova, Tatiana & Pettersson, Daniel (2025). Imagining order: Bloom’s taxonomy and its visual representations in science and beyond. *CIES, USA*, 22–26 March, Chicago.
- Mikhaylova, Tatiana, Pettersson, Daniel & Magnússon, Gunnlaugur (2025). Who killed Swedish teacher education? Historicizing current debates on teaching and teaching methods in Sweden. I Gunnlaugur Magnússon, Anne M. Phelan, Ruth Unsworth, & Stephen Heimans (red.), *Teacher Education and the Contemporary: Essays from the International Teacher Education Research Collective*, (s. 26–45). Taylor & Francis.
- Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Pettersson, Daniel (2019). A comparativistic narrative of expertise: International large-scale assessments as the encyclopaedia of educational knowledge. I Guorui Fan & Thomas S. Popkewitz *Handbook of Education Policy Studies: School/University, Curriculum, and Assessment*, (s. 311–329). Springer.
- Pettersson, Daniel, Popkewitz, Thomas & Lindblad, Sverker (2017). Into the greyzone: Agencies betwixt and between governmental policy, research and practice? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 3(1) 29–41. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316181>
- Pettersson, Daniel, Prøitz, Tine & Forsberg, Eva (2017). From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD’s magnifying glass. *Journal of Education Policy*. 32(6) 721–744. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1301557>
- Pettersson, Daniel & Popkewitz, Thomas (2019). A chimera of quantifications and comparisons: The changing of educational ‘expertise’. I Christina Elde Mølsted, & Daniel Pettersson (red.), *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*, (s. 18–36). Routledge.
- Pettersson, Daniel, Lundgren, Ulf P. & Forsberg, Eva (2022). ¿Cómo se hace inteligible el currículum sueco? *Historia De La Educación* 41(1), 197–219. <https://doi.org/10.14201/hedu2022197219>
- Pettersson, Daniel, Forsberg, Eva & Skott, Pia (2022). Conversación con Ulf P. Lundgren: La trayectoria de un reconocido académico guiado por su curiosidad, *Historia*

- De La Educación* 41(1), 445–462. <https://doi.org/10.14201/hedu2022445462>
- Pettersson, Daniel & Nordin, Andreas (2023). *Taming Chance in Education: Control, Prediction and Comparison*. Routledge.
- Pettersson, Daniel & Mikhaylova, Tatiana (2025). Fredrik Sandbergs undervisningslära fra 1970: En tidlig svensk pedagogisk teoridannelse. I Tine S. Prøitz, Ingvild Marheim Larsen & Ellen Rye, (red.) *Endinger og spenninger i høyere utdanning* (s. 137–154) Fagbokforlaget.
- Popkewitz, Thomas S., Pettersson, Daniel & Hsiao, Kai-Jung (2020). *The International Emergence of Educational Sciences in the Post-World War Two Years: Quantification, Visualization, and Making Kinds of People*. Routledge.
- Porter, Ted (1995). *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press.
- Román, Henrik (2006). *Läroarbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Skott, Pia, Pettersson, Daniel & Bergh, Andreas (2015). I mötet mellan politik och pedagogik: 70 år av skol(forms)reformer. Sverker Lindblad & Listbeth Lundahl (red.), *Utbildning: Makt och politik*. (s. 97–116). Studentlitteratur.
- Wermke, Wieland, Pettersson, Daniel & Forsberg, Eva (2015). Approaching the space issue in Nordic curriculum theory: National reflections of globalization in social studies/citizenship textbook pictures in Sweden, England and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1(1). 57–69. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27011>
- Wärvik, Gun-Britt, Runesdotter, Caroline & Pettersson, Daniel (2019). Co-production of knowledge on the educational Agora: media activities and 'logics'. I Christina Elde Mølsted & Daniel Pettersson (red.), *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*, (s. 145–158) Routledge.

Copyright Pettersson 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

