

Synpunkter i anslutning till Harald Eklunds artikel

OM KONSTEN ATT LÄRA ALLA ALLT

Ference Marton

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Harald Eklund har skrivit en i mitt tycke högst utmärkt och välbehövlig artikel om det ringa intresset för undervisningsmetodisk forskning inom den samtida svenska pedagogiken. »Undervisningsmetodik» handlar om »riktlinjer för pedagogiskt agerande», »arbetsmönster», »arbetsmetoder» eller helt enkelt om »hur undervisning skall utformas på bästa sätt». Själv instämmer jag livligt i att frågan om hur vi kan bidra till att göra lärande möjligt är den mest centrala inom pedagogisk forskning och i stor utsträckning utgör grunden för disciplinens existensberättigande.

Tyvärr ges inga konkreta exempel på undervisningsmetodisk forskning. Mig förefaller det dock rimligt att i första hand diskutera vad det är och vad det borde vara, det vill säga vad det är som vi borde ha mer av. Sedan Comenius dagar har människor försökt finna undervisningsmetoden som skulle förmedla »konsten att lära alla allt». I våra dagar får, exempelvis, problembaserad inläring (PBL) en sådan framtoning ibland inom högre utbildning. Man kan säga att PBL är en undervisningsmetod (eller snarare en studieuppläggning, en kombination av skilda undervisnings- och studiearrangemang) i meningen att den anger »riktlinjer för pedagogiskt agerande». Vi kan då studera de effekter av att ett visst studieinnehåll (möjligen en hel utbildning) lärs medelst PBL relativt samma innehåll förmedlat på ett annat specificerat vis. Och vi kan komma fram till att PBL använt på ett visst sätt på ett visst innehåll har vissa fördelar jämfört med en annan studieuppläggning utförd på ett visst sätt på samma innehåll.

Men näppeligen kan vi dra några generella slutsatser om PBL jämfört med ett annat arrangemang för studier i en allmän mening. Och mycket riktigt kan vi i en annan studie gällande ett annat studieinnehåll (eller rent av samma studieinnehåll) komma fram till det motsatta resultatet. Egentligen är detta självklart. I vart fall tycker jag själv att det är det. Huvudkomponenten i PBL är arbetet med problemen i basgruppen, men detta kompletteras med andra inslag som till exempel föreläsningar, seminarier, färdighetsträning (Kjellgren m fl, 1993). Kan det vara så att det spelar en väsentlig, kanske rent av avgörande roll, vilka problem som grupperna arbetar med, hur dessa är

formulerade, hur föreläsningarna, seminarierna, läromedlen och informationssystemen är beskaffade, hur det som behandlas behandlas? Jag tycker att det förefaller rimligt att så är fallet. Och hur det som behandlas behandlas i det specifika fallet kan inte härledas från – eller knappast ens belysas av – PBL-modellen. Följaktligen blir den konkreta behandlingen av det som behandlas avhängigt av de insikter och erfarenheter som de ansvariga i det specifika fallet besitter. Och då kan utfallet bli mer beroende av gruppens sammansättning än på modellens egenskaper. Huruvida detta är fallet kan vi se i sammanställningar över olika jämförelser mellan PBL och andra studieuppläggningar. Flera metaanalyser har utmynnat i slutsatsen att det är mycket svårt att uttala sig om PBL:s relativa effektivitet vad studieresultat beträffar: Ibland är effekterna positiva, ibland är de negativa, ibland kan man inte se någon effekt alls (t ex Berkson 1993).

Lägg märke till att detta inte är någon argumentation emot PBL. Eller för den. Jag vill endast peka på svårigheter med – eller omöjligheten av – meningsfulla jämförelser av olika studiearrangemang. Eller, om man kan kalla PBL en undervisningsmetod, av olika undervisningsmetoder.

I vart fall borde man kunna kalla helklassundervisning, där läraren håller ihop hela klassen, presenterar stoff, ställer frågor till eleverna, eventuellt följer upp svaren, en undervisningsmetod. Helklassundervisning är en undervisningsmetod, i meningen arrangemang av undervisningen. Jämfört med andra tänkbara arrangemang som exempelvis arbete i grupper, arbete individuellt, eller olika kombinationer av dessa – eller andra – arrangemang.

Men lika lite som vi kan fälla generella omdömen om PBL kan vi dra några allmänna slutsatser om helklassundervisning, grupp- eller individuellt arbete. Man kan förvisso hävda att det är bättre för eleverna att vara aktiva än att inte vara det och att det är bättre för dem att kunna lyssna på sina kamrater än att inte göra det, men likväl är det avgörande ur lärandets synpunkt vad det är som lärare och elever pratar om och vad de säger om det som de pratar om.

Vad vi kallar »undervisningsmetoder» är som regel definierade som arrangemang, de definieras i termer av aktörer, aktiviteter, artefakter, det vill säga i termer av vilka-gör-vad-med-hjälp-av-vilket. Det är dylika mönster som skiljer sig åt mellan olika undervisningsmetoder och undervisningsmetodisk forskning handlar allt som oftast om att studera hur variation av detta slag samgår med variation i lärandets utfall.

Det kan naturligtvis inte finnas undervisning utan något som undervisas om. Undervisning – eller mer allmänt: Lärande – måste alltid ha ett objekt. Hur de lärande kommer att bemästra detta objekt, det vill säga vad de lär, är avhängigt av hur de har möjlighet att erfara och hur de erfar detta objekt – det vill säga vad de har möjlighet att lära (se Bowden & Marton 1998, Marton & Booth 2000, Carlgren & Marton 2000). Även om det alltid finns ett lärandets objekt i undervisningsmetodiska studier, studeras sällan eller aldrig effekterna av hur detta objekt gestaltas för de lärande, det vill säga hur de har möjlighet att erfara det. Man jämför lärandets utfall för två (eller fler) olika arrangemang för lärande (undervisningsmetoder). Dessa arrangemang kan naturligtvis innebära olika begränsningar för hur lärandets objekt möjligen kan gestaltas, men mig veterligt uppmärksammas som regel inte denna aspekt.

Över huvud taget är det mycket sällsynt med studier där kvalitéter i undervisningsobjektivet gestaltning relateras till kvalitéter i elevernas sätt att erfara, förstå och bemästra detta objekt. Sådana studier är sällsynta, men de existerar: Kate Patrick (1998) följde exempelvis ett antal gymnasieklasser i Melbourne och påvisade ett nära samband mellan hur vissa centrala begrepp och fenomen hanterades i ämnena historia och fysik och den förståelse som eleverna utvecklade av dessa begrepp och fenomen.

Låt mig försöka sammanfatta de två teser som jag vill hävda här. För det första handlar undervisningsmetodisk forskning oftast om att jämföra hur olika arrangemang för lärande samvarierar med något mått på lärandets resultat. Men vi kan aldrig säga något generellt om dessa arrangemangs effektivitet, utom möjligen beträffande de möjligheter och begränsningar som dessa arrangemang innebär för gestaltning av lärandets objekt. Undervisningsmetodisk forskning av det traditionella slaget är följaktligen inte till någon större glädje för någon. Detta är den första tesen.

Å andra sidan, som jag tidigare förklarade, håller jag livligt med Harald Eklund om att pedagogisk forskning borde i mycket större utsträckning än vad som nu är fallet söka att belysa frågan hur vi på bästa sättet kan bidra till att göra lärande möjligt i olika fall. Som min andra tes vill jag, i likhet med Harald Eklund, hävda att det borde finnas mer undervisningsmetodisk forskning.

Dessa två teser motsäger varandra till synes. Men bara till synes. Undervisningsmetodisk forskning skulle kunna och, som jag ovan påpekade, kan handla om relationen mellan hur lärandets objekt hanteras i undervisningen – till dels betingat av de möjligheter och begränsningar som det aktuella arrangemanget för lärande erbjuder – och hur det kommer att bemästras av de lärande. Jag nämnde Kate Patricks studie tidigare. Ulla Runesson har nyligen studerat hur olika lärare i grundskolan behandlar rationella tal (Runesson 1999) och Airi Rovio-Johansson (1999) har belyst hur olika lärare i företagsekonomi på universitetet gestaltar vissa grundläggande begrepp och principer inom intern redovisning och hur deras studenter gör deras skilda perspektiv till sina.

Nåväl, må någon invända. Det är klart att man kan studera hur lärare behandlar rationella tal eller hur de undervisar om budgetering, men vad vi då får reda på kommer just att ha att göra med just rationella tal och budgetering. Nog borde undervisningsmetodisk forskning ha mer allmänna ambitioner. Låt mig avsluta dessa reflexioner med ett enkelt exempel. Under de två senaste åren har jag tillsammans med en forskargrupp i Hong Kong varit med om att studera hur olika lärare behandlar samma innehåll (samma undervisningsobjekt), hur detta innehåll gestaltas i klassen och vad eleverna lär genom att erfara gestaltningen i fråga. Lo och Chik (2000) studerar hur två lärare som arbetar nära ihop och planerar varje lektion tillsammans genomför en lektion kring en text där eleverna bland annat förväntas lära en del ord och tecken som förekommer i texten.

