

Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning

CHRISTER FRITZELL

Institutionen för pedagogik, Växjö universitet

Sammanfattning: *Med de kvalitativa ansatsernas dominerande ställning inom dagens pedagogik och utbildningsvetenskap har generaliseringsfrågan kommit i bakgrunden, men utan egentlig diskussion av konsekvenserna vare sig vetenskapsinternt eller beträffande evidensbaserad praktik. Traditionellt har strikta krav på kvantitativt grundade slutledningar antagits kunna garantera såväl starka förklaringar och goda prediktioner som effektiva styrnings- och kontrollmöjligheter. Numera ställs brukarens reflektion kring forskningens tolkningar fram som en antagen kungsväg till praktisk tillämpning. Men varken statistiskt grundade teknologiska modeller eller kvalitativt-naturalistiska har varit särskilt framgångsrika. Med den språkliga, kommunikativa och diskursiva vändningen framträder dock nya infallsvinklar. Teori och praktik kan diskuteras i samlade perspektiv där olika typer av anspråk på giltighet kan ställas, bemötas och eventuellt accepteras i förhållande till såväl lokalt situerade som vidare sociohistoriska villkor. I artikeln argumenteras för en form av rekonstruktiv giltighet där olika parter i kvalificerade samtal för fram anspråk som successivt orienterar sig mot alla berördas legitima intressen. Med hänvisning till Habermas proceduralka diskursetik kan den vetenskapliga uppgiften därmed också ses som en fråga om moralisk giltighet.*

Om forskning på en förskola i Umeå skulle visa att delar av personalen har en auktoritär syn på barnens lek med ständiga efterlysningar av strängare ordningsregler, vilken betydelse kan detta tänkas få på en annan förskola i Helsingborg? Om en vetenskaplig granskning av en grupp ungdomars våldsbänagenhet påvisar att de tillbringar ansenlig tid med rollspel på Internet, på vilka villkor kan detta antas gälla allmänt i aktuell åldersgrupp. (Dessa exempel är fiktiva.)

Få aspekter är väl lika starkt förknippade med vetenskapligt arbete som frågan om generaliseringar. Åtminstone har det varit en traditionell uppfattning i vida kretsar att de vetenskapliga resultat som inte är någorlunda allmän-giltiga är föga värda. Man har antagit att den vetenskapliga kunskapen rimligen måste vara generell genom att inte bara behandla det enskilda fallet, utan också sträcka sig utöver detta till åtminstone likartade fall. Den klassisk-

moderna vetenskapsfilosofin med dess uttryck i den naturvetenskapliga metodiken har också under lång tid kunnat bygga sin framgångssaga på tanken, att den allmängiltiga kunskapen speglar verkligheten genom den strikta tillämpningen av en universell rationalitet.

Historiskt har inflytandet från naturvetenskap spelat en avgörande roll i den paradigmatiske utvecklingen av pedagogik och andra samhälls- och kulturvetenskaper. Trots att kritiska alternativ funnits under lång tid var det först under de sista decennierna av 1900-talet som det positivistiska mönstret på allvar kunde utmanas. Generaliserbarheten hade knutits till förhoppningar om såväl goda förklaringar och precisa prediktioner som effektiv praktisk kontroll. Med den »interpretativa» vändningen från 1970-talet och den växande betydelsen av vetenskapliga »tolkningar» hamnade generaliseringsfrågan i bakgrunden. Men även om någon vill hävda, att det enskilda fallet i historien, konsten eller människans livsvärld är så unikt att all generaliserbarhet är utesluten, lär väl få vilja förneka att även i sådana studier vill vi kunna dra lärdomar som har någon bäring även på andra fall.¹

Med den dominans som »kvalitativa» ansatser och metoder numera har i svensk pedagogik granskas generaliserbarheten förvånande sällan mer systematiskt.² Ibland kan man i förbigående få veta att alla generaliseringar då är omöjliga, men den (generaliserade) självmotsägelsen förefaller förhastad. Inte heller verkar det fruktbart att hävda, att »skillnaden» mellan människor i postmoderna samhällen går så djupt att det allmängiltiga är passé. Vad är exempelvis yttrandet att alla människor är unika om inte en fullfjädrad generalisering?³

Men även om själva ordet *generalisering* förekommit rätt sparsamt under senare år finns ofta ställningstaganden kring studiers *validitet* eller i mer vardagliga termer *trovärdighet, tillförlitlighet, överförbarhet, relevans* och liknande. Med ord som dessa antyds en sammankopplad problematik, som jag här vill lyfta fram med hjälp av begreppet *giltighet*. Med detta begrepp avser jag också att undvika anspelningar på den i min mening överspelade gränsdragningen mellan »kvantitativa» och »kvalitativa» studier.⁴

En distinktion behöver däremot uppmärksammas mellan forskningsinterna och -externa intressen. Samtidigt som man internt söker dra mer allmängiltiga slutsatser av enskilda studier, också i teoribygandet, blir frågan ofta hur denna skiljelinje kan överbryggas. I praktiska discipliner, till vilka pedagogiken enligt min mening bör föras, står forskningens förhållande till pågående mänsklig verksamhet i fokus. Det vetenskapliga arbetet kommer då på ett eller annat sätt också att medverka praktiskt i bestämningarna av de studerade fenomenens fortsatta samhälleliga och kulturella betydelser.

Frågor om »teori och praktik», liksom vad som »är» och »bör vara», blir mångfasetterade och knappast ägnade enkla svar om objektivitet och värdfrihet. Med olika filosofier och metodologier följer växlande uppfattningar om innebörd, relevans och värde av olika giltighetsbegrepp, och därmed variationer i vad praktisk tillämpning kan innebära. Samtidigt som frågan om vidare giltighet kan bli kritisk i perspektiv av viss professionell kunskapsbas, kan man ställa sig undrande inför att generaliserbarhet ofta behandlas som en intern kunskapsteoretisk fråga.

Redan från politisk utgångspunkt kan man fråga sig hur hundratals miljoner skatte kronor kan spenderas under några år på utbildningsvetenskaplig forskning i Sverige utan att den metodologiska kopplingen till den praktik man säger sig vilja understödja är särskilt tydlig.⁵ Som utvärderingar visat har de beviljade projekten till mycket stor del varit just »kvalitativa», men utan att den praktiska innebörden av detta alltid varit uppenbar (jfr Aasen, Prøitz & Borgen 2005). Uttryck som *praxisorienterad grundforskning* har luftats flitigt, vilket skulle kunna tolkas som en strävan efter uttalat generell kunskapsbildning av tillämpad karaktär. I vilken mån sådana ambitioner kan spåras i de faktiska projekten kräver en särskild undersökning, men min gissning är att de inte är särskilt spridda.

De aktuella principfrågorna kan alltså ställas på följande sätt: Vad kan och bör vetenskaplig giltighet innebära i praktiska discipliner som pedagogik? Vilken slags »generaliseringar» kan och bör förenas med tolkningar av kvalitativa data? För att ställa saken på sin spets: På vilket sätt blir det intressant för lärarutbildningen i Malmö, om det beskrivs i en väl genomförd studie, hur tre förskollärare i Uppsala uppvisar en främlingsfientlig attityd? Och i den forskningspolitiska kontexten: Var ligger det egentliga intresset av att skattefinansiera tolkningar av det ena eller det andra om sådana forskningsresultat inte kan generaliseras på rimliga vis inom det offentliga livet?

Till bakgrunden hör också den i länder som USA och Storbritannien intensiva diskussionen om så kallad evidensbaserad praktik, inte minst med uppfordrande udd mot offentliga skolsystem. Här visar det sig att frågan om forskningens generaliserbarhet också kan bli ideologiskt het (jfr Robinson & Norris 2001). På vissa håll finns rent av långtgående forskningspolitiska ambitioner även när det gäller den vetenskapliga metodologin i stort. Utifrån den federala *No Child Left Behind Act* från 2002 ställde således Bush-administrationen skarpa krav, inte bara på utbildningssystemens förmåga att »leverera» utan också på forskningens vetenskapliga karaktär (som »science»). Detta har lett till tidvis engagerad inomvetenskaplig debatt.⁶ I svensk pedagogik och utbildningsvetenskap är det, ännu så länge, märkbart tyst om dessa frågor, trots det vanligen starka inflytandet från angloamerikanska strömningar.

