

Om pedagogikens identitet som vetenskaplig disciplin

ERIK WALLIN

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

I ett tidigare nummer av *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3(1), diskuterar Karl-Georg Ahlström olika aspekter av HSFR's utvärdering av pedagogikämnet. Artikeln är ett fint exempel på det slag av diskussion som utvärderingen borde leda till, och Ahlström berör aspekter av utvärderingen på ett sätt som stimulerar till fortsatta funderingar. Man kan möjligen tycka att det är något förvånande att en mera allmän diskussion med utvärderingen som utgångspunkt inte redan kommit till stånd. Men visst, ett nummer av *Pedagogisk forskning i Sverige* har ju faktiskt ägnats den internationella utvärderingen och det tar dessutom tid innan andarna vaknar och innan inlägg får sin form. Å andra sidan tar Ahlström upp den ovillighet att föra en inomvetenskaplig diskussion, som också utvärderarna påpekar och som Ahlström knyter ihop med Owe Lindbergs (1997) lilla studie som visade att pedagogiska forskare är dåliga på att läsa, eller i varje fall referera sig till, andra forskare även om dessa befinner sig inom samma intresseområde som man själv.

Jag skall ta fasta på detta och försöka utveckla innebörden av den här oviljan och obenägenheten ytterligare med en något annorlunda formulerad utgångspunkt. Denna är att pedagogiken som vetenskaplig disciplin saknar identitet och att vi som forskare (och därmed företrädare för disciplinen) är ovana och obenägna att relatera oss till såväl varandra som att föra samtalet om disciplinen och dess principiella grund.

Detta är min utgångspunkt, men jag är naturligtvis medveten om att disciplindagarna i Göteborg 1996 (Christianson 1997) avsåg motsvara behovet av det inomvetenskapliga samtalet, liksom att det uppenbarligen hållits seminarier omkring HSFR's utvärdering vid de pedagogiska institutionerna. Likaså har ju denna tidskrift tillkommit just för att tillfredsställa ett sådant behov – om jag uppfattat saken rätt. Med all reverens för redaktörernas insatser och förmåga att göra en intressant tidskrift har forskarsamhället knappast i någon högre grad utnyttjat den för att föra det samtal som avsågs. En del undantag finns, t ex Tomas Englund's (1998) artikel i denna tidskrift.

Det finns en risk såväl med disciplindagar som med en tidskrift som *Pedagogisk forskning i Sverige* att innehållet kommer att definiera ett

territorium mera än att diskutera disciplinens paradigmatiska grunder; till exempel dess värdegrunder, metodologi och relation till andra discipliner och allt detta i förhållande till ett territorium. Preliminärt menar jag att den senare diskussionen inte bara leder till disciplinär identitet utan att den är uttrycket för den disciplinära identiteten. Det är för att få till stånd den diskussionen eller snarare det samtalet som de internationella utvärderarna kan hjälpa oss att för vår inomvetenskapliga uppbyggelse fundera även på »vad pedagogik är» eller något mindre banalt, till en ökad självreflektion och självförståelse. Med andra ord: det jag menar att vi saknar är en diskurs som avser pedagogik som vetenskaplig disciplin.

Det kan synas både förmätet och okunnigt att hävda att pedagogiken saknar identitet. Är det något vi har ansett oss kunna räkna oss till förtjänst är det att vi har haft en identitet. Att vi utgjort en disciplin har varit (och är) självklart. Problemet, som jag ser det, är att vi inte hållit isär begreppen utan talat om disciplin, identitet och territorium utan att göra den nödvändiga åtskillnaden. Samtalet har blivit rörigt. Urban Dahllöfs så kallade pedagogikens hus (se not) har i hög grad varit sinnebilden för pedagogikens identitet och återgivits i olika sammanhang. När detta har skett har man ofta förbiset att »det pedagogiska huset» har två helt skilda innebörder. Å den ena sidan utgör det en sammanfattning av områden pedagogiska forskare ägnat sig åt under åren. Detta ger en närmast historisk bild, som beskriver pedagogikens territorium. I detta ges också utrymme för de pedagogikens särdrag, som Ahlström talar om, och som snarare är en del av territoriet än något annat.