Lärare A är en »traditionell» lärare, hon bedriver undervisningen i helklass, hon utgör elevernas fokus mest hela tiden, även om hon ställer många frågor till eleverna och följer upp svaren. *Lärare B* är en »progressiv» lärare, eleverna

arbetar mestadels i grupper, stämningen är livlig. Båda klasserna bedöms vara lika duktiga, men efter lektionerna visar det sig att den första lärarens elever har lärt sig tolka de fokuserade ordens innebörd och rita motsvarande tecken mycket bättre än eleverna i den andra klassen. När vi granskar videoinspelningarna från de två lektionerna kan vi konstatera att den första läraren gick igenom texten som helhet samtidigt som hon gick genom meningarna i den, samtidigt som hon behandlade olika ord inom meningarna varvid hon behandlade varje ord ur olika aspekter (form, innebörd, uttal) samtidigt. Den andra läraren gick först igenom texten som en introduktion, varefter hon tog upp formaspekten av alla de fokuserade orden, därefter innebördsaspekten för alla ord, därefter uttalsaspekten för samtliga.

Av denna lilla sammanfattning torde det framgå två i mitt, och i författarnas, tycke intressanta skillnader. Den ena gäller om helhet och delar behandlas var för sig i sekvens eller om delarna behandlas inom ramen för helheten, varvid del-helhet-relationen genomlöper hierarkin: Helheten på en nivå är delen i förhållande till nästa nivå, del-helhets-egenskapen är variabel. Den andra skillnaden gäller om objekt eller aspekt är överordnad när olika objekt skall beskrivas i termer av olika aspekter.

Dylika skillnader torde vara intressanta långt bortom de specifika kinesiska ord som utgjorde (del av) undervisningens objekt i den nämnda studien. Det generella är väl att det är kritiskt vad som behandlas samtidigt och vad som behandlas i sekvens; vad som är överordnat och vad som är underordnat. Dessa är möjligen generella undervisningsmetodiska principer. Vad som skall behandlas samtidigt och vad som skall behandlas i följd, vad som skall vara överordnat och vad som skall vara underordnat, får man däremot finna ut för varje särskilt objekt av lärande.

Litteratur

- Berkson, L. 1993: Problem-based learning: Have the expectations been met? *Academic Medicine*, 68, 79–88.
- Bowden, J. & Marton, F. 1998: *The University of Learning: Beyond quality and competence*. London: Kogan Page.
- Carlgren, I. & Marton, F. 2000: *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförlaget. (under tryckning)
- Kjellgren, K. m.fl. 1993: *Problembaserad inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Lo, M.C. & Chik, P. 2000: *The polite guest*. Hong Kong: University of Hong Kong, Department of Curriculum Studies. (manuskript)
- Marton, F. & Booth, S. 2000: *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Patrick, K. 1998: *Teaching and learning: The construction of the object of study*. Melbourne: University of Melbourne, Center for Studies of Higher Education.
- Rovio-Johansson, A. 1999: *Being good at teaching: Exploring different ways of handling the same subject in higher education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. 1999: *Variationens pedagogik: Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

OM HARALD EKLUNDS ORO FÖR PEDAGOGIKENS FRAMTID

Karl-Georg Ahlström

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

HSFR-utvärderingen (Rosengren & Öhngren, 1997) gav upphov till en viss debatt om pedagogikens identitet och den pedagogiska forskningen utveckling, som för en kort tid engagerade rätt många forskare. Annars är det sällsynt att svenska pedagoger öppet diskuterar frågor av detta slag eller nagelfar vad andra forskare här i landet skrivit om något som utvärderarna också påpekade. Därför är Harald Eklunds artikel »Var är pedagogikforskningen på väg?» ett välkommet försök att nyansrikt – och utan att exponera enskilda forskare – granska och diskutera den inriktning, som doktorsavhandlingarna under 1990-talet haft.

Eklund reser flera intressanta spörsmål, men jag skall endast ge synpunkter på det som tycks vara det centrala i artikeln. När han granskade avhandlingarna, delade han in dem i två huvudkategorier: studier av undervisningens betingelser respektive dess metodik, varav de sistnämnda uppgick till endast 10–11% under perioden 1988–97. Övertygad om att pedagogikens anseende bland lärare, skolpolitiker och forskare inom andra disciplinen sammanhänger med pedagogikforskarnas intresse för undervisningsmetodiska problem, finner Eklund utfallet vara oroväckande. Artikeln handlar därför huvudsakligen om tänkbara orsaker till obalansen, men utmynnar i att det inte tycks finnas någon annan förklaring till denna än »att den pedagogiska forskningen, oberoende av skillnader i forskningsideologier och tillämpningsmönster över huvud taget har ett svalt intresse för undervisningsmetodiska studier» (s 98).

Jag tänker först klargöra vad jag tror att Eklund menar med undervisningsmetodiska studier och därefter ge några synpunkter på hur obalansen kan förklaras. Slutligen skall jag kommentera hans uppfattning, att ju större andel av den pedagogiska forskningen som ägnas åt undervisningsmetodiska frågor, desto högre status som vetenskap och större betydelse som kunskapsbas för lärarkåren får pedagogiken.

Vad avses med undervisningsmetodisk forskning?

Eklund definierar undervisningsmetodiska studier som »[a]rbeten där effekterna av ett eller flera mönster för pedagogiskt agerande i en formell påverkanssituation beskrivs och analyseras» (s 83). En avhandling har alltså betraktats som undervisningsmetodisk, endast om den innehållit såväl analys av förutsättningarna för ett »mönster för pedagogiskt agerande» som redovisning av hur man utformat detta och empiriskt utvärderat dess effekter. Inom anglosaxisk pedagogik brukar man kalla sådan effektundersökningar för process-produkt-(eller p-p-)studier.

En undervisningsmetodisk forskare i Eklunds smak söker med andra ord fastställa i vad mån en viss undervisningsmetod uppfyller de förväntade kraven på måluppfyllelse men vill naturligtvis också gärna påvisa, om metoden har några oförutsedda önskvärda eller icke önskvärda konsekvenser. Sådana analytiskt-deskriptiva undersökningar kan bland annat tänkas ge lärare underlag för att såväl välja bland olika metoder som för att utveckla dessa så att de gynnsamma konsekvenserna optimeras och de negativa minimeras.

Men bakom undervisningsmetodiska studier kan det också finnas ett mera långtgående, normativt-preskriptivt syfte. Avsikten kan vara att finna och anvisa metoder åt lärare som dessa bör tillämpa i givna situationer, det vill säga att förse lärarkåren med en teknologi som den i motsats till exempelvis läkare och ingenjörer saknar. En teknologi består av utprovade handlingsregler av typen »För att lösa problemet P (uppnå målet M) bör man göra operationen 0 och ingen annan». Ofta, men långt ifrån alltid, grundar sig en teknologi på väletablerad teori som förklarar varför medlen i fråga är verksamma, men den måste alltid vila på resultat från analytiskt-deskriptiva undersökningar.

När Eklund (s 93) påpekar vilken framgång den medicinska vetenskapen haft med att förse läkarna med en teknologi, menar han uppenbarligen att pedagogiken borde satsa på ett analogt »strävansmål». Jag tror att många, kanske de flesta forskande pedagoger inte delar denna uppfattning – skälen till det skall jag återkomma till – men detta borde inte avhålla dem från att analytiskt-deskriptivt studera konsekvenserna som olika undervisningsmetoder har, vare sig de hoppas att finna praktiska tillämpningar av resultaten eller endast vill veta »hur det egentligen förhåller sig».

Varför är undervisningsmetodisk forskning sällsynt?

I inledningen nämnde jag att Eklunds analys av tänkbara orsaker till forskarnas svala intresse för undervisningsmetodik utmynnat i att han avfärdade dem alla som mindre sannolika. Han påpekade emellertid också, att det var svårt att bedöma deras betydelse, ty det visade sig nämligen vid hans granskning av ett antal internationella facktidskrifter, att »inte någon av artiklarna i ... [dessa] ... tog upp frågor kring den undervisningsmetodiska forskningens roll som ett huvudämne» (s 96). Tydligt menar han, att någon seriös debatt eller utredning av svårigheterna som denna forskning är behäftad med inte har förekommit vare sig i Sverige eller annorstädes.

I själva verket har emellertid p-p-forskningen ägnats mycket stort utrymme i en hel del amerikanska arbeten från 1980-talet inte minst i *The Third Handbook of Research on Teaching* (Wittrock 1986), där det första kapitlet, som skrivits av Lee Shulman, nästan helt och hållet handlar om p-p-forskningen och dess begränsningar, men den behandlas från skilda utgångspunkter även i flera andra kapitel i handboken. En långt tidigare översikt, som jag anser överträffar de flesta senare i fråga om pregnans och aspektrikedom, är Arno Bellacks *Competing Ideologies in Research on Teaching* (Bellack 1978), som grundar sig på hans föreläsning, då han promoverades till hedersdoktor vid Uppsala universitet, 1977.