Avsikten i denna artikel är att bidra till en disciplinorienterad analys av giltighetsproblematiken utifrån en integrativ syn på inom- och utomvetenskapliga villkor. Jag utgår från att även forskning är en social praktik och att någon bredare giltighet inom pedagogikens territorium knappast kan föreliggas utanför sociohistorisk och kulturell kontextualitet. I centrum står frågan om »relationen mellan teori och praktik» enligt ett ställningstagande till förmån för praktikbegreppets primat i teoribildningen. Villkor för forskningens giltighetsanspråk framträder då som en viktig tråd i ett intrikat nätverk av sammankopplade metodologiska aspekter med utlöpare i många riktningar. I detta mönster ingår också frågor om vetenskaplig autonomi, något som för pedagogikens del inte minst har accentuerats med etableringen av utbildningsvetenskap (jfr Fritzell 2006a).

Forskningens giltighet behöver granskas från flera olika håll med avseende på vilka slags anspråk som kan göras på vilka grunder, och med vilka konse-

kvenser i teoretiska, empiriska och praktiska kontexter. Allmänt förefaller det för pedagogikens del vara hög tid att, i efterbörden till 1900-talets språkliga vändning inom filosofi och socialteori, metodologiskt skärskåda diskursiva ansatser. Men frågorna är många och komplexa, varför detta inlägg bara kan antyda några riktningar i en fortsatt diskussion. Och snarare än att syfta till en allmän översikt är framställningen programmatiskt inriktad mot giltighetsfrågan inom kritiskt tolkande ansatser. Jag vill vidare, mot bakgrund av vad som ibland framstår som avoghet mot »generaliseringar» i största allmänhet, peka på hur detta kan riskera att underblåsa en fragmentiseringens ideologi och kanske ren cynism inför olikheter i människors villkor.⁷

TVÅ TRADITIONELLA GENERALISERINGSMODELLER

I det följande anknyter jag inledningsvis till en skiljelinje mellan två modeller, men utan varje avsikt att försöka ge allsidiga beskrivningar av hur generaliseringsfrågan har besvarats historiskt eller hur den aktualiseras i nutida pedagogisk forskning. I stället vill jag använda modellerna närmast som idealtypiska mönster för att på ett enkelt sätt lyfta fram några principbedömningar som jag menar bör diskuteras inför en möjlig rekonstruktion av centrala drag i pedagogisk tolkande metodologi.⁸

När utbildningsvetenskaplig forskning (science of education) inrättades med kraftfulla satsningar i USA för runt hundra år sedan hade empirisk metodik och statistik redan utvecklats så att avancerade undersökningar kunde genomföras på sådan grund. Genom att insamla och bearbeta data på korrekt sätt skulle resultaten återspegla verkliga fakta och deras förmodade lagbundenhet inom vad som brukar kallas *nomotetiska* eller *nomologiska* (från grekiskans *nomos* med betydelsen *lagenlighet, regelmässighet*) förklaringsmodeller.

I sökandet efter hållbara förklaringar, och helst också prediktion och kontroll, blev uppgiften att via statistisk inferens uttala sig om en vidare population på grundval av stickprovsdata, eller om att ur en antagen lagbundenhet ange den kausala karaktären av ett visst hypotetiskt eller konkret samband. Statistiska metoder med slumpmässighet och anonymitet bland i princip utbytbara enheter skulle möjliggöra generaliseringar där enskildheterna hade skalats bort. De talrika förespråkarna för denna riktning under stor del av 1900-talet, även i Sverige, hävdade att det var bara genom att nogsammt följa »den vetenskapliga metoden» i denna mening, som det kunde bli möjligt att nå en önskvärd generaliseringsgrad.

Modellen bygger på ett systematiskt förfarande med urval och bearbetning av kvantitativa data. Grundprincipen är att ett »representativt» urval ska kunna återspegla hela populationen av åsyftade fall, liksom att en renodling av variabelinflytandet i experiment ska garantera en neutralitet i förhållande till enskildheter. Bland olika urvalstekniker är statistisk slumpmässighet med utjämnandet av olika särfall under inverkan av »de stora talens lag» det typ-exempel som kan anses stå för tänkandet som sådant.

Det är värt att understryka hur den antagna möjligheten att avlägsna subjektiva inslag och individuella uttryck avses gälla inte bara forskaren utan

också de enskilda »försökspersonerna». Själva finessen med slumpmässighet och anonymitet kan ju sägas vara, att »slippa» beakta enskilda personer och deras idiosynkrasier, för att i stället kunna söka det som är allmänt och generellt. Den smått paradoxala idén är alltså att representera alla genom att inte representera någon.

Inom pedagogiken fanns förhoppningar att kunna etablera allmänna, helst »lagbundna» och kausala, samband mellan lärares undervisning och elevers inläring. Sådana teoretiska orsak-verkan-relationer skulle sedan översättas till praktiska mål-medel-samband enligt ett påtagligt teknologiskt tänkande. Intressant nog ansågs sådan kunskap tillämplig både i enskilda klassrum och i utbildningssystemet i stort. Nyttan på central nivå av sådana beslutsunderlag är inte svår att inse, men även den enskilde läraren sågs i många fall som en ren »tillämpare» av dylik teknisk information.⁹ Att lärare skulle kunna bortse från det individuella är en föreställning som är värd att beakta, inte minst i nuvarande konjunktur då nypositivistiska propåer lanseras på många håll.¹⁰

Som alternativ till de nomotetiska ansatserna har också funnits olika varianter av idiografiska modeller, där intresset knyts till det speciella i det enskilda fallet.¹¹ Man har menat att det unika eller tillfälliga i vissa mänskliga fenomen inte tillåter anpassning till naturvetenskapliga ideal, utan att den vidare giltigheten måste sökas på andra grunder än utifrån det likartade eller lagbundna. En variant har då kommit att bli vad som kan kallas »naturalistiska» generaliseringar, i vilket ligger att aktörer i vardagliga sammanhang reflekterar över forskningsresultaten, eventuellt »känner igen sig» i dessa och uppfattar dem som värdefulla i den egna praktiken (jfr även här Robinson & Norris 2001). Vi har att göra med kvalitativa tolkningar i forskningen vilka avses appellera till praktiker som via egen reflektion gör dem till sina egna och på så sätt sprider dem till nya sammanhang, också in i framtiden.

Ytligt besett kan de statistiska-teknologiska respektive tolkande-naturalistiska generaliseringarna framstå som diametralt motsatta, men jag vill påstå att de i ett viktigt avseende är likartade; båda förutsätter externa relationer mellan forskning och social praktik på så sätt att det ena i princip ska kunna beaktas fristående från det andra. För både teknologi och naturalism gäller att först ska forskningen genomföras, och därefter kan det bli aktuellt med att tillämpa den i praktiken.

Dessvärre förefaller det som om förhoppningen i de numera dominerande tolkande och naturalistiska modellerna om en påföljande reflektion bland de presumtiva forskningskonsumenterna relativt ofta kommer på skam. Även sådan kvalitativ forskning, som lyckas ansluta väl till antagna behov på ett visst fält, kan uppenbarligen påräkna svårigheter att nå respons bland enskilda brukare.¹²

I sökandet efter andra vägar kan nämnas en vidareutveckling som presenterats av en grupp brittiska skolforskare, som önskar ge problemet en mer systematisk interaktiv och aktionsforskningsinriktad grund (Simons, Kushner, Jones & James 2003). De noterar att lärare relativt ofta framför tveksamhet inför egna forskningsförsök, vilka uppfattas som ovetenskapliga genom att inte tillåta statistiska generaliseringar inom en nomotetisk modell. Förfat-

tarna noterar också att detta stämmer väl med pågående ansträngningar att etablera forskning för evidensbaserad praktik.

När lärare i stället önskade följa en idiografisk linje och söka kunskap i den egna miljön utvecklades en modell i tre steg, som via personlig reflektion, kollegial samverkan och en vidare kollektiv ansats kunde medge *situerade generaliseringar*. I vissa avseenden ligger detta i linje med vad jag senare ska föreslå. Men det finns också en del väsentliga skillnader. Den kanske viktigaste bör nämnas redan här, nämligen att begreppet *situerad generalisering* fortfarande tycks bygga på ett snävt kontextualistiskt sannings- eller validitetsbegrepp.