Å den andra sidan har Dahllöf naturligtvis inte valt ordningen av de olika forskningsområdena och anknytningarna till andra discipliner av en tillfällighet. I stället implicerar »husets» uppbyggnad i (framför allt) den vertikala dimensionen en teoretisk förankring i en relation mellan mikro- och makronivåer. I den meningen är »huset» inte bara beskrivande utan ett inlägg i en diskurs. Det dahllöfska huset som beskrivning av pedagogiken har sin föregångare i ramfaktorteorin. Det är med avseende på dess tillkomst i slutet av 1960-talet heller ingen tillfällighet att den betecknades som teori och inte som modell. Den var i hög grad teoretisk och diskursiv i sin utgångspunkt även om den i sin tillämpning i enskilda fall mera tjänade som modell. Både som teoretisk ansats och applicerad på »huset» var ramfaktorteorin närmast normativ.

Vad som hänt är enligt min uppfattning två saker. Det ena är att »huset» som pedagogikens sinnebild framför allt kommit att uppfattas som en finurlig men ändå relativt trivial beskrivning av vad som är pedagogikens territorium. Det andra är att den teoretiska innebörden mer eller mindre har dribblats bort och, som också påpekas i HSFR's utvärdering, de studier som relaterar mikro- och makronivåer har blivit allt färre (se också Ahlström 1998 s 43).

Detta skulle betyda att den grund för att tala om pedagogikens identitet, som Dahllöf en gång gav genom det »pedagogiska huset», och som vunnit sådan acceptans och påverkat så många av oss, har misstolkats och lett till att identiteten blivit identisk med territoriet. Detta har minskat komplexiteten i vår egen bild av pedagogiken som disciplin och vi har kunnat välja (eller gå vidare inom) områden utan att bekymra oss särskilt för andra forskare eller vad de håller på med. Den för forskningen nödvändiga sekterismen har varit

möjlig men det gemensamma samtalet över intresseområden och med disciplinen i fokus har hållits tillbaka. För att än en gång anknyta till Dahllöfs ramfaktorteori: Det har faktiskt en innebörd att beteckningen ramfaktorteori numera, inte minst efter en konferens i Uppsala i mars 1997 (se kommande temanummer av *Pedagogisk Forskning i Sverige*; red anm), ersatts av »ramfaktorteoretiskt tänkande». Det kan förklara varför Owe Lindberg fann att forskare verksamma inom samma område (vilket främst var ett »ramfaktorteoretiskt» område) hade få gemensamma referenser (Ahlström 1998). Ramfaktorteori (med innebörd av teori) medför andra krav på ställningstaganden till andras forskning än »ramfaktorteoretiskt tänkande», som lätt blir modelltänkande och som medger en annan grad av eklekticism och som Lindberg visar, att ställningstaganden mera blir avgränsning från än möjligheter till.

Jag menar naturligtvis att det sagda beskriver en utveckling som gör det möjligt att tala om pedagogikens bristande identitet snarare än det motsatta och att det styrker min utgångspunkt, eller snarare tes: att pedagogiken som vetenskaplig disciplin saknar en diskurs som är dess identitet. En omedelbar invändning, som läsaren naturligtvis redan gjort, är att det inte är möjligt att tala om pedagogik som en disciplin och samtidigt ifrågasätta dess identitet. Ligger inte identiteten i själva disciplinbegreppet? Detta behöver inte vara fallet.

För att svara på frågan om en disciplin är vad den utger sig för att vara som disciplin används vanligen flera olika kriterier. Ett brukar vara förekomsten av professurer, vilket uttrycker en social sanktion. Förekomsten av professurer innebär också att forskning förekommer eller, mera försiktigt uttryckt, att en organisation för forskning finns etablerad och att därmed kunskapsutveckling sanktionerats. Ett egentligen ännu mera grundläggande kriterium ligger i att disciplinen vanligen förbinds med ett ämne (en institution) vilket innebär att det finns en föreställning om en för området avgränsbar kunskapsmassa. Detta möjliggör också en social sanktion men har dessutom en inomvetenskaplig mening.