Bellack kritiserar p-p-forskningen bland annat för att den har enbart två grupper av variabler i blickpunkten – hur lärare agerar och hur eleverna presterar – och för att den antar att elevprestationer kan länkas kausalt till lärares handlingar. I p-p-forskarnas värld påverkar aktörerna i klassrummet alltså inte varandra ömsesidigt. Där beaktar man inte att lärare söker anpassa sitt handlande till elevernas behov, även om de instruerats att följa en viss metod, och inte heller – som betingelsestudier i pedagogik påvisat – att lärare kan ha olikartade uppfattningar i samma fråga, och att en lärare alltså kan uppfatta elevernas behov på helt annat sätt än en annan. Inte heller tar man hänsyn till att eleverna i samma grupp påverkar varandra, eller att de kan tolka lärarens beteende på skilda sätt eller inte rättar sig i samma mån efter dennes krav. Som det likaså visat sig i betingelsestudier, kan även eleverna bära på egna och starkt varierande föreställningar om innehållet i undervisningen, vilket rimligtvis avgör hur de tar till sig och uppfattar den undervisning som erbjuds. Både lärare och elever har således betydande möjligheter att påverka skeendet i klassrummet och utfallet av detta, något som ter sig mycket svårt att beakta och kontrollera vid uppläggningsen av ett undervisningsmetodiskt experiment och dessutom begränsar möjligheterna att teoretiskt förklara utfallet av detta.

Vidare styrs och regleras aktiviteterna i klassrummet samt samspelet mellan lärare och elever av olika ramfaktorer, som ingen av dem har kontroll över; till exempel undervisningsmålen enligt läroplanen, organisatoriska ramar som tidsschema och klassens sammansättning, förhållanden i form av lokal »skolkultur» som eventuellt utvecklats. Vissa av dessa ramar är generella medan andra varierar från skola till skola och klass till klass, men alla förändras med tiden. Även detta innebär naturligtvis stora komplikationer för en sådan analytiskt-deskriptiv undervisningsmetodisk forskning som Eklund förespråkar.

Slutligen kan man, framhåller Bellack, hävda att just det som tycks göra p-p-forskningen attraktiv, nämligen dess löfte om resultat, möjliga att direkt omvandla till handlingsregler, sällan eller aldrig kan infrias. Problemen som lärare konfronteras med i yrket är aldrig så renodlade och entydiga som de är i forskningens värld. Lärare måste alltså välja medel för att lösa ett praktiskt problem med hänsyn tagen till en rad omständigheter, som forskare bemödat sig om att rensa bort i den vetenskapliga studien av samma problem.

När lärare söker lösa problem i lektionssalen, kan de därför sällan tillämpa en anvisad metod utan måste använda sin fantasi och erfarenhet för att hitta på ett lämpligt förfaringssätt. Men – inte nog med det, ty det är också så, som t ex Schön (1983) framhållit, att en lärare sällan eller aldrig träffar på givna och väldefinierade problem utan tvingas själv konstruera dem i situationer, som vanligtvis visar sig vara unika, komplexa, värdeladdade och allmänt svårgripbara. Eftersom lärare först måste kunna se och formulera ett praktiskt problem innan de kan hitta på sätt för att lösa det, kan de med viss fog betraktas som designers.

Forskningens främsta praktiska betydelse ligger inte i att den kan visa oss, hur vi kan lösa praktiska problem, det vill säga förse oss med alternativa lösningar eller rentav en teknologi, utan dess värde ligger i att den kan ge oss

perspektiv och begrepp, som öppnar våra ögon för nya aspekter på bekanta situationer och för fenomen som vi aldrig har uppfattat förut.

[T]he value of research results is indirect: The teacher who knows and understands the perspectives and conceptions developed in research possesses powerful intellectual tools for observing, interpreting and bringing order into the situations he faces in the classroom. (Bellack 1978 s 19)

Detta är en synpunkt, som rimmar väl med den nu rådande uppfattningen, att lärarutbildningen bör söka befrämja lärarens förmåga att reflektera över sin undervisning.

Låt mig nu återgå till frågan, varför doktoranderna i pedagogik inte attraherats av undervisningsmetodiska problem av den typ som p-p-forskningen sysslar med och som Eklund vill värna om. Naturligtvis kan det tänkas att utbildningen gjort dem förtrogna med de svårigheter, som jag diskuterat i det föregående, och att de då avskräckts. Men jag tror inte att detta är den enda eller ens mest väsentliga anledningen, snarare att den interpretativa forskning – »the competing ideology» i Bellacks text och som enligt HSFR:s utvärdering nu är förhärskande – har öppnat så många nya och intressanta perspektiv, gett tillgång till en arsenal av metoder, som först nu blivit accepterade, och ställt så många väsentliga problem som förut varit obeaktade, att var och en som vill göra en banbrytande undersökning helt enkelt inte kan välja bort den interpretativa forskningen. Ty – en originell insats vill väl man göra?

Forskning som ger både status och en kunskapsbas för lärare

Om jag förstått Eklund rätt, menar han, att den karaktär av »aspektvetenskap», som Dahllöf anser att pedagogiken haft och fortfarande i hög grad har (Dahllöf 1987), på längre sikt inte är gynnsam för dess anseende som vetenskaplig disciplin, ty pedagogernas nuvarande förkärlek för undersökningar av:

förutsättningarna/betingelserna för det praktiskt pedagogiska arbetet exempelvis i form av bakgrundsstudier, gruppsociala och individpsykologiska analyser ... skulle [lika väl] kunna utföras av andra beteendevetenskapliga institutioner, ... [d]en pedagogikhistoriska forskningen ... kunna övertas av arbetsgrupper inom historieinstitutionerna /.../ [och] /.../ rent undervisningsmetodiska frågor ... [kunna] ... uppfattas som... öppna för andra vetenskapliga discipliner än den pedagogiska. (s 99)

Det krävs tydligare skiljelinjer mot andra beteende- och samhällsvetenskapliga discipliner, om pedagogiken skall få status som självständig disciplin, anser han.

Detta kan jag hålla med om, men – som bör ha framgått av det föregående – delar jag inte Eklunds uppfattning, att sådana skiljelinjer bäst etableras genom att man satsar på »metodstudier av jämförande karaktär» (s 99). Pedagogik inrättades ursprungligen som vetenskaplig disciplin för att analysera didaktiska frågor, men inte enbart frågor rörande olika undervisningsmetoders

effektivitet. Didaktik, med allt vad det innebär, utgör pedagogikens specifika nisch i vetenskapssamhället. Inga andra discipliner har möjlighet att ägna dessa frågor något större intresse. Endast i undantagsfall kommer ämnesdidaktiska studier att bedrivas av forskare inom andra vetenskaper, och för att dessa undersökningar ska få någon större teoretisk och praktisk betydelse krävs en koppling till allmäntdidaktisk teori, som endast pedagogiken mäktar att utveckla. Genom att fylla denna nisch med innehåll, vilket sedan mer än ett decennium håller på att ske i ökande takt framför allt i form av olika slags betingelsestudier, borde pedagogiken kunna utveckla sådana klara skiljelinjer till andra vetenskaper som Eklund efterlyser.

Inte heller delar jag Eklunds åsikt att lärare och andra praktiska pedagoger bör förse med handlingsregler som forskare utformat. De önskar sig säkert ofta sådana, men att bedriva uppfostran och undervisning är deras eget ansvar, och vad pedagogiken kan bistå dem med är, som framgår av citatet från Bellack ovan, att förse dem med intellektuella redskap som gör det möjligt för dem att analysera den egna verksamheten – och kort sagt göra dem till 'reflekterande praktiker'. Det är ju just sådana redskap som didaktiken söker utveckla, och detta kommer sannolikt såväl lärarna som skolpolitikerna att så småningom inse.

Litteratur

- Bellack, A.A. 1978: *Competing ideologies in research on teaching*. (Uppsala Reports on Education 1) Uppsala: University of Uppsala, Department of Education.
- Dahllöf, U. 1987: Nyckelproblem i den svenska pedagogikens forskningsutveckling. *Forskning om utbildning*, 14(1), 4–19.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of swedish research in education*. Uppsala: Swedish Science Press.
- Schön, D.A. 1983: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Wittrock, M.C. (red) 1986: *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

VAD ÄR EN AVHANDLING?