Om den relativistiska kontextualism, som fått bred spridning på senare tid, har rätt i antagandet att ingen förmår överskrida sin egen »sanning», lär väl detta gälla även denna ståndpunkt. Därmed är det svårt att lägga vikt vid argument som pekar utöver denna horisont. I avvaktan på min senare diskussion kan jag antyda problematiken med hjälp av Thomas McCarthy (1992 s 258), som har formulerat saken väl:

Any adequate account of our practices of truth will have to attend not only to the situated, socially conditioned character of concrete truth claims and of the warrants offered for them but also to their situation-transcending import as well. While we have no idea of standards of truth wholly independent of particular languages and practices, »truth» nevertheless functions as an »idea of reason» with respect to which we criticize not only particular claims within our language but even the very standards of truth we have inherited.

Tanken här är alltså att sanning eller validitet visserligen aldrig kan hävdas fristående från en lokal kultur med dess särskilda praktiker för tillämpning, men vad som är sant får ändå antas gälla även utanför denna kontext. Genom att hävda en större ovillkorlighet i anspråken kan dessa också öppnas upp för kritik och ifrågasättanden i de bredare perspektiv där någon, på annan plats i annan tid med andra övertygelser, inte accepterar en viss »sanning». Som McCarthy (1992) noterar underbygger detta också en öppenhet inför de alternativa möjligheter som har grund i det annorlunda och människors olikheter.

Från denna utgångspunkt kan också begreppet *situerad generalisering* kritiseras för att vara alltför begränsat och instängt i relativism. Jag vill hävda att mot situering bör ställas *distansering* genom att problemen inte bara ses lokalt utan också i vidare strukturella perspektiv. Samtidigt som pedagogisk giltighet behöver förankras och tilldelas konkreta innebörder i lokala miljöer, bör dessa då också öppnas upp för kontextöverskridande ifrågasättanden.

GENERALISERINGAR SKER I SAMHÄLLET

I likhet med den gamla positivismen inbegriper nutida tolkningsstrategier gärna ett underförstått antagande om att social makt och kontroll inte har med vetenskapliga generaliseringar att göra. Den vetenskapliga metodologin uppfattas ofta som en intern angelägenhet, där man på olika sätt tycks förutsetta att det samhällsliga inflytandet på såväl kunskapsbildning som tillämp-

ning kan sättas inom parentes. Men liksom man kan hävda att pedagogisk praktik i stort knappast är möjlig att förstå på ett meningsfullt sätt utan hänsyn till sociohistoriska villkor, får man anta att också vetenskaplig praktik har sina motsvarande bestämmningar, inte minst beträffande hur förklaringar och tolkningar kan tilldelas vidare giltighet. I synnerhet när det gäller det statliga inflytandet finns goda skäl att rikta blickarna mot pedagogikforskningens formativa villkor under 1900-talet med dess bestående paradigmatiska avtryck. Utan att dra långtgående växlar på historiska paralleller kan iögonenfallande likheter ändå stimulera till fortsatt uppmärksamhet.

Numera råder knappast någon tvekan om att när den nomotetiska forskningsideologin etablerades i US-amerikansk utbildningsvetenskaplig forskning för runt hundra år sedan, så var intresset starkt knutet till den samhälleliga moderniseringsprocessens krav. Sökandet efter lagbundenhet och regelmässiga samband skulle underbygga god framförhållning och önskvärda reformer. Säker kunskap skulle ge nödvändig grund också för ett utbildningssystem i det »allmännas», närmare bestämt nationalstatligas, intresse inte minst med avseende på en närmast självklar assimileringstrategi för minoriteter med annan kulturell bakgrund.

De vetenskapliga generaliseringarna avsågs strömlinjeforma teknologier där väldefinierade mål skulle nås via standardiserade metoder med effektiviteten villkorad av ändamålsrationell planering. Det »generella» blev i praktiken ofta ett uttryck för hur vetenskap och avancerad statistik kunde formulera de »minsta gemensamma nämnarna» i en allmän skolning för ekonomisk och ideologisk harmoni (jfr Callahan 1962, Cremin 1964).

Till synes mycket tekniska aspekter av vetenskapligt arbete visar sig kunna implicera starkt laddade »externa» konsekvenser där även statistiska mått på validitet och reliabilitet kan peka hän mot samhälleliga och statliga intressen. Det är därför knappast ägnat att förvåna om just frågan om forskningens vidare tillämpbarhet skulle vara inbäddad i en komplex sociohistorisk och politisk problematik. I en tidig artikel var freds- och konfliktforskaren Johan Galtung (1974 s 81, kursiv i original) inne på ett liknande spår, när han hävdade att:

a science programmatically limited to *seek* invariances is at best only a half science, at worst a tool in the hands of status quo oriented groups. This is only one side of science: the other side, that of *breaking* path-ways into *new* reality by breaking up invariances, is equally or more significant.

Galtungs insikt innebär att nomotetiskt grundade generaliseringar i form av framskrivna invarianser ingalunda är ett tillräckligt ideal inom samhällsvetenskapen, där ett vidare intresse ibland behöver knytas till möjligheten att nå en uppbruten variabelrelation. Att ensidigt söka regelmässighet blir med Galtungs resonemang uttryck för en alltför begränsad och okritisk syn på vetenskapens uppgifter.

Den empirism som var del i traditionella föreställningar om statistisk generalisering finns knappast skäl att önska tillbaka, men samtidigt ingick i sökandet efter invarians en ambition att överskrida det snävt kontextuella.

Liksom den praktiska didaktik som stärktes med tolkningslärorernas verkliga genombrott på 1980-talet numera svårligen kan begränsa sig till varken elevernas livsvärldar eller essentialistiska innehållsbestämningar som exklusiv referensram för skolans ansträngningar, torde frågan om det kontextöverskridande bli allt mer påträngande i den post-postmodernistiska forskningen. Frågan är då hur det kan komma sig att metodologiskt snäva kvalitativa studier har kunnat få en så stark ställning i svensk utbildningsvetenskap när det gäller det offentliga finansieringsstödet. Var ligger närmare besett det statliga intresset i denna forskning?

Denna fråga kan givetvis besvaras på olika sätt, delvis beroende på hur man uppfattar statens roll i det senmoderna samhället. En variant är att mena att nuvarande styrningsmodeller just är sådana att lokalt baserade tolkningar av såväl policy som empirisk forskning är nödvändiga och önskvärda (jfr t ex Alexandersson 1999). Genom den decentralisering och differentiering som anses ha präglat skolutvecklingen sedan 1980-talet, skulle det lokalt kontextbundna kunna lyftas fram som själva kvintessensen i en relevant kunskapsbildning. Och detta stämmer säkert en bra bit, men bör kanske också ses mot bakgrund av två omständigheter. Jag menar att denna bild kan ifrågasättas beträffande både hur långt den faktiskt har förklaringskraft inom ramen för 1990-talets styrningsmodeller och hur den står mot tendenser under senare tid.¹³

Medan forskningsresultat uttryckta som statistiska medelvärden, kontrollerad varians och signifikanta skillnader kan ge relativt direkta uttryck för ett politiskt eller administrativt styrningsbehov, kan snarare motsatsen ofta uppfattas gälla för det idiografiskt avgränsade. I särskilt hög grad gäller detta i de fall då kontextualitet kombineras med en frånvaro av mer djupgående teoretisk och policyorienterad problematisering. Men även om snäva kvalitativa studier mer sällan förmår underbygga övergripande systeminriktad styrning på entydiga sätt, kan det trots allt finnas ett principiellt statligt intresse också i detta.

Jag avser här de förskjutningar som kan iakttas i senmoderniteten mot nya former av ideologisk reproduktion. Medan dominerande perspektiv tidigare haft en totaliserande innebörd inom starkt generaliserade referensramar, där »det goda och det onda» präglats fast i grova mönster, ser vi nu funktionella alternativ som söker helt andra vägar. Där kritiken hade att bemöta brett omfattade ideologier tycks samhällsliga diskurser numera kännetecknas av en mångfald av mer eller mindre lokala och individuella tolkningar. Med hybridisering och hyperreflexivitet kring världsbilder och legitima ståndpunkter tycks ibland också följa en avslagen hållning till det som inte omedelbart rör egna intressen. Habermas (1987 s 355) noterade sålunda tidigt den sociala passivisering som ibland tycks följa i den sena välfärdsstatens spår:

In place of the positive task of meeting a certain need for interpretation by ideological means, we have the negative requirement of preventing holistic interpretations from coming into existence. The lifeworld is always constituted in the form of a global knowledge intersubjectively shared by its members; thus, the desired equivalent

for no longer available ideologies might simply consist in the fact that the everyday knowledge appearing in totalised form remains diffuse, or at least never attains that level of articulation at which alone knowledge can be accepted as valid according to the standards of cultural modernity. Everyday consciousness is robbed of its power to synthesize; it becomes fragmented.