Ett annat viktigt kriterium på en disciplin är att den representerar ett område som har sina egna tidskrifter och gärna också handböcker. Detta innebär att disciplinen äger texter som är typiska för den. Detsamma tar sig uttryck i disciplinära organisationer (t ex Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, NFPP) och i konferenser, som dessutom har en socialt och kanhända skråmässigt integrativ funktion: de är mötesplatser och platser för samtal. Det är väl knappast någon tvekan om att pedagogiken kan beskrivas som en disciplin mot dessa kriterier. Den har professurer och en i övrigt betydande forskningsorganisation. Den har sina nationella och internationella organisationer, konferenser och tidskrifter. Den har däremot inte mycket av väl ansedda handböcker, även om dessa nu börjar komma.

Pedagogiken är således, med samma rätt som andra samhällsvetenskaper, socialt definierad och sanktionerad och den har sitt territorium som den själv ansvarar för att utveckla. I den meningen har pedagogiken, som andra vetenskapliga discipliner, förutsättningarna för att utveckla en disciplinär identitet i diskursen. Disciplin och identitet är inte identiska; identiteten eller

diskursen som identitet, som jag har uttryckt det, är beroende av vad den handlar om.

Diskursen kan naturligtvis baseras på (makt)anspråk på territoriet men för att den skall vara uttrycket för disciplinens identitet krävs mera: att disciplinen reflekterar över sig själv. Det innebär att den granskar det egna territoriet och dess gränser, att den funderar över anspråken på kunskapernas giltighet, över texter och metodologi. Detta skall endast ses som exempel på innehållet i den diskurs som ger förutsättningarna för den disciplinära självförståelsen. I denna mening kan identiteten inte sättas på formel. Den är inte statisk utan i ständig förändring – instabil jämvikt vore kanske ordet.

Det är således inte tillräckligt att det finns texter vare sig som handböcker eller som tidskrifter. Om dessa endast presenterar forskningen och dess resultat utan att relatera dem till territoriet och dess problem och till andra ovan exemplifierade frågor är de en bräcklig del av diskursen. Att tidskrifter för den typen av texter också måste finnas är en sak men vad det gäller är den grad i vilken dessa texter granskas i ett disciplinärt perspektiv i andra texter och i samtalet mellan forskare.

Ytterligare en invändning mot detta sätt att resonera kunde vara att framställningen ger ett intryck av att alla forskare måste tänka likadant eller hysa samma uppfattningar i metodologiska och andra grundläggande frågor, vilket skulle betyda en både substantiell och metodologisk monism. Så är inte fallet. Diskursens syfte är i stället att ge utrymme för pluraliteten men i former som gör den till ett gemensamt meningsskapande och vars ändamål kan uttryckas med begreppet intersubjektivitet. Denna innebär inte att alla tycker likadant men att deltagarna i samtalet förstår vad de andra säger. Det är snarare genom variationen i diskursens innehåll genom deltagarnas olika utgångspunkter och förhållningssätt i och till forskningen som identiteten blir meningsfull och får karaktären av instabil jämvikt.

HSFR's utvärderare pekar som sagts på »lack of communication across paradigmatic and theoretical boundaries» och säger vidare att »more communication and mutual criticism between research groups with overlapping interests might lead to less proliferation of, and greater coherence among, the conceptualisations being introduced» (Rosengren & Öhngren 1997 s 189). På samma sätt som det Ahlström och hans hänvisning till Owe Lindberg säger, innebär detta i sin förlängning en plädering för den meningsskapande diskurs som vore pedagogikens identitet.

Forskarsamhällets obenägenhet att engagera sig i den disciplinära diskursen har olika konsekvenser. På ett allmänt plan beskriver det en brist på självförståelse och självmedvetenhet som försvårar om vi vill bemöta den kritik som säger att pedagogiken (även den vetenskapliga och inte bara skolpedagogiken) har haft alltför lätt att följa det vetenskapliga modets växlingar. Detta är allvarligt nog och kan inte försvaras med att vi minsann vet bäst inom ramen för vårt territorium. Det kan emellertid också få andra följder som framstår som allvarligare och som accentueras i dagens situation där inte bara pedagogiken utan även andra discipliner sätts ifråga och där beslut fattas som har stora konsekvenser för disciplinen och den disciplinära utvecklingen. Eftersom det av olika skäl har intresserat mig – och dessutom

väckt min förundran – vad som hänt och inte hänt omkring detta, skall jag ta Skolverkets forskningsprogram och forskningsanslag och dess väg till utplåning som ett exempel på hur den grundläggande diskussionen om vad som föregick närmast lyste genom sin frånvaro och, som jag ser det, som en följd av ovana och ovilja att tillämpa diskursiva utgångspunkter.