Sven G. Hartman

Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande,
Läraryhögskolan i Stockholm

Jag förmodar att företrädare för varje disciplin har anledning att då och då ägna sig åt självprövning: Vad är det vi sysslar med, hur fruktbara är våra teorier, hur hållbara är våra metoder, vilka är våra resultat? Svenska pedagoger förefaller ha varit särskilt böjda för att ägna sig åt sådan självprövning. Frågan »vad är pedagogik» har givit upphov till något av en genre inom svensk pedagogik; en slags bekännelse litteratur. Man kan säga att också Harald Eklunds artikel belyser denna fråga. Hans genomgång av svenska avhandlingar visar att pedagogik som vetenskap är ett omfattande forskningsområde och att det kan inrymma tämligen olikartade företeelser. Det finns stor spridning i såväl problemställningar, metoder som resultat, men det finns för litet forskning som har relevans för undervisningsmetodik, menar Eklund.

Den professionsstärkande pedagogiken

Ett vanligt sätt att bemöta kritiska anmärkningar av det slag som finns i Eklunds artikel är att man konstaterar: Men herregud, så har det ju alltid varit! Ja, kanske är det hela historiskt betingat? Man brukar betrakta Emil Hammarlund och Fridtjuv Berg som pedagogikdisciplinens första mentorer i Sverige. Det var de två som låg bakom inrättande av ämnets två första professurer och de var inte vilka herrar som helst; riksdagsmän och fackliga förtroendemän förvisso, men framförallt var de, i likhet med många företrädare för svensk pedagogik, folkskollärare från begynnelsen. Man kan därför förmoda att ämnets första två mentorer i likhet med Harald Eklund gärna ville värna om undervisningsmetodik.

Pedagogikprofessorerna i Uppsala (1910) och Lund (1912) inrättades under en tid när viktiga utredningar om folkundervisningen och om folkskolläraryt bildningen pågick, periodvis med Berg som ansvarig minister. Redan från början kan man därför anta att det fanns förväntningar på en praktikstöd- jande kunskapsutveckling i anslutning till lärostolarna i pedagogik, kanske med en förväntad överspridning till landets lärarutbildningar. Professions- forskningen visar för övrigt att det i Sverige varit särskilt vanligt med statliga initiativ och administrativa åtgärder för att stödja framväxande professionella grupper.

Pedagogikens professionsstödande verkan finns förresten redan karikerad av August Bondeson i klassikern *Skollärare John Chronsoughs memoarer*:

Vid samma bord som vi spisade äfven några gymnasister, hvilka uppblåsta af sin förmenta lärdom, sökte imponera på oss seminarister, framförallt genom att i tid och otid använda latinska och

grekiska fraser och citater. Men den alltid fyndige Hans Johansson uttänkte snart ett sätt att stuka dem för deras inbillade öfverlägsenhet. Så fort de började förhäfva sig med sina glosor, så inledde han genast med mig en diskussion i pedagogik, ett ämne som ej studeras vid elementarläroverken och som därför var väl egnadt att ingifva dem aktning äfven för våra studier; änskönt dessa ej omfattade döda språk.

Men nu var det inte vid seminarierna utan vid universiteten som professurerna i pedagogik placerades. Inom de dåtida universiteten såg man det knappast som sin uppgift att syssla med tillämpad kunskapsutveckling och utbildning, allra minst för folkskollärare; uppgiften bestod i grundforskning och bildningsverksamhet inom väl etablerade discipliner.

Jag tänker mig att läget för pedagogikämnet vid universiteten var ungefär så här: Ämnet sågs som en kusin från landet, en ovälkommen gäst på parnassen, socialt belastad genom kopplingen till skola och folkskollärarkårer. Det rimligaste förhållningssättet för ämnets företrädarna tycks med tiden ha blivit att i strid med den första flervetenskapliga ämneskonceptionen specialisera sig och inrikta sig på andra problem än de professionsnära lärarfrågorna. Vari denna specialisering bestått har skiftat från tid till annan.

Min tes är att pedagogikämnet med tiden kom att återspegla två konträra professionaliseringsprocesser: Lärarnas, som under några årtionden strävade efter att stärka sin professionella position genom att anknyta till en tillämpad pedagogisk vetenskap; och pedagogikforskarnas, som behövde hävda sitt ämne inom universiteten genom att ägna sig åt kvalificerad grundforskning på akademins villkor.

... och på den vägen är det

Om det ligger något i min vårdslösa beskrivning av pedagogikämnets första tid i Sverige, följer kanske även den senare utvecklingen samma linjer. Kan möjligen också resultaten av Harald Eklunds studie förstås mot en sådan bakgrund? Om vi antar att det tidigt uppstod ett spänningsfält mellan praktikinriktade respektive inomvetenskapliga förväntningar på pedagogiken kan vi möjligen betrakta de senaste femtio årens ämnesutveckling som en serie omförhandlingar, under statligt överinseende, av pedagogikämnets uppgift och inriktning.

Lärrhögskolornas tillkomst under 1950- och 60-talen var kanske det största försöket att åter knyta samman skolpraktik och pedagogikens forskningsperspektiv. Till lärrhögskolorna knöts nya professurer i pedagogik inriktade mot den nya skolans och lärarprofessionernas behov av forskning. Sådant väntade man sig inte längre från universitetshåll. Hur sedan den pedagogiska forskningen utvecklades vid lärrhögskolorna är ett problem för sig. Men ganska snart uppstod ett missnöje från praktikersidan gentemot en alltför undervisningsdistanserad och abstrakt pedagogikforskning. De utbildningspolitiska strategierna och administratörerna var kanske mer belåtna. Och det var där forskningspengarna fanns.

Denna period i svensk skolutveckling är intressant också i ett annat avseende. Före den stora reformperioden under 1950- och 60-talen fanns det i lärarnas egna led ett levande intresse för undervisningsmetodiska utvecklingsfrågor och försöksverksamhet. Det fanns en professionell självmedvetenhet bland lärare, som tog sig uttryck i att man engagerade sig i nya arbetsformer och i skolutvecklingen. Jag undrar om inte den pedagogiska forskningen och lärarhögskolorna i förening med det stora statliga utredningsmaskineriet, berövade lärarna initiativet i frågor som gällde skolans inre arbete. Det som en gång hade varit lärarnas professionella arena blev nu i skuggan av de stora utbildningsreformerna en spelplan för nya aktörer. Snart nog flyttades sedan spelplanen till andra områden av skolan.

Undervisningsteknologins korta glansperiod i början av 1970-talet kan kanske ses som ett andra försök. Här gällde det ju att i praktisk undervisning nyttiggöra sig av forskningens senaste rön. Didaktiken återuppväcktes som begrepp under 1980-talet. Jag ser det som ytterligare ett projekt att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning. Detta var ju åren efter 1977 års högskolereform med det nya kravet att all utbildning skulle vila på vetenskaplig grund. Det gällde då att avgränsa en gemensam spelplan för praktikinriktad och vetenskapsorienterad kunskapsutveckling, eftersom pedagogiken tydligen inte förmått åstadkomma det.

Under 1990-talet har begreppen pedagogiskt arbete, och lärande stått för motsvarande strävanden; det vill säga nya försök att fylla det behov av kunskapsutveckling, som utbildningspolitiskt inflytelserika personer inte anser sig kunna finna inom pedagogikdisciplinen. Det märkliga är emellertid att dessa verksamheter, i den mån de kommer till stånd, inte sällan drivs av personer som har disputerat i pedagogik.

I dagarna har så lärarutbildningspropositionen (Prop 1999/2000:135) under beteckningen *utbildningsvetenskap* argumenterat för en storskalig uppräckning av den professionsstödjande forskningen inom skolområdet. Ska det rent av komma till stånd ett utbildningsvetenskapligt forskningsråd som kan styra resurser i riktning mot forskning som blir relevant också för undervisningsmetodiken? I så fall kan LUK-utredarna sälla sig till den långa raden administratörer, politiker och pedagoger som strävat efter att ge läraryrket en professionsstödjande kunskapsutveckling.

I korstrycket mellan olika förväntningar på pedagogiken har man således gång efter annan försökt upprätta nya spelplaner för kunskapsutveckling i samverkan mellan praktiktillvänd och teoriinriktad kunskapsutveckling. Men varje gång tycks nya revirstrider uppstått mellan den tillämpnings- och grundforskningsinriktade kunskapsutvecklingen. Kanske är detta ofrånkomligt, åtminstone om det är så att dessa stridigheter är uttryck för olika professionella grupper försök att hävda sitt territorium. Under alla omständigheter får detta konsekvenser för sättet att välja avhandlingsämne om man vill doktorera i pedagogik.

Vad är en doktorsavhandling?

Harald Eklunds artikel grundas på en genomgång av hundratals doktorsavhandlingar i pedagogik. Vad är då en doktorsavhandling? Eklund tycks i

första hand behandla avhandlingarna som exemplariska texter, som återspeglar respektive disciplins rådande positioner. Det må vara som det vill med den saken, men nog är det en bisarr litterär genre. I allmänhet är det fråga om en bok som skrivits under mycket lång tid och som i bästa fall läses av en handfull specialister, som därtill är nödda och tvungna. En avhandling kan också vara en bok som handledaren själv gärna hade skrivit, om han eller hon hade haft tid. Eller det kan vara en dålig och ointressant bok, som författaren måste skriva, för att eventuellt senare få chansen att arbeta med bättre och intressantare texter. En avhandling representerar ofta ett försörjningsprojekt, bekostat av statliga medel, en rapportering av ett stycke uppdragsforskning.