I detta kan läggas en hypotes om att även frånvaron av systematisk analys kan ha sina systemfunktionella innebörder; det är inte bara vad som faktiskt görs som får konsekvenser, utan också vad som inte görs. Genom långt driven fragmentisering och frånvaro av integrerade perspektiv för mer principiell reflektion och kvalificerad meningsbildning uppkommer särskilda villkor för styrning och kontroll. Och i det fall vetenskaplig kunskapsbildning inte förmår omfatta resonemang på grundval av mer allmängiltiga ställningstaganden kan även detta förmodas få sina generella konsekvenser.¹⁴

Galtung blir i den ovan nämnda artikeln svaret skyldig beträffande hur invariansbrytande samhällsvetenskap skulle kunna se ut. Och det kan man förstå med tanke på dåvarande föreställningar om vetenskapens »värdefria» natur. Förhoppningsvis är det nu, mer än tre decennier senare, möjligt att åtminstone antyda något av ett positivt alternativ. Det vore då också rimligt att ingående beakta hur en fruktbar metodologi kan förhålla sig till det dubbla kravet på kritiska tolkningar och relevant giltighet i bredare mening.

SENMODERNITETENS GILTIGHETSSVILLKOR

I senmodernitetens inordning i globaliseringsprocesser ligger också begränsningar i nationalstaternas revir. Mångkulturalitet och värdemässig pluralism underminerar kulturell dominans på många fält, och tidigare assimilering ambitioner ersätts av mer flexibla integrationssträvanden. Nya former för sociokulturellt och individuellt anpassade utbildningsvägar framstår som allt mer nödvändiga. Samtidigt som globala mönster växer fram som ett överskridande av det kulturellt särpräglade, förväntas postnationella strukturer tillgodose hög grad av differentiering och individualisering. Kanske är det en realistisk förhoppning att söka mer allmängiltiga ställningstaganden i en sådan miljö?

I efterbörden av den språkliga och diskursiva vändningen inom filosofi och socialteori har från senare delen av 1900-talet många metodologiska frågor kommit i ett nytt ljus. Den traditionella filosofins tankar om universella sanningar må var överspelade, men när man överger dess medvetandefilosofiska fundament uppstår nya möjligheter för principiellt hållna ståndpunkter. Med intersubjektiva och kommunikativa utgångspunkter kan även sökandet efter giltighet finna nya vägar i stället för de monologiska huvudspår som konsekvent haft forskningen och forskaren i fokus. Talande nog har ju detta ofta gällt även då man i en interaktiv ambition vill lägga stor vikt vid praktikens och praktikerns perspektiv:

Because the strength of qualitative research is the close contact and connection that qualitative researchers have with research partici-

pants, this contact has played a central role in shaping the principles and quality standards that guide them. A guiding question has been, How can we best listen to, work with, and represent the people our work is intended to serve? (Freeman m fl 2007 s 30)

Kunskapsbildningen förutsätts även här ske inom forskningens domän, om än i en »lyssnande» kontakt med »deltagarna». Men att också själva forskningen är en social praktik tycks ofta vara svårfångat. Forskningens »informerter» är ju, som den kvalitativa metodiken hävdar med framgång, inte naturliga objekt i den mening som positivismen ville förutsätta. Men de är inte heller språkligt externaliserade i förhållande till den interpretativa metodikens förutsättningar. Kunskapsbildningen är här i dubbel mening kommunikativt medierad genom att på något sätt förutsätta att forskningens teoretiska språkspel kan »översättas» till de tolkningar med vars hjälp en praktisk samhällslig verksamhet kan formulera och reglera aktuella handlingsmönster. Att bortse från detta skulle kunna betecknas som en med positivism jämförbar »folkism». Även med hänsyn till en tolkande metodologi behöver vi alltså förhålla oss principiellt till kunskapsbildningens reella praktiska villkor, inte minst när det gäller vad Galtung enligt ovan kallar »invariance-breaking activity».

Jag vill här utgå från en möjlighet som uppkommer med förutsättningen att teori och praktik, forskning och tillämpning – hur vi nu vill uttrycka förhållandet – visserligen är olika instanser med olika intressen och villkor, men inte desto mindre också med delade förutsättningar och behov i aktuella avseenden. De är delade genom att både vara olika och gemensamma.¹⁵ Förhållandet dem emellan behöver dock knappast grundas i att strikt induktivt eller deduktivt söka eller bryta invarianser, utan snarare i att konkretisera empirisk information i ljuset av kvalificerad teori.

Snarare än att tillföras som en given abstraktion, kan teorin aktivt arbeta i kunskapsbildningen och på så sätt bidra till den kontextuella informationens integration i ett vidare mönster av bärkraftig argumentation. Mellan teori och empiri finns då en intern relation av successivt allt mer allmängiltiga ställningstaganden utifrån praktiska omständigheter. Där också teori konkretiseras av sådan empiriskt välgrundad giltighet, kan den fortsatta forskningen söka sig mot den djupare databildning som kan ge ytterligare värdefulla kunskapsbidrag. Det interna giltighetsintresset kan då bindas till den vetenskapliga disciplinens mer långsiktiga och systematiska kunskapsbildning i diskursiv mening. I det externa perspektivet blir frågan hur sådan giltighetsorienterad »evidens» kan knytas till ett praktiskt intresse, kanske som ett professionaliseringsvillkor.

Detta kan belysas med utgångspunkt i det socialfilosofiska och -teoretiska perspektivet som jag här vill aktualisera. Om vi utgår från möjligheten att med validitet rekonstruera ett handlande i en viss praktisk kontext utifrån någon slags motsvarighet i en annan kontext, så har vi att göra med en särskild sorts sociokulturell integrationsprincip. Vi önskar se på den möjliga korrespondens, transfer, »översättning» eller *rekonstruktiva giltighet* som kan föreligga eller etableras mellan olika miljöer och pedagogiska relationer. Vi har därmed att beakta den utveckling och stabilisering av ömsesidiga handlingsförvänt-

ningar i vid mening, som kan finnas mellan exempelvis lärare och elever över olika kontexter. Detta kan åstadkommas på olika sätt.

Enligt nomologiska tankefigurer ses detta som en fråga om i någon mening lagbunden invarians eller i vart fall statistiskt sannolik inferens. Detsamma kan spåras i förhoppningar som internationellt nu framförs om evidensbaserad praktik. Generaliseringars potentialitet föreligger då så att säga »bakom ryggen» på aktörerna i form av funktionella imperativ bundna till strukturella villkor. De mönster som forskning kan etablera över kontexter kan ges grund i konsekvensorienterade beteenden inom givna ramar. Efterfrågad evidens kan bindas till eventualiteten av rollstabilitet på dessa villkor.

Men när statistiska sannolikheter inte förmår neutralisera sociokulturell variation i tillräcklig grad för att möjliggöra pedagogiska teknologier, kan den vetenskapliga metodologin komma att baseras på möjligheten av verkningsfulla tolkningar. Att sådana ska uppfattas som evidens kan vara svårare att argumentera för, men däri ligger ändå den kvalitativa metodikens relevans från denna utgångspunkt. Dock torde erfarenheten vid det här laget ha visat att tilltron till naturalistiska generaliseringar kan handla mer om snäv naturalism än om giltighet, mer om lokala och personliga tillfälligheter än om principiellt informerad reflektion.

Mot denna bakgrund skulle jag vilja peka på en annan infallsvinkel. Snarare än att försöka eliminera det subjektiva inflytandet nomologiskt eller att framhäva det naturalistiskt, kan man utgå från att pedagogisk praktik – med dess specifika och generella drag – är något som sker intersubjektivt i handling och kommunikation mellan människor.