När Skolverkets forskningsprogram presenterades i augusti 1992 ledde det till reaktioner av skilda slag. En mera samlad respons är den skrivelse som Jan-Eric Gustafsson utarbetade för att underställa HSFR's beredningsgrupp för pedagogik och som en betydande del av gruppen professorer i pedagogik efter revideringar och tillägg ställde sig bakom. Den samling av personer och synpunkter som denna skrivelse gav upphov till, manifesterades också i en uppvaktning hos dåvarande statssekreteraren i utbildningsdepartementet. Vad som därvid framkom och vad resultatet blev vet jag inget om, eftersom jag inte deltog. Det är heller inte det som är av intresse i sammanhanget. Det finns heller inte anledning att gå närmare in på den nämnda skrivelsen och dess argument utifrån Skolverkets forskningsprogram. Huvudpoängen i skrivelsen, liksom i diskussionen så som jag kunde följa den, var ett naturligtvis vällovligt vaktslående omkring forskningens kvalitet och programmets möjligen kvalitetsförsämrade effekter. Det som gör detta intressant är emellertid att frågan om bevarandet av kvaliteten i forskning främst tog sig uttryck i synpunkter på organisation och hur forskningsanslaget skulle administreras. Huvudargumentet fick dessutom en innebörd av bevakning av pedagogikens territorium genom att detta togs för givet utan särskilda överväganden.

Diskussion av kvalitet utan referens till kunskap och kriterier på giltig kunskap kan möjligen föras men det blir knappast någon diskurs av det företaget. Nu kan naturligtvis sägas att tiden inte medgav forskarsamhället eller dess företrädare att utveckla någon mera ingående argumentation mot (eller för) Skolverkets förslag i den situation som hade uppstått, men nog kan man tycka att forskningsprogrammet skulle kunnat vara värt en något mera elaborerad mäsja och stimulera till en diskussion av just de frågor som jag ovan framhållit som centrala för en disciplinär diskurs.

Detta är heller inte platsen att utförligare ta upp Skolverkets forskningsprogram och det är kanske heller inte jag som skall göra det. Men jag kan inte avstå från att citera Aasen, Leirvik och Nordtugs (1995a s 10) sammanfattning av programmets innebörd:

Det er en hovedtanke i Skolverkets forskningspolitiske grunnlag at forskningen skal bidra till å utvikle et sammenhengende begrepsapparat, et teorigrunnlag og en referenseramme som setter utdanningssystemet og virksomheten i skolen inn i en større, gjerne samfunnsmessig sammenheng. Den skall bidra till å viderutvikle utdanningssektoren som en profesjonell organisasjon med en kritisk reflekterende kunnskapsbasis.

Det var en diskussion av dessa principiella huvudtankar som var programmets utgångspunkt. Organisation och administration var sekundära men den diskussion som uppstod tog inte fasta på det substantiellt primära med dess metodologiska och anslagsadministrativa följder. Den kom istället

att handla om organisation och programmets behandling av den så kallade FoU-modellen i forskningen. Den blev en diskussion mot programmet, som innehöll föga av diskursivt grundade argument för eller emot alternativa sätt att definiera pedagogikens förhållande till skolforskningen.

Ett annat exempel på obenägenheten till kommunikation med forskarkolleger även utanför det egna reviret ger diskussionen omkring och utvecklingen av de nätverk som programmet föreslog skulle etableras mellan forskare inom programmets olika så kallade basområden. Aasen och hans medarbetare beskriver nätverken som informationsnätverk som erbjuder mötesplatser där olika aktörers informationsbehov kan täckas. De skriver: »Premisset for slik kontakt og kommunikasjon kan ikke være konkret problemløsning, men kan i utgangspunktet tenkes som en drøfting av problemforståelse, ulike perspektiver på et område og retningsmål for forskningen.» (Aasen m fl 1995b s 80)

På många håll, dock inte inom alla basområden, väckte nätverkstanken motstånd. Utvärderarna av programmet framhåller att Skolverket inte förmådde kommunicera innebörden av nätverken. Detta är uppenbarligen helt riktigt men förklarar inte restlöst det bemötande som nätverksidén fick på många håll. Förklaringarna är mera principiella. En inte obetydlig del av argumenten emot var argument för att man hade större behov av och anledning till kontakter med de mest likasinnade. Därför behövde man inte samtala med andra om till exempel problemförståelse eller sitt perspektiv på forskningen. Men än en gång med Owe Lindberg: Uppenbarligen håller man sig inte, i varje fall inte på ett diskursivt plan, särskilt informerad ens om sina likar i forskningsintresse.