Inom en flervetenskaplig disciplin, sådan som pedagogik, kan en avhandling också ges en mycket varierande uppläggning, vilket gör det vanskligt att försöka tillämpa likartade kvalitetskriterier på alla avhandlingar. (På denna punkt är jag tveksam till Harald Eklunds genomgång.) Ja, en doktorsavhandling kan vara många olika saker. Här tänkte jag slutligen fästa uppmärksamheten på att en avhandling också kan betraktas som ett slags professionellt certifikat.

Du måste ta ut ditt körkort, säger vi ofta till den senfärdige pedagogikforskaren som går där och drar med sin avhandling. Därmed markerar vi, medvetet eller omedvetet, att doktorsexamen är ett slags legitimation för att inneha nya professionella positioner. Pedagogikdoktorn kan vara sin egen projektledare, ha kontoansvar, bli lektor, få den symboliska rätten att tala i akademiska sammanhang. Detta manifesteras sedan av akademien med lagerkrans och kanonsalut. Urban Dahllöf visade för några år sedan hur disputationsbenägenheten i pedagogik ökade eller sjönk i takt med att det fanns lediga pedagogiklektorat att söka. Jag menar att Harald Eklund nu demonstrerar en spegelvändning av dessa resultat. Eftersom det inte finns några professionella positioner i skolan att söka med stöd av en doktorsavhandling i pedagogik, kommer inte heller avhandlingarna att behandla undervisningsmetodiska eller andra skolrelevanta problem. Doktorander skriver i stället för sådana arenor där den nya legitimationen kan ge någon utdelning. Det var länge sedan lärarnas organisationer engagerade sig för att stärka den pedagogiska forskningen.

En lärare som vill förkovra sig och skaffa sig en forskarutbildning hamnar ofta i en position där avhandlingen inte leder till en förstärkning av den professionella positionen, utan till en professionsväxling. Där ligger den pedagogiska pudelns kärna; åtminstone vad avhandlingarna beträffar.

PEDAGOGIKFORSKNING PÅ VÄG?

En kommentar till Harald Eklunds artikel

Gerd Arfwedson och Gerhard Arfwedson

Blidö

Nästan allt Harald Eklund skriver i sin artikel är rätt och förnuftigt. Men lika litet som någon annan kan han skriva utan ett eget perspektiv, det vill säga utan att tala för egna övertygelser. Han skriver ur ett inompedagogiskt, inomvetenskapligt – och ganska svenskt – perspektiv med en (mycket försiktig) positivistisk färgskala. Det syns till exempel att han saknar den så relativt hastigt bortgångna tron på vetenskaplig objektivitet, experiment, stickprovsmetodik och det mestas mätbarhet.

Som gamla lärare (som först i nog så mogen ålder fått ägna några decennier åt det vi gärna kallar didaktisk forskning) skulle vi vilja granska några av Harald Eklunds resonemang ur ett uttalat lärarperspektiv. En del av slutsatserna av Eklunds imponerande noggranna och ambitiösa undersökning blir då andra än de slutsatser han själv drar. Kanske blir de inte lika vetenskapliga – men ändå inte mindre giltiga.

När vi arbetade i skolan, i lärarutbildningen och därefter, under slutet av 1970-talet och framåt, reste runt och höll studiedagar i varierande ämnen, kunde vi överallt i Sverige (ovetenskapligt) konstatera att lärare med få undantag fnyste ganska föraktfullt åt pedagogisk forskning. Främst var det den undervisningsmetodiska forskningen man avhånade: »Forskarna verkar inte veta mycket om skolan.» (En av oss minns med viss förtjusning observations- och mättekniskt upplagda experiment med grupparbete.) Om undervisningsrekommendationer från den pedagogiska vetenskapen kunde nästan varje lärare säga: det passar inte mig, det passar inte mina elever, eller det passar inte mitt stadium eller mina ämnen. Man konstaterade helt enkelt att sådana forskningsresultat var så kontextfria, att de svårligen kunde tillämpas i en verklighet, som karakteriseras av det Eklund kallar »situationsbundenhet».

När däremot den pedagogiska forskningen i allt högre grad började ägna sig åt att kartlägga och analysera sammanhangen bakom undervisning, då blev sakta pedagogisk forskning meningsfull för lärare. Man fick hjälp med breddning av sitt perspektiv på elever och på egen undervisning. Kvalificerade analyser av de komplicerade samband, de varandra »nedsmutsande variabler», som Eklund dystert talar om, blev till större nytta för lärare än mästrande undervisningsmetodiska »forskningsresultat». De blev till hjälp i den undervisningsmetodiska praktiken. Experter (pedagogiska forskare, med andra kunskaper än lärarens) blev i många fall hjälpare, som kunde ge stöd med distans och överblick i ett svårbegripligt komplext arbete. Kalla det ramfaktorer eller något annat.

Var det förresten inte just det som var avsikten med den »praktiska pedagogiken»? När lärarutbildningen i Sverige fick akademisk status 1956

tillkom ämnet praktisk pedagogik, tänkt att via forsknings- och utvecklingsarbete (FoU) guida och hjälpa den nya utbildningen, dess lärare och elever. En bra beskrivning av en praktisk pedagogik är för övrigt John Deweys från år 1928 inför konventet för *Progressive Education*, där han utgår från en förutsättning för en pedagogisk vetenskap, nämligen verksamma lärares systematiska kartläggning av sin egen praktik, en kartläggning till vilken forskningen tänkes ansluta sig. Samma tankegångar var vid samma tid gångbara och verksamma inom den tyska kulturvetenskapliga pedagogikens sfär. »Praktikens primat» var slagordet för denna pedagogiska orientering.

Vid de svenska institutionerna för praktisk pedagogik blev det ungefär tvärtom. Där härskade snarare den teoretiska pedagogikens primat. I den mån lärare och undervisning intresserade pedagogiken var det som objekt för olika forskningsprojekt. Det fanns och finns inga tecken på att forskningen ansåg och anser att lärare hade eller har något att erbjuda pedagogiken annat än just som undersökningsföremål.

Med tiden utbildades vid olika pedagogiska institutioner, tänkta som hjälp för skol- och undervisningsutveckling, egna lokala traditioner fram till en situation som ganska väl kan beskrivas med Andy Hargreaves uttryck »balkanisering», det vill säga relativt små »stadsstater» (grupper), inom vilka lojalitet och identitet knöts till den egna »staten» eller gruppen (och till någon hemsnickrad »vetenskaplig» etikett), medan andra gruppers verksamhet i stort ignorerades. I Sverige fick pedagogiken många sådana små stadsstater som var och en skötte sitt. »Enten-eller» har präglat svensk pedagogik. Det fanns och finns föga samråd, föga riktigt samarbete, men också föga stridbar debatt och utveckling. Bara smågruff.

När det gäller kompetensen för undervisningsforskning kan konstateras att ytterst få av dem som är verksamma inom pedagogisk forskning har en längre lärarerfarenhet. För Harald Eklund tycks inte detta utgöra ett problem, eftersom han inte tar upp detta faktum i sin argumentation över svårigheterna med undervisningsmetodisk forskning. Han gör bland annat en ganska oförsiktig jämförelse med medicinsk forskning, eftersom det också inom medicin finns »mänskliga relationsmönster». Och han påpekar att till skillnad från den pedagogiska forskningspraktiken är den medicinska starkt engagerad i metodutveckling. Det må så vara, men jämförelsen förefaller riskabel. Dels får man väl förmoda att de som forskar inom medicin besitter sakkunskap inom ämnet, till och med är läkare – i varje fall när de utvecklar (behandlings)metoder. Dels söker de behövlig kunskap inom en rad angränsande discipliner i stället för att söka konstruera ett eget revir. Eklund, däremot, för ett nederlagstyngt resonemang (s 99) om vikten av att pedagogiken skiljer ut sig från andra samhällsvetenskapliga discipliner, annars kanske den förlorar sin plats i »vetenskapssamhället».

Andra har jämfört den praktiska pedagogiken med jordbruk (Cuban 1993) eller med politiska beslutsprocesser (Schwab 1978). Det är kanske mer träffande än att jämföra med medicinen: både inom jordbruk och politik är hänsynen till mångfaktoriella förhållanden – liksom överväganden, reflexion före beslut – ganska viktiga.