Jag nämnde tidigare den vidareutveckling som innebär att möjliga generaliseringar ses som kontextuellt situerade och förankrade i kollegiala överväganden. I ett gemensamt utvecklingsprojekt mellan praktiker och forskare noterades således att deras beslut:

to adopt practices on the basis of evidence produced by teachers, and by teachers and researchers working together, was not simply individual. It was commonly a process of collective judgement and shared confidence in the findings that had already been demonstrated through the process of collectively researching and analysing the data. (Simons, deMarrais, Preissle, Roulston & St. Pierre 2003 s 360 f)

Frågan är hur en sådan samlad process kan uppfattas pedagogiskt och hur den kan ta sig fruktbara uttryck i gemensamt handlande, inte minst i professionell kommunikation och bindande kollegiala samtal. I sådana bör rimligen också ligga ett distanserat och principiellt grundat närmande till utbildningspolitisk och annan styrning i förhållande till pedagogikens interna villkor. Hur kan alltså det kontextuellt situerade kvalificeras för att samtidigt kunna tilldelas distanserad giltighet?

GILTIGHET OCH MORALISKT HANDLANDE

Den till synes enkla infallsvinkel jag vill föreslå här innebär att ömsesidiga handlingsförväntningar i pedagogiska relationer diskuteras även i forskningen som en fråga om den etiska eller moraliska grund som kan binda parterna normativt till varandra. Denna uppenbarligen inte helt självklara utgångspunkt för vetenskapliga giltighetsanspråk skulle innebära att stabilitet och utveckling över kontexter baseras på att en sådan grund faktiskt kan motivera människor att handla på samordnade och förutserbara vis. Handlandet ses då som konsekvens av att människor tillsammans, man skulle kunna säga solidariskt, är eller blir överens om vad som på ett eller annat sätt ligger i ett »allmänt» intresse.

Empiriskt kan detta förutsättas ske på olika vis. I traditionellt strukturerade samhällen kan vi anta att konventionella normer kunde garantera en relativt hög grad av likformighet genom en institutionaliserad förankring i sociokulturella makt- och meningshierarkier, ofta med religiös grund. Även lärares och elevers beteenden i olika skolor och ämnen lär på så sätt ha varit relativt förutsägbara. Formell utbildning av lärare kan antas ha underbyggt sådan traditionell normbundenhet. Även senare forskning kunde i hög grad ta stöd i denna förutsättning.

I senmoderna samhällen kan detta inte ske på samma sätt. Förväntningar på människors handlande kan inte lika naturligt förutsättas ömsesidigt eller påverkas utifrån givna normativa grunder. Och när religiösa eller andra transcendentala föreställningar inte längre förmår underbygga en substantiell moral krävs andra integrationsmekanismer, vilka också kan antas varabåde särskilt verkningsfulla och sårbara just i pedagogiska kontexter.¹⁶ Med postnationell avtraditionalisering och sociokulturell hyperdifferentiering i globaliseringens spår stimuleras en abstrakt normbildning, vars ospecificerade innehåll knappast kan underbygga konkret handlande i entydiga sociala strukturer. Jag tar på denna punkt i stället som premiss att handlingsförväntningar även inom pedagogiken numera behöver grundas proceduralt snarare än enligt substantiella traditioner eller konventionella regelverk.¹⁷

Att handla efter normativ övertygelse kan då inte baseras på föreskriven eller förgivettagen etik, utan måste i stället bli en fråga om en pågående process där normer prövas, antas provisoriskt eller förkastas och prövas igen. Och jag vill påstå, att pedagogiskt arbete, såväl vardagligt som vetenskapligt och i andra yrkesverksamheter, innefattar en principiell problematik som just har med sådan gemensam prövning att göra. Vad är fostran och bildning om inte en mer eller mindre öppen prövning av kunnande och kulturellt meningsbärande vetande som även inbegriper normer, etik och moral?

Men pedagogiskt handlande är bundet till konkreta avgöranden med stor variation i villkor och konsekvenser. Moralfilosofin kan ibland ge anvisningar, och så kan läroplaner och annan offentlig styrning, liksom ibland pedagogisk teori. Vad som kan och bör betraktas som giltig grund för handlande är en ytterst komplex och komplicerad fråga. Vi behöver beakta tänkbara alternativ när det gäller hur »evidens» kan och bör uppfattas pedagogiskt utifrån en

mycket bred samhällelig och kulturell referens, även när det gäller giltighet i forskning och teori.

I överskridandet av modernitetens subjekt filosofi till förmån för språklig kommunikation som grund för kunskapsbildning utifrån växlande typer av giltighetsanspråk, etableras en fördjupad pragmatik i förhållandet mellan vetenskap och dess praktiska innebörder. Inte minst kan sannings- och meningsteori knytas samman i en intersubjektiv utgångspunkt utifrån reflekterade övertygelser. I detta ligger också en kontextuell förankring, men varje tolkning måste konsekvent uppfattas som kontingent och fallibel genom att kunna utsättas för löpande prövning och kritisk omvärdering. När det som uppfattas som sant eller meningsfullt snart nog kan komma att omvärderas behöver kontextuell relativism rimligen ställas mot mer allmängiltiga kriterier än de som råkar vara aktuella i en viss miljö vid en viss tid, om det ska vara intressant att tala om vetenskap.¹⁸

Det är mot denna bakgrund jag vill föreslå en förskjutning av intresset från teknologisk och naturalistisk generalisering mot fördjupade möjligheter till diskursiv meningsbildning som grund för en rekonstruktiv hållning i kommunikativt handlande mellan pedagogikens aktörer. Evidens blir med denna ståndpunkt i grunden en fråga om hur de giltighetsanspråk som forskning och teoribildning kan erbjuda tas upp av praktiker, och vice versa, i kommunikativa möten med särskilda kvaliteter.

Mot de etablerade modellerna för *representativa generaliseringar* vill jag ställa vad som kan betecknas som en modell för *rekonstruktiv giltighet*. Jag syftar då på att såväl statistisk som tolkande inferens avser att just representera en empirisk realitet, i kvantitativ eller kvalitativ databildning, medan diskursivt argumenterade »generaliseringar» har en delvis annan karaktär. Här handlar det om att parterna förhåller sig kritiskt prövande, »dekonstruktivt» om man så vill, till empiriska och teoretiska problematiseringar i avsikt att finna diskursiva rekonstruktioner som kan tillgodose ömsesidiga giltighetsanspråk på bindande innebörder och handlingsorienteringar.¹⁹

Att praktisk evidens bör vara situerad är inte svårt att hålla med om, men frågan är hur välgrundade situerade generaliseringar kan understödjas i den vetenskapliga metodologin. Om vi ser teorin eller de distanserade giltighetsanspråken som bidrag till det kvalificerade samtalet mellan forskare och praktiker blir detta inte grundat i vare sig standardiserad regeltillämpning eller abstrakt tolkning, utan i ett aktivt *diskursivt tillägnande*.²⁰ Den vetenskapliga utsagens »externa validitet» kan då eventuellt accepteras genom att »internaliseras» reflexivt av praktikens aktörer, relativt oberoende av om de uttalade anspråken ses som »kvantitativa» eller »kvalitativa». Detta bör rimligen förutsätta, att vi har att göra med situerade men också teoretiskt och filosofiskt väl argumenterade giltighetsanspråk.