Kort sagt var en huvudtanke bakom idén med nätverken att ge utrymme för och stimulera till en något vidare diskurs. Med de utgångspunkter i behov av intersubjektivitet som jag ovan angett, kan det inte heller vara till nackdel att samtalet förs också med områdesintressenter från andra discipliner som i de fall då nätverken omfattar inte bara forskare från pedagogik.

Ett tredje exempel kan göras kortare. Vilka argument hade forskarsamhället att framföra av disciplinbaserat försvar för sin verksamhet när Skolverkets forskningsanslag i ett drag beskars med 20 mkr? Detta kanske uppfattades positivt med hänsyn till exempelvis forskningens kvalitet genom att pedagogerna måste konkurrera om forskningsmedel från andra källor. En mindre konspiratorisk tanke kunde naturligtvis vara att neddragningen kom som en sådan sinkadus att den verkade förlamande på möjligheten till argumentation. Inget av detta förefaller vara någon särskilt god förklaring av brist på handling i en bekymmersam situation. Frågan är om inte även denna frånvaro av argument för disciplinen, för forskningen och vad de kan åstadkomma kan förbindas med en brist på beredskap att argumentera med stöd i en pågående diskurs. Brutalt uttryckt hade man inget att säga annat än att man var ängslig, besviken och arg, vilket i och för sig inte är särskilt goda argument i ett kritiskt rationellt samtal.

Det är möjligt och till och med troligt att liknande anklagelser som dem jag anfört mot pedagogiken som vetenskaplig disciplin och pedagogikens del av forskarsamhället (till vilken jag fortfarande anser mig ha privilegiet att få

räkna mig) skulle kunna riktas mot andra discipliner, kanske främst samhällsvetenskapliga med relativt kort tradition och utrerat sysselsatta med att studera sociala artefakter. Inte desto mindre är det ett problem om disciplinen saknar identitet som sin egen diskurs och självförståelse. Detta gäller desto mera i lägen då både territoriet och pedagogikens anspråk på ett territorium sätts ifråga och mera betraktas som maktanspråk än som teoretiskt och begreppsligt grundade övertygelser om att disciplinen har en mening och kan ge bidrag till kunskapsutvecklingen inom sitt område.

NOT

»Pedagogikens hus»
(Dahllöf 1990 s 92)

REFERENSER

- Aasen, P., Leirvik, B. & Nordtug, B. 1995a: *Skolverkets forskningsprogram 1993–1995*. Oppfølgingsrapport fra prosjektet »Forskning om forskning». Senter for samfunnsforskning, Allforsk, Universitetet i Trondheim. Stockholm: Skolverket.
- Aasen, P., Leirvik, B. & Nordtug, B. 1995b: *Skolverkets forskningsprogram 1993–1995*. Oppfølgingsrapport nr 2. Allforsk. Senter for samfunnsforskning (SESAM). Stockholm: Skolverket.
- Ahlström, K-G. 1998: Svensk pedagogik i internationell belysning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(1), 23–53.
- Christianson, U. (red) 1997: *Pedagogik som vetenskaplig disciplin*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Dahllöf, U. 1990: Det svenska pedagogikämnets identitet. I K. Fridjónsdóttir (red): *Svenska samhällsvetenskaper*. Helsingborg: Carlssons.
- Englund, T. 1998: Jag tror på ämnet pedagogik även i framtiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(1), 74–76.
- Lindberg, O. 1997: *Till frågan om möjligheten av ett utvecklande samtal om pedagogik och pedagogisk forskning vid Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet. En granskning av litteraturreferenser*. (PM; forskarutbildningens Profilkurs) Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.