Vi tror i likhet med Harald Eklund att de som arbetar med pedagogisk forskning ska ha undervisningens utvecklingsmöjligheter i fokus. Det handlar således om FoU-arbete (gärna med medicinsk förebild), inte om någon form av teoretisk grundforskning. Men vi delar inte Harald Eklunds tillit till pedagogiska forskares förmåga att ensamma hantera undervisningsforskning. Vi tror att sådana studier i likhet med annan yrkesspecifik forskning ska bedrivas av dem som vet något om yrkets utövning och dess problem: en didaktisk forskning ska bedrivas av yrkes- och ämneskunnigt folk, av lärare och lärarutbildare, helst med stöd av pedagogisk forskning som den vägen kan finna status genom att bli viktig och användbar för praktiken. Om pedagogiken, enligt gammal svensk tradition, väljer att låta »skolpolitiker och anslagsgivare» (s 99) genom sina beställningar och sina styrprojekt bestämma över pedagogisk forskning, då kommer enligt vår uppfattning pedagogiken som egen disciplin snart att försvinna. Teoretisk eller ej.

Literatur

- Cuban, L. 1993: *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890–1990*. New York: Longman.
- Dewey, J. 1928: *Progressive education and the science of education*. I M.S. Dworkin (red) 1950: *Dewey on education*. New York: Columbia University, Teachers' Education.
- Hargreaves, A. 1994: *Changing teachers, changing times*. London: Cassell Villiers.
- Schwab, J.J. 1978: *Science, curriculum, and liberal education*. (Selected essays) Chicago : University of Chicago Press.

BENÄMNANDETS POLITIK

Tomas Englund

Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

Ombedd att kommentera Harald Eklunds artikel »Vart är pedagogikforskningen på väg? Ämnesområden och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under en femårsperiod» har jag valt att gå direkt till hans rapport *Svenska doktorsavhandlingar i pedagogik åren 1993–1997. Ämnesområden och forskningsmönster*. Inledningsvis vill jag understryka betydelsen av den här typen av studier, det vill säga att med någon form av komparativa kriterier söka värdera vad som producerats inom pedagogisk forskning. I det här specifika fallet är författarens värdering också tydlig, näst intill öppet polemisk då han hävdar att pedagogisk forskning ej har tagit sitt ansvar vad gäller undervisningsmetodisk forskning. Eller med författarens egna ord, när

en tidigare studie för åren 1988–92 också integrerats i slutsatsen: »Ett svagt intresse för studier av metodisk-didaktiska skeenden till förmån för forskning av ramfaktorkaraktär utan klar processinriktning.» (Eklund 2000 s 52)

Nu är det för det första svårt att bedöma rimligheten i Eklunds slutsats därför att det inte framgår hur olika studier kategoriserats konkret. Jag är ändå aningen tveksam till om Eklunds kategorisering inte varit väl inklusiv beträffande vad som karakteriseras som forskning av ramfaktorkaraktär utan klar processinriktning eller »studier av betingelser för pedagogiskt arbete». Många studier som jag tror Eklund karakteriserar på detta sätt, har – åtminstone de som jag själv varit inblandad i som handledare – haft en didaktisk konsekvensanalys inbyggd (t ex Gustafsson 1994, Östman 1995, Ljunggren 1996) även om någon specifik undervisningsmetod inte utprovats, vilket förefaller vara Eklunds centrala kriterium för att räknas in under undervisningsmetodisk forskning.

För det andra så kan Eklunds fokusering eller snarare skarpa avgränsning till undervisningsmetodiska studier, där »effekterna av ett eller flera mönster för pedagogiskt agerande i en formell påverkanssituation beskrivs och analyseras» (Eklund 2000 s 17) som ideal för pedagogisk forskning ifrågasättas. Nu vet jag inte om Eklund har någon ideal studie att visa upp, men jag tror knappast att det är särskilt meningsfullt att avgränsa metoder från betingelser (kontext) och innehåll på det sätt som studier av det slaget skulle göra. Undervisningsmetodiska, eller snarare vad jag skulle vilja kalla didaktiska, studier förutsätter, som jag ser det, en (historisk och situationell) kontextualisering och en precisering av innehållet (undervisningens eller lärandets objekt) exempelvis i termer av kunskapsinnehåll (jfr Englund 1990)¹ som tar sin utgångspunkt i relationer som kan ta form på skilda sätt. Vad som kan påvisas (och har påvisats) i en sådan forskning (t ex Östman, 1995, om naturorienterade ämnen) är att skilda sätt att förstå kunskapsinnehållet leder till skilda meningserbjudanden (med skilda konsekvenser för meningsskapande, lärande och handlingsberedskap).

Didaktiska analyser av det slaget kan ha olika fokus, alltifrån styrdokument, läromedel och lärares och studerandes agerande i klassrummet. Genom sådan forskning får vi inte reda på »den bästa och effektivaste metoden», men vi kan för skilda kunskapsområden få en komparativt grundad analys av tänkbara (praktiska) konsekvenser av skilda meningserbjudanden, en kunskap som i sin tur kan betraktas som central för lärares didaktiska kompetens (jfr Englund 1991) genom att fungera som underlag för olika modeller för undervisningens praktik.

När den här typen av analyser görs blir det viktigt hur forskningsobjektet, i nämnda fall kunskapsinnehållet, specificeras och därmed ger utrymme för olika val av innehåll och sätt att undervisa. Allra helst bör sådana kunskapsinnehåll väljas som har samhällsrelaterad och viss lärandegenerell betydelse, det vill säga säger något om vilka konsekvenser skilda val av innehåll och sätt att undervisa har i en mer generell mening. Jag menar också att genom val av kunskapsinnehåll som omfattar såväl kognitiva, moraliska som politiska komponenter blir denna typ av analyser alltmer värdefulla.

Under hösten presenteras fyra avhandlingar producerade inom forskningsgruppen SOC-INN² som har bland annat de här ambitionerna och även om jag inser Eklunds huvudproblem – att den pedagogiska forskningen borde utföras i ett tydligare praktikerperspektiv – så menar jag att studier som de här nämnda placerar in lärares praktik i ett sammanhang som innebär att den egna praktiken, valet av innehåll och sätt att undervisa, kan jämföras med andra möjliga praktiker. Är inte det ett rimligt resultat av den pedagogiska forskningen? Vad som möjligen krävs här, och det problemet är svårare att rå på, är lärares vilja och förmåga till distansering från den egna praktiken och kanske dessförinnan, ett intresse av att jämföra sin egen praktik med andra möjliga. Den vidare problematik som det här handlar om är hur socialiseringen till läraryrket sker. Utvecklar lärarutbildningen exempelvis en grund för ett vetenskapligt komparativt förhållningssätt? Finns det förutsättningar på enskilda skolor och främjas en debatt om skilda sätt att välja innehåll och undervisa?

Med utgångspunkt i vad som hittills hävdats vill jag påstå att en del av Eklunds (2000 s 48 f) slutsatser om forskning ur ett praktikerperspektiv kan diskuteras. Eklund hävdar bland annat att det är läraren, alternativt praktiker som i sista hand har »att genomföra den slutliga transformeringen av forskningsresultat till fungerande påverkansmönster» och han utvecklar en kritik som innebär att om »forskarsamhället i allt större utsträckning lämnar utprövningen av metoder för det praktisk-pedagogiska arbetet därhän kommer detta rimligen att starkt påverka känslan av samhörighet inom forskningsfältet. Läraren har i realiteten lämnats helt ensam med utvecklingsansvaret, både idémässigt och praktiskt, för en av de i traditionell mening viktigaste frågorna: »Hur skall nya allmänskunskaper omsättas i / transformeras till effektiva handlingsmönster?» (Eklunds 2000 s 48, kursiv i original).

Mot detta vill jag således hävda att det finns forskning som öppnar dörren för samhörighet forskning-fält (och då menar jag inte bara de arbeten som här nämnts men som är de som jag känner bäst), men att denna forskning samtidigt ställer krav på »fältets representanter» (lärarna) att närma sig den didaktiska forskningens problematik med en öppenhet för olika lösningar, kort sagt med en medvetenhet om att det finns alternativa vägar (jfr Claesson 1999). Dessutom menar jag att det inte primärt handlar om undervisningsmetodiska allmänskunskaper att omsätta utan att det snarast gäller att reflektera över innehållsrelaterade erfarenheter (vilket väl kan sägas vara den svenska didaktiska forskningens mest grundläggande gemensamma lärdom).

Eklund hävdar beträffande en annan av de aspekter han undersökt (beträffande forskningsmönster, och som ej kommenterats här) att »forskningen skulle ha åtskilligt att vinna på att genomgående betrakta de olika forskningsstrategierna som sinsemellan komplementära i stället för varandra uteslutande» (Eklund 2000 s 49). Precis på samma sätt, skulle jag vilja säga, borde Eklunds starka dikotomisering beträffande vad han kallar ämnesområden (snarare studiernas omfattning eller djup) där han tenderar att betrakta dem som varandra uteslutande, det vill säga betingelsestudier respektive undervisningsmetodiska studier, skulle kunna upplösas till förmån för ett mer komplementärt betraktelsesätt. Även här skulle jag vilja hänvisa till en studie

som jag handlett, nämligen Eva Forsbergs (2000) *Elevinflytandets många ansikten*³ där utgångspunkten tas i ett antal studier i skolans praktik, men leder vidare till en fråga om elevinflytandets olika tänkbara innebörder och där en viktig förståelse av elevinflytande blir i termer av didaktik, det vill säga kommer att handla om undervisningens innehåll.