Det slags teoretisk giltighet jag är ute efter kan delvis anknytas till hur man inom kulturhistorisk aktivitetsteori kan hävda att generaliseringar:

has the sense not of abstracting (taking away context) but of understanding context and experiential differences as different realizations of the same action possibilities. (Roth 2009 s 250)

Giltighet handlar då inte om att ensidigt abstrahera vare sig teoretiskt eller empiriskt genom att undandra det särpräglade, utan snarare om att förstå situationen som en konkret manifestation av det sociohistoriskt möjliga. Med andra ord att söka giltighet genom hur en viss principiell problematik kan kontextualiseras i det enskilda fallet. Rekonstruktiv giltighet kan då sägas återspegla en kvalitativ rörelse mellan »det lilla i det stora» och »det stora i det lilla» där det vardagligt näralliggande ses konstituerat som del i ett större sammanhang. De dialogiska anspråken talar här för ett ömsesidigt, om man så vill dialektiskt, förhållande mellan teori och praktik där parterna förhåller sig samförståndsorienterat till varandras perspektiv i en aktiv rörelse mot giltighetsorienterad resonans. Att detta är en process med många rörelser i olika riktningar kan förutsättas.²¹

Giltighet på vetenskaplig grund i en reflekterad och deliberativ process innebär att accept av forskningens anspråk knappast kan tas för given. Den sambandsanalys som teorin framställer, kanske som ett antaget förhållande mellan orsak och verkan i en pedagogisk situation, kan komma att bedömas som problematisk på uttalat värdemässiga grunder med slutsatsen att den möjlighet till effektivitet som teoretiskt ställs fram, inte bör accepteras. Möjligen något oväntat kan den vetenskapliga generaliseringsfrågan därmed på ett tydligt sätt få en moralisk grundton.²²

Jag använder då moralbegreppet i en speciell (procedural) mening, nämligen i anknytning till Jürgen Habermas resonemang om vad som kommit att kallas *diskursetik*. Den handlar om att eftersöka den »moraliska ståndpunkt» där endast de gemensamma normer som kan godtas av alla berörda i en praktisk diskurs kan göra anspråk på giltighet. Här finns inte utrymme att gå närmare in på Habermas kommunikativa socialfilosofi, men kort kan nämnas att han diskuterar praktiskt förnuft i tre olika yttringar; pragmatiskt, etiskt och moraliskt.²³

Jag tror man kan påstå, att denna tredelning också stämmer rätt väl med de olika sätt att se på giltighet som jag fört fram här. Teknologiska generaliseringar har en uppenbar pragmatisk inriktning genom att hänvisa till empiriskt grundade strategiska val med avseende på förhållanden mellan mål och medel. Naturalistiska generaliseringar, liksom situerade enligt ovan, ansluter i stället till aktörens egna etiskt grundade värderingar, antingen individuellt eller i en viss sociokulturell miljö. Det moraliska förnuftet söker sig utanför dessa gränser för att så långt möjligt etablera rättvisa normer med hänsyn tagen till alla som berörs på ett eller annat sätt.

Därmed skulle man också kunna utpeka en viss »progression» i pedagogisk giltighet genom ett växande ansvarstagande för vad som kan uppfattas som rätt och riktigt. Samtidigt är det trots allt rimligt att anta, att samtliga dessa former av praktiskt förnuft har sin plats inom pedagogiken, och att professionalitet också kunde handla om välavvägda kombinationer av dessa former utifrån kontextuellt givna villkor.²⁴

AVSLUTNING

Förslaget att betrakta vetenskaplig giltighet som en fråga om diskursiv rekonstruktion från teoretiska, empiriska och praktiska utgångspunkter förutsätter en realistisk möjlighet att konkretisera verkningsfulla innebörder av vad som kan betecknas som kvalificerade pedagogiska samtal²⁵. Medan teknologisk generalisering kan baseras på statistisk utbytbarhet och anonymisering mellan individer, och därmed på en eftersträvad eliminering av det subjektiva, handlar kvalificerade samtal snarare om att innefatta så många röster som möjligt. Och medan naturalistisk generalisering kan sikta in sig på individers enskilda reflektion gäller den rekonstruktiva ambitionen snarare det observerbara meningsutbytet mellan samtalare.

Från teknologins fragmentiserade generaliseringsanspråk via naturalismens monologiska tillämpningsmodeller uppkommer då en diskursiv angelägenhet där giltighet i kunskapsbildningen omfattar ett delat och växande ansvar. Kruxet är sedan hur sådan giltighetsbedömning ska kunna ske i en successivt allt mer fördjupad såväl situerad som distanserad kontextualisering. I detta kunde forskningens uppgift just vara att bilda en kvalificerad resonansbotten för professionella samtal om pedagogikens principiella problematik angående kunskapsbildning och meningsskapande i sociala och kulturella integrationsprocesser.

Medan det allmängiltiga i traditionell vetenskapsfilosofi kunde knytas till universella anspråk, handlar det gemensamma här om de moraliska ställningstaganden som envist söker innefatta alla berördas intressen i en fortgående process av fördjupad normativ vidsynthet. Teoretiskt och moraliskt grundade giltighetsanspråk av denna praktiska typ är knappast att se som »universella», även om de har en orientering mot mer genomarbetade och inkluderande övertygelser. De riktar sig inte mot en förmodad lagbundenhet bland sociala fakta, inte heller mot enskild reflektion i en värld av hyperreflexivitet, utan mot ett empiriskt välgrundat tillägnande av bindande handlingsnormer utifrån gemensamma övertygelser.

Hur långt detta sträcker sig i ett visst sammanhang, och hur djupt den moraliska dialogen kan förankras teoretiskt i en viss praktik, är inget som kan förutses eller styras externt. Men som en ambition i miljöer för fördjupad kunskaps- och meningsbildning skulle man kunna betrakta detta som en särskilt viktig vetenskaplig uppgift för en praktisk disciplin som pedagogik.

Att samtliga tre former av praktiska generaliseringar jag diskuterat ovan kan antas ha pedagogisk relevans i en välavvägd »mix» innebär att kriterier för detta kan efterlysas. Och en sådan avvägning kan i hög grad antas handla om ett spänningsförhållande mellan det principiella och det kontextuella. Medan preferens för en viss standardmetodik ibland kan accepteras som en pragmatisk fråga, kan kanske lojalitet med en viss sociokulturell undervisningsidé ses som en lokal etisk anpassning. Men när vi beaktar exempelvis den allmänna skolans mål och värdegrund förefaller det uppenbart att vi också har att göra med moraliska ställningstaganden i här aktuell mening. Detta behöver hanteras i en löpande avvägning mellan det principiellt rättfärdiga och det situerat möjliga i skolans ämnesundervisning.²⁶

Men de olika giltighetsidealen kan ingalunda förutsättas möjliga att enkelt integrera i en harmonisk diskursordning. Snarare kan olika intressen antas falla ut i problematiska dilemman och trilemman eller direkta konflikter. Teknologisk tillämpning av empiriska generaliseringar underbygger ett strategiskt handlande som knappast kan förenas med det kvalificerade samtalets kommunikativa villkor. En persons eller grupps tolkning utifrån ett eget etiskt perspektiv kan stå i bjärt kontrast till vad en mer allmän moralisk ståndpunkt kräver. Ibland kanske synsätt i forskning stämmer väl med berörda aktörers reflektion beroende på att parterna delar en etik som i ett vidare sammanhang kan visa sig inskränkt och fördomsfull.

Inte heller en giltighetsmodell på den diskursiva rekonstruktionens grund anvisar någon enkel och entydig framgångsväg i vare sig formell eller substantiell mening. Ofta finns ett flertal principiellt viktiga, och kanske motsägelsefulla, ambitioner att ta hänsyn till samtidigt, och detta måste ställas mot de konkreta förutsättningarna i det enskilda fallet. Det kvalificerade samtalet blir med andra ord ett sätt att försöka hantera det empiriskt givna med dess ofta pressade tidsramar, men utan att låta detta skymma sikten mot en fördjupad gemensam förståelse av moralisk halt.²⁷

I en vetenskaplig diskussion om giltighet knyts intresset inte enbart till enskilda forskningsresultat, utan också till det disciplinära intresset. I den mån det är möjligt att hävda ett sådant för pedagogikens del, vill jag koppla det till (re-)formeringen av en principiell problematik där konkreta slutsatser kan integreras systematiskt så att vi kan tala om någon slags disciplinär progression och kumulativ kunskapsbildning. En verklig utmaning ligger därmed i det disciplinära samtalet om de konkreta innebörderna i och av sådan principiell problematik, där argumenterad giltighet kring specifika forskningsproblem får spela en central roll inom en mångfald av teoretiska diskurser.²⁸

En samlande disciplinär utveckling får antas vara en långsiktig process där man över tid söker rekonstruera ett integrativt sammanhang mellan vetenskapliga och professionella diskurser. Giltighetsargumentation i detta syfte är en krävande uppgift, men det finns åtminstone ett par uttalat pedagogiska miljöer som kan antas lämpa sig särskilt väl för detta. Förutom forskningen som sådan tänker jag på lärarutbildning och forskarutbildning som företrädare för »praktik» respektive »teori». Dessa utbildningar planeras i program över flera år, då det kunde finnas goda förutsättningar att lägga tillräckligt med tid och energi på att åstadkomma en fruktbar progression mot en praktiskt relevant konkretisering av pedagogikens principiella problematik. Utifrån specifika frågor och problem i utbildning och forskning kunde anspråk på giltiga ställningstaganden mogna i allt mer kvalificerade samtal. Mot denna bakgrund kan vi också diskutera pedagogikforskningens giltighet som meningsbildning och därmed som en fråga om studier och lärande.²⁹

En fragmentiserad forskningsanknytning med förhoppningsfulla förväntningar om ett vetenskapligt förhållningssätt bland enskilda lärarstudenter kunde då ersättas av krav på integrativa kvaliteter i utbildningens forskningsbas. Det vetenskapliga samtalet kan ställas fram som den grund där också frågan om »teori och praktik» kan ges innebörd av ett möte mellan det vetenskapligt principiella med dess nexus av argumenterade giltighetsanspråk och

det professionellt kontextuella med dess mångfald av konkreta villkor. Vad som är empiriskt och normativt giltigt kan etableras som en diskursiv förmedling mellan teori och praktik, mellan validitetsanspråk som genererats utanför den egna kontextens empiriska fält och ett villkorat tillägnande av dessa bland pedagoger som tillsammans gör moraliska och solidariska val.

Hur sannings- och meningsbunden evidens i professionellt arbete kan knytas till argumenterad giltighet kan antas hänga intimt samman med de senmoderna möjligheterna att utveckla en starkare disciplinär hållning inom pedagogiken. I sin tur kan detta knytas till innebörden av vetenskaplig autonomi i förhållande till statlig och annan extern styrning. Vi behöver kanske då, i denna splittringens och fragmentiseringens tid, söka nya vägar till en mer samlad diskussion där just giltighetsfrågan kan vara en av de bättre ingångarna till en bred och intensifierad analys om pedagogikens nuvarande villkor och utvecklingsmöjligheter.

Och om nu en studie på en skola i Malmö skulle påvisa att vissa lärare har en auktoritär syn på matematikundervisningens förutsättningar, vilken betydelse kan detta tänkas få på en skola i Sundsvall? Förutsatt att studien förmår problematisera sin egen tolkning som en konkretisering av en pedagogisk principfråga, och därmed ge en välargumenterad grund för fördjupad dialog, kunde betydelsen bli påtaglig. Den pedagogiska innebörden av auktoritära relationer kunde kritiskt tolkas in i ett sammanhang av enskilda elevers utveckling i förhållande till integrativa mönster i samhälle och kultur, där både den etiska omsorgen om individuell frihet och det moraliska ansvaret för det gemensamt rättvisa kan inordnas i det lokala samtalet. Kvalificerade samtal om villkoren för förändringar i människors sociala kunskapsrelationer utifrån studien i Malmö kunde bidra till att de normer som avses gälla på skolan i Sundsvall blir moraliskt meningsfulla i den konkreta ämnesundervisningen där.

ABSTRACT

Fritzell, Christer: Generalisability and validity in pedagogic theory and research. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14, No. 3, pp. 192–211.

With the present ascendancy of qualitative approaches in Swedish pedagogic research and education science questions of generalisability have been played down, but without much discussion of either methodological consequences or possibilities of evidence-based practice. Traditionally, strict requirements for quantitatively based conclusions were adopted to ensure strong explanations and predictions as well as effective practical steering and control. Today deeper reflection on the part of the practitioner is often taken as the main road to application. However, neither statistical-technological nor qualitative-naturalistic models have been very successful. With the linguistic, communicative and discursive turns new approaches appear, in which validity claims as to basic relationships between theory and practice may be considered with regard to both situated conditions and wider socio-historical contexts. With reference to Habermasian discourse ethics it is argued that a model of reconstructive validity may succeed to safeguard the legitimate interests of everyone concerned in ways that highlight also moral validity claims in pedagogic theory and research.

Keywords: communication, discourse theory, discourse ethics, discursive validity, education science, generalisation, Habermas, communicative turn, moral validity, pedagogic research, qualitative research, reconstructive validity, validity claims.

NOTER

1. För en systematisk genomgång av olika generaliseringsbegrepp från traditionella utgångspunkter, se Kaplan (1964). En diskussion som söker överskrida traditionella gränsdragningar mellan kvantitativa och kvalitativa studier härvidlag återfinns i Ercikan och Roth (2009).
2. Ett framträdande undantag från den annars sparsamma diskussionen har Staffan Larsson stått för med viktiga påpekanden i ett antal konferensbidrag (t ex Larsson, 2001). En översiktlig analys av för- och nackdelar med fem olika generaliseringsmodeller i kvalitativ forskning ges av Larsson (2009).
3. Den populära generaliseringen att »man ska aldrig generalisera» kan ses som ett enkelt typexempel på i sammanhanget vanliga performativa själv motsägelser (jfr Apel 2004).
4. Jag väljer att på vissa ställen hålla fast vid ordet »generalisering», huvudsakligen för att upprätthålla en kritisk kontinuitet relativt alternativa synsätt.
5. Redan perioden 2001–2004 disponerade UVK 479 miljoner kronor (Aasen m fl, 2005 s 19).
6. För en översikt; se Feuer, Towne och Shavelson (2002).
7. Den öppenhet inför olikhet och skillnad som förtjänstfullt har betonats inom delar av postmodernismen behöver bedömas utifrån hur man kan ge spelrum åt variationer mellan individer och grupper utan att samtidigt hemfalla till cynisk nivellering, paternalism eller latent kulturellt förtryck. Självfallet är det lika väsentligt att motverka fördomsfulla och ideologiskt friserade generaliseringar om empiriska skillnader mellan människor.
8. Det idealtypiska behöver alltså inte peka mot generaliserbarhet.
9. Denna övertygelse faller väl in i vad Habermas (t ex 1973) tidigare brukade kalla ett »tekniskt kunskapsintresse». I detta ideal ligger, väl att märka, inte bara pragmatisk tillämpning utan primärt en oftast latent konstituerande grund för själva kunskapens karaktär.
10. I efterbörden till Bush-administrationens NCLB-act kan noteras hur The American Educational Research Association (AERA) 2006 tog fram riktlinjer för forskningsrapportering i vilka också frågan om generalisering behandlas. Att statistiska generaliseringar förordas är uppenbart, och man säger om dessa att »the validity of this logic of generalization depends very little on knowing the specific characteristics of the individuals in the investigation or in the population» (American Educational Research Association, 2006, s 12). Kompletterande riktlinjer för »humanioraorienterad forskning» fick senare tas fram.
11. Från grekiskans *idios* med betydelsen ensartat, unikt, separat, som i idiosynkrasi eller idiolekt. Ofta ser man, även i kvalificerade sammanhang (som i flera av referenserna till denna artikel), att dessa idiografiska modeller anges som ideografiska, vilket torde återspegla ett etymologiskt misstag. Anmärkningsvärt nog tycks en central källa till detta missförstånd vara en terminologiskt inkorrekt hänvisning av GH von Wright (1971, s 5) till Windelbands (1894) ursprungliga introduktion av begreppet. Ibland anges som motpol till det nomologiska synsättet det »historicitiska» (t ex Fay 2005) och då i anknytning till vad som uppfattas som historiskt specifikt.
12. Att exempelvis didaktikforskningens senaste rapporter inte alltid tycks hamna överst på lärares nattygsbord kan möjligen rubba tilltron till naturalistiska generaliseringar som kungsväg till didaktisk praxis.