Eftersom jag nu använt Eklunds rapport som utgångspunkt för att diskutera innebörden i undervisningsmetodisk forskning (en term som jag således anser att vi bör överskrida) och dessutom tagit rapporten som utgångspunkt för att hänvisa till avhandlingar som jag handleder (och som jag menar har något att komma med i förhållande till Eklunds kategorisering) vill jag avsluta med att också nämna Moira von Wrights (2000) avhandling *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*². Här står frågan om vad som skulle kunna betecknas som undervisningens rationalitet i fokus och ett traditionellt punktuellt perspektiv utmanas av ett relationellt via en rekonstruktion av Meads pedagogiska teori. Var inplaceras en sådan studie i Eklunds kategorier?

Noter

1. I Englund (1990) görs också en indelning av ramfaktor- och läroplans-teoribaserad didaktisk forskning i tre olika inriktningar som kan sättas i relation till Eklunds pejorativa »forskning av ramfaktorkaraktär utan klar processinriktning».
2. SOC-INN står för forskningsgruppen *Socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner*. De fyra avhandlingar som avses är Sternudd (2000) om dramapedagogik som demokratisk fostran, Hjälmeskog (2000) om jämställdhet och hemkunskapsämnet, Tornberg (2000) om språkundervisningens selektiva tradition och demokratiska möjligheter samt Westlin (2000) om olika teknikdiskurser i samhällskunskapsämnet. Samtliga fyra avhandlingar läggs fram vid Uppsala universitet under hösten och har delvis finansierats av skolverksprojektet *Undervisningspraktik, mening och medborgarfostran: ett didaktiskt perspektiv*.
3. Forsbergs och von Wrights avhandlingar har delvis finansierats av skolverksprojektet *Demokrati, autonomi och gemenskap*.

Litteratur

- Claesson, S. 1999: »Hur tänker du då?» *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 130) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Eklund, H. 2000: *Svenska doktorsavhandlingar i pedagogik åren 1993–1997. Ämnesområden och forskningsmönster*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Englund, T. 1990: På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 17(1), 19–35.
- Englund, T. 1991: Didaktisk kompetens. *Didactica Minima*, 18–19, 8–18.
- Forsberg, E. 2000: *Elevinflytandets många ansikten*. (Uppsala Studies in Education, 93) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustavsson, K. 1994: *Vad är idrottandets mening? En kunskaps sociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys*. (Uppsala Studies in Education, 55) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hjälmeskog, K. 2000: »Democracy begins at home». *Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. (Uppsala Studies in Education, 94) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Ljunggren, C. 1996: *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati.* (Uppsala Studies in Education, 68) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sternudd, M-M. F. 2000: *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner.* (Uppsala Studies in Education, 88) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tornberg, U. 2000: Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om »kommunikation» och »kultur» i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. (Uppsala Studies in Education, 92) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Westlin, A. 2000: *Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterande undervisningen.* (Uppsala Studies in Education, 95) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- von Wright, M. 2000: *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet.* Göteborg: Daidalos
- Östman, L. 1995: *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem.* (Uppsala Studies in Education, 61) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Pedagogisk forskning vid skiljevägen – en fråga om disciplinering?

Sverker Lindblad

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Avsikten med den här texten är att kortfattat presentera några reflektioner över pedagogik som ämne i dagens Sverige.¹ Jag utgår från ett disciplineringsperspektiv som jag hämtat från ett pågående arbete om den pedagogiska forskningens villkor i Europa. Utifrån detta perspektiv ska jag diskutera några förändringar och förskjutningar inom pedagogiken som jag noterar. Poängen med detta är framför allt att ge underlag för en precisering av olika ståndpunkter i dagens diskussioner om pedagogikämnets identitet och framtid. Särskilt intressant är därvid att behandla innebörden av det »kliniska» ämnet pedagogiskt arbete.

Pedagogik skapades i Sverige som självständigt ämne vid universiteten i början av 1900-talet, främst för att möta behovet av pedagogisk utbildning av dåtidens ämneslärare. Motsvarande utveckling ägde rum i vissa andra länder vid ungefär samma tidpunkt. Man kan se det som att ämnet tillkom inom ramarna för två grundläggande förhållanden: (i) för det första att en omfattande yrkesmässig pedagogisk verksamhet i landets skolor var för handen, samt (ii) för det andra att ämnet förlades vid universitet med de normer och intressen som där var för handen. Under årens lopp har dessa grundläggande förhållanden skapat olika spänningar inom ämnet och olika konstruktioner

har tillkommit för att finna lösningar på problemet att pedagogik å ena sidan ska svara mot akademins krav och å andra sidan varit praktiskt användbart (t ex Dahllöf 1992a). Detta har nyligen bland annat behandlats av Ingrid Carlgren (1999) och Staf Callewaert (1999) som från olika synvinklar ser på pedagogikämnets relation till pedagogisk praktik.² Denna relation är av stor vikt för att förstå innebörden av pedagogisk forskning och dess sociala och historiska villkor.

Mellan vetenskap och praktisk pedagogik

Pedagogik är en disciplin som måste hantera de problem som uppstår i relation till såväl vetenskapliga krav som praktisk pedagogisk verksamhet. Som forskare, lärare och ämnesföreträdare måste vi agera på olika sätt för att utveckla ämnet och svara upp mot de krav som ställs från olika håll. Och vi måste förstå andra aktörer inom exempelvis akademi, departement och professionella organisationer. Pedagogik som ämne är ur denna synvinkel något som skapas och förändras genom ett myller av händelser och handlingar. Liksom andra discipliner skapas och omskapas det genom handlingar baserade på föränderliga tillgångar, ideal och allianser.³

Vetenskapshistoriker och kunskapssociologer försöker analysera hur vetenskapliga discipliner uppstår och omvandlas och hur en disciplins inomvetenskapliga karakteristika relateras till sociala och historiska omständigheter. Ett exempel är Claes Wahls (1996) studie av förändringar i statistik som disciplin i förhållande till den moderna statens utveckling. Han bedömer inte vad som är god statistik utan försöker se hur statistiken ingår i och transformeras av handlingar i en struktur av olika positioner inom såväl stat som akademi.

Liknande studier som undersöker och analyserar hur vetenskapliga discipliner skapas och omvandlas i ett socialt och historiskt sammanhang kan ses som studier ur ett disciplineringsperspektiv (jfr Wagner & Wittrock 1993). Det är en sådan infallsvinkel jag vill använda mej av här. Jag bygger därvid på erfarenheterna från en pågående symposieserie inom ramen för European Educational Research Associates (EERA) verksamhet (Lindblad & Mulder 1999). Av särskilt intresse är det arbete som Rita Hofstetter och Bernard Schneuwly (1999) genomför för att analysera skillnader och likheter inom europeisk utbildningsforskning. Jag ska använda deras analysmodell, vilket kräver en kort introduktion.

Hofstetter och Schneuwly utgår från ett disciplineringsperspektiv av den art som jag skisserade ovan och som stämmer väl överens med vad jag ovan sagt om pedagogikämnet.⁴ Pedagogik som vetenskaplig disciplin har som sitt objekt pedagogisk handling i vid mening – uppgiften är att analysera, förklara och förstå pedagogiska system och pedagogiska processer. Hofstetter och Schneuwly ser disciplinär verksamhet och identitet som en empirisk fråga som kan studeras med fokus på aktörers och institutioners handlingar och omvandlingar. Vetenskapliga discipliner utvecklas, differentieras och avvecklas.

Pedagogik som disciplin vilar å ena sidan på relationer till akademien med dess olika discipliner och å andra sidan på relationer till den pedagogiska praktiken – då främst inom skolväsendet. Detta medför att pedagogik som disciplin måste hantera två spänningsfält, vilka enligt Hofstetter och Schne-

uwly (1999 s 18 f) inte bara är grundvalen för ämnets existens utan också ger förutsättningarna för dess förändring:

Det *disciplinära* spänningsfältet behandlar pedagogikens självständighet och relationer till andra universitetsämnen och institutioner, exempelvis om pedagogiken ska bygga en helt självständig kunskapsbas eller om den ska bygga på andra discipliner som psykologi eller statistik.

Det *pragmatiska* spänningsfältet finns mellan krav på anpassning till de krav som praktisk pedagogisk verksamhet ställer och de krav på distans till denna verksamhet med dess praktiska frågor som akademien ställer.

Hur man inom pedagogiken på olika sätt hanterat dessa spänningsfält och i vilket sammanhang detta ägt rum blir då empiriska frågor. Det finns två viktiga skäl för att vi ska försöka besvara dem. För det första för att kunna argumentera och agera på ett förnuftigt och praktiskt sätt, forskningspolitiskt såväl som praktiskt pedagogiskt. För det andra som ett underlag för reflektioner över villkoren för vad vi åstadkommer som forskare. Min ambition med denna text är begränsad till att kommentera den aktuella problematik där pedagogik som ämne står inför en splittring och kanske också inför en marginalisering.