13. För en översikt på detta område; se Forsberg och Wallin (2006).
14. Enlig min mening har det länge funnits anledning att i skolans funktionella relation till dess samhälle särskilt beakta negativa fakta i termer av vad som systematiskt *inte* sker (jfr Fritzell, 1987). Den särskilda kunskapssyn som numera är så påtaglig i förvaltningspolitisk resultatstyrning kan också anses negativt funktionell relativt pedagogikens kritiska meningspotentialer (jfr Fritzell 2008).
15. Jfr Fritzell (2003b). Att intressen är delade kan ibland innebära att de i sak är väsentligt olika, men att det icke desto mindre finns behov av meningsutbyte.
16. Dock finns anledning att här beakta postsekulära tendenser på senare tid att återuppväcka religiösa kulturmönster, även i skolsammanhang.
17. Jfr t ex Fritzell (2006b). På liknande sätt argumenterar Fay (2005 s 212) för att vetenskaplig objektivitet är en fråga om den kritiska intersubjektivitet som avser »*the process of inquiry itself*».
18. Denna diskussion har inte minst förts i ett utbyte mellan pragmatister i USA och Europa på sätt som förefaller väsentliga för pedagogikens del (se t ex Skirbekk 2004).
19. Jag använder här ett diskursbegrepp med annan innebörd än den som brukar knytas till fr a Foucault. I diskursivitet ligger här förutom en strävan efter att innefatta en bred sociokulturell historicitet i resonemanget att också ställa krav på kommunikationens argumentativa och bindande kvalitet. Som lämplig referens kan närmast anges Habermas.
20. Gadamer (1999) ger en inträngande analys av detta från fenomenologins utgångspunkt.
21. Med tanke på en vanlig Habermasreception vill jag här understryka, att en *orientering* mot samförstånd inte behöver förutsätta ett behov att uppnå konsensus eller avsikt att komma överens i sak.
22. På detta sätt blir Galtungs (1974) fråga om »invariansbrytandets» villkor formulerade i ett helt annat språk än empirismens.
23. Se t ex Habermas (1995). Med det »pragmatiska» får i detta sammanhang förstås den snäva innebörden av strategiskt eller ändamålsrationellt handlande.
24. Detta pekar också på hur Habermas tidiga resonemang om olika kunskapsintressen nu är att se som delvis överspelat, samtidigt som hans senare analys av språkpragmatisk validitet blir mer pedagogiskt givande (se t ex Habermas, 2005).
25. Ett förslag är att ett samtal som ska bygga på principgrundad kunskap, solidaritet och moraliska ställningstaganden behöver vara *öppet, fritt och kritiskt*. Öppenheten riktas mot människors skilda behov, motiv och intressen, liksom mot mångfalden av kulturbaserade och vetenskapliga ståndpunkter och perspektiv. Mot denna öppenhet svarar den krävande frihet som söker sig fram mot gemensamma övertygelser på grundval av kraften i det ömsesidigt tolkade bättre argumentet. Men också sådan kontextuellt förankrad öppenhet och frihet behöver kvalificeras i vidare mening genom en ständigt närvarande kritisk fördjupning i relation till diskursiv makt och strategisk påverkan. (Jfr Fritzell 2003a, 2006b, 2009.)
26. De giltighetsmodeller jag skisserat här, och förhållanden mellan dem, kan också granskas i förhållande till sanningsteori utifrån perspektiven korrespondens, koherens och språkpragmatik.
27. Man skulle kunna säga, att det råder ett inre samband mellan ämnets principiella problematik och forskningens giltighetsorientering, vilket i sig pekar mot ett dilemma, men också en potential, för pedagogiken med dess svaga disciplinkaraktär.
28. Det möte mellan teori och praktik som åsyftas här handlar inte bara om direkta sociala träffar mellan forskare och praktiker, utan det kan också gälla olika parter reflexiva förhållningssätt till sina respektive roller eller den metodologiska framställningen av mötet i texter (jfr Fritzell 2003b).

29. Kvalificerade samtal som grund för lärares bildning och lärarutbildningens forskningsbas diskuteras på sätt som anknyter till detta av Carlsson och Linnér (2008) och Fritzén (2008).

LITTERATUR

- Aasen, P., Prøitz, T.S. & Borgen, J.S. 2005: *Utdanningsvitenskap som forskningsområde: en studie av Vetenskapsrådets støtte til utdanningsvitenskaplig forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie Nr 5) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- American Educational Research association, 2006: *Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications*. www.aera.net/uploadedFiles/Oppportunities/StandardsforReportingEmpiricalSocialScience_PDF.pdf (090911)
- Alexandersson, M. (red) 1999: *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Apel, K-O. 2004: Sanning som regulativ idé. I G. Skirbekk (red): *Striden om sanningen*. Göteborg: Daidalos.
- Callahan, R.E. 1962: *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The university of Chicago press.
- Carlsson, L. & Linnér, S. 2008: Samtal i mötet mellan teori och praktik – en väg att fördjupa läraryrkets kunskapsbas. I C. Fritzell (red): *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*. (Acta Wexionensia, Nr 143) Växjö: Växjö University Press.
- Cremin, L.A, 1964: *The transformation of the school. Progressivism in American education 1876–1957*. New York: Vintage.
- Ercikan, K. & Roth, W-M. 2009: *Generalizing from educational research. Beyond qualitative and quantitative polarization*. New York: Routledge.
- Fay, B. 2005: *Contemporary philosophy of social science*. Oxford, UK: Blackwell.
- Feuer, M.J., Towne, L. & Shavelson, R.J. 2002: Scientific culture and educational research, *Educational Researcher*, 31(8), 4–14.
- Forsberg, E. & Wallin, E. (red) 2006: *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K. & St. Pierre, E.A. 2007: Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25–32.
- Fritzell, C. 1987: On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 23–35.
- Fritzell, C. 2003a: Pedagogisk praktik som demokratiska samtal. (Pedagogisk Kommunikation. Nr 1:2003) Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Fritzell, C. 2003b: Towards deliberative relationships between pedagogic theory and practice. *Nordisk Pedagogik*, 23(2), 92–103.
- Fritzell, C. 2006a: On the reconstruction of educational science. *Educational Philosophy and Theory*, 28(2), 129–143.
- Fritzell, C. 2006b: *A late-modern concept of Bildung*. (Pedagogical Communication, No 2) Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Fritzell, C. 2008: Pedagogikens språk: Mening och styrbarhet. I C. Fritzell (red): *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*, (Acta Wexionensia, Nr 143) Växjö: Växjö University Press.
- Fritzell, C. 2009: *Kvalificerade samtal: Kunskap – mening – bildning*. (Pedagogisk Kommunikation, Nr 9) Växjö: Växjö universitet. Institutionen för pedagogik.
- Fritzén, L. 2008: Lärarutbildningens vetenskapliga samtal. I C. Fritzell (red): *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*, (Acta Wexionensia, Nr 143) Växjö: Växjö University Press.
- Gadamer, H-G. 1999: *Truth and method*. New York: Continuum.

- Galtung, J. 1974: Science as invariance – seeking and invariance – breaking activity. *Sociologisk Forskning*, 1–2/1974, 64–85.
- Habermas, J. 1973: *Theory and practice*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1987: *The theory of communicative action. Volume 2*. Cambridge, UK: Polity.
- Habermas, J. 1995: *Justification and application*. Cambridge, MA: MIT.
- Habermas, J. 2005: *Truth and justification*. Cambridge, MA: MIT.
- Kaplan, A. 1964: *The conduct of inquiry*. Los Angeles: Chandler.
- Larsson, S. 2001: *Om generalisering från kvalitativa studier*. Bidrag till NFPF's förkonferens »Ethnography and learning», Stockholm, 14–15 mars 2001.
- Larsson, S. 2009: A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38.
- McCarthy, T. 1992: Philosophical and social practice: Avoiding the ethnocentric predicament. I A. Honneth, T. McCarthy, C. Offe & A. Wellmer (red): *Philosophical interventions in the unfinished project of enlightenment*. Cambridge, MA: MIT.
- Robinson, J.E. & Norris, N.F.J. 2001: Generalisation: the linchpin of evidence-based practice? *Educational Action Research*, 9(2), 303–309.
- Roth, W-M. 2009: Phenomenological and dialectical perspectives on the relation between the general and the particular. I K. Ercikan & W.F. Roth (red): *Generalizing from educational research. Beyond qualitative and quantitative polarization*. New York: Routledge.
- Simons, H., Kushner, S. Jones, K. & James, D. 2003: From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, 18(4), 347–364.
- Skirbekk, G. (red) 2004: *Striden om sanningen*. Göteborg: Daidalos.
- Windelband, W. 1894: Geschichte und Naturwissenschaft. *Bibliotheca Augustana*. http://www.hs-augsburg.de/~Harsch/germanica/Chronologie/19Jh/Windelband/win_rede.html (2009-10-10)
- von Wright, G.H. 1971: *Explanation and understanding*. Ithaca, NY: Cornell University Press.