Det disciplinära spänningsfältet

På sitt sätt är pedagogik som universitetsämne – oftast inom samhällsvetenskaplig fakultet – något av en specialitet för de nordiska länderna. I många andra nationella sammanhang talar man snarare om *Educational Research* eller *Education Sciences*. Pedagogik har i Sverige som självständig disciplin haft snart nog ett sekel på sig att förhålla sig till akademien. Låt mig börja med några organisatoriska aspekter.

Inledningsvis befann sig pedagogiken inom filosofiska och senare samhällsvetenskapliga fakulteter. En variant var skapandet av särskilda lärarhögskolor som i Göteborg, Linköping, Malmö, Stockholm, Umeå och Uppsala, vilket är en särskilt självständig hållning till akademien. En annan något senare självständig variant är tillkomsten av utbildningsvetenskapliga fakulteter inom universitetet, som i Göteborg. I Uppsala och Stockholm finns en något särpräglad variant med pedagogikinstitutioner med mycket liten organiserad anknytning till lärarutbildningarna, men med god anknytning till utbildning inom program för personal- och arbetslivsfrågor.

I likhet med många andra ämnen har pedagogik sina rötter inom filosofi och idéhistoria. Den relationen har bevarats om än i relativt svag form under många år. Under 1990-talet har dock dessa relationer förstärkts genom bland annat ett ökat intresse för pragmatism, fenomenologi och hermeneutik. Intresset avspeglas också i ett särskilt nätverk inom Nordisk förening för pedagogisk forskning (NFPF) med fokus på filosofi. Under lång tid var relationen till psykologi särskilt stark. Psykologin kan i Sverige också ses som en avknoppning till pedagogiken, och åtskilliga tunga namn inom svensk pedagogik har haft en stark förankring inom psykologin och har också varit anslutna till psykologförbundet. Och pedagogik har haft en viktig uppgift vid

utbildningen av psykologer. Under 1980- och 90-talet förstärktes relationerna till sociologi och statskunskap, bland annat genom intresset för analyser av den pedagogiska praktikens samhälleliga betingelser. Idag har banden till antropologi och lingvistik utvecklats inom pedagogisk forskning.

Av både innehållsligt och organisatoriskt intresse är relationerna mellan pedagogik och ämnen som fysik, matematik, engelska med flera, i form av didaktiska studier. Den här relationen är nog så intressant: Är det exempelvis förnuftigt att matematikdidaktisk forskning är förlagd vid en matematisk institution? Eller är det bättre om denna forskning bedrivs vid en pedagogisk institution? Och utifrån vems kriterier ska man bedöma förnuftigheten – akademins eller professionens, exempelvis?

Enligt min uppfattning har pedagogik som ämne på många sätt mått väl av att ha utvecklade relationer till andra discipliner. Jag menar därför att man inte bör driva pedagogikämnet självständighet så långt att man avskiljer sig från andra universitetsämnen. Vi kan här tala om en möjlig isoleringsfälla: att företrädare för ämnet intar eller hamnar i positioner där man inte kommunicerar med andra discipliner, genom att verka inom särskilda högskolor eller fakulteter eller genom att uppfatta sig som företrädare för ett ämne överordnat andra ämnen i exempelvis lärarutbildningarna (Dahllöf 1992a s 166).

Byter man perspektiv och granskar relationen till andra discipliner i termer av beroende tror jag också att här finns åtskilliga risker. Om vi anser att våra auktoriteter finns inom exempelvis psykologi, statskunskap eller statistik, så undergräver vi inte bara vårt existensberättigande, vi gör inte ens det arbete som vi bör göra: Att undersöka och analysera pedagogiska fenomen utan efterliknar istället undersökningar inom andra discipliner eller tillämpar dessas kunskaper inom pedagogikens område. Här kan vi tala om en beroendefälla. Pedagogik blir då en struktur av dotterrelationer till modervetenskaper.

De här relationsproblemen och fällorna inom akademien är vi inte ensamma om (jfr Wallin 1990). Problemen är komplicerade, men möjliga att hantera, vilket vi som disciplin förefaller ha lyckats relativt väl med. Vi är ett självständigt och respekterat universitetsämne med säte och stämma inom akademien, vilket bland annat tar sig uttryck i att pedagogikforskare har vunnit poster inom forskningsråd och som dekaner och rektorer vid svenska universitet.

Det pragmatiska spänningsfältet

Utvärderingen av svensk pedagogisk forskning under 1990-talet gav i stort en bild av en god vetenskaplig verksamhet som svarade upp mot det internationella forskarsamhällets krav. Det fanns visserligen vissa vita fläckar. I Sverige var vi relativt omedvetna om olika innebörder av det maktfält som vi verkade inom, enligt utvärderingen (t ex Rosengren & Öhngren 1997 s 187, s 232). Man kan se själva processen – att pedagogik var ett vetenskapligt ämne som i sig var både värt och villigt att utvärderas – som ett uttryck för att pedagogik var en integrerad del av akademien. På olika sätt hade pedagogik som vetenskap lyckats med uppgiften att konstituera sig som ett självständigt ämne och å andra sidan ha dörrar öppna till andra discipliner som psykologi, statskunskap och lingvistik.

Sedan 1960-talet finns andra indikatorer på pedagogikens bärkraft som disciplin. Antalet tjänster inom pedagogikens område har ökat, vi har egna institutioner och är accepterade inom fakulteter och forskningsråd. Vi har byggt upp en egen organisation av pedagogiska forskare och har idag egna inomvetenskapliga tidskrifter. Listan, som visar på att pedagogik svarar mot åtskilliga av de krav man kan ställa på en vetenskaplig disciplin, kan göras lång. Sammanfattningsvis menar jag att pedagogisk forskning i Sverige i stort varit framgångsrik i att hantera akademins krav på vetenskaplighet och distans. Vad som eventuellt talar emot en sådan slutsats är enligt mitt förmenande två förhållanden. För det första kännetecknas ämnet av ett rikt mått av fragmentering, något som också framstår tydligt i försöken att bestämma ämnets karaktär i HSFR:s utvärdering (se särskilt: Rosengren & Öhngren 1997 s 17, Lindblad & Säfström 1992). Likartad forskning kan löpa sida vid sida utan att kommunicera sinsemellan. Sådan isolering kan kortsiktigt vara bra för att utveckla ansatser och få fram resultat utan att behöva förhålla sig till annan forskning med de konflikter som detta kan innebära. På lång sikt är det troligen inte särskilt lyckat. För det andra är den internationella publiceringen av vetenskapliga artiklar något begränsad, efter de noteringar som hittills gjorts (Rosengren & Öhngren 1997 s 248 ff).

Så till den andra sidan av det pragmatiska spänningsfältet, nämligen anpassningen till de krav som ställs av praktiker och av samhället i stort. Här är bilden mycket komplicerad. En anledning till detta förhållande är att praktisk relevans är ett problematiskt begrepp, till exempel frågan om för vilka forskning är relevant. Jag vill här göra en distinktion mellan tre kategorier av praktiker:

Den första kategorin kan man kalla *systemaktörer*. Det är aktörer som har utformning och styrning av pedagogiska system som sitt verksamhetsfält. Här är utbildningspolitiker och administratörer betydelsefulla aktörer. Den andra kategorin kan man kalla *processaktörer*. Här finnes praktiskt verksamma förskollärare, fritidspedagoger och lärare på olika nivåer. Jag vill också placera skolledare i denna kategori, även om de som grupp kanske närmast sig systemaktörerna genom skolväsendets avreglering. Den tredje kategorin är allmänheten som utnyttjar pedagogiska system och processer och som på olika sätt kan påverka såväl systemaktörer som skolaktörer. Låt oss kalla den *medborgare*.

Ser vi nu till pedagogisk forskning relativt dessa olika kategorier av aktörer med dessas specifika frågor och intressen vill jag hävda följande: Relationen till medborgarna har i stor utsträckning försummats. Pedagogisk forskning har i liten utsträckning deltagit i det offentliga samtalet om skolan och resultaten av pedagogisk forskning har till exempel inte uppmärksammats särskilt mycket vid valdebatter och i politiska program.

I förhållandet till systemaktörerna har pedagogisk forskning under lång tid varit framgångsrik i sin anpassning till deras problem och krav. Detta syns kanske särskilt tydligt relativt de stora skolreformerna på 1960- och 70-talet. Vi kan också finna detta i olika utredningar om pedagogik och skolforskning, om skola och högskola, såväl som vid tillsättningar av tjänster inom skolverk och högskoleverk (se Rosengren & Öhngren 1997 s 31 f, SOU 1970:22, SOU

1980:2). Vi kan också se att pedagogikforskare på många sätt, i samspel med systemaktörer, bidragit till att forma det skolväsende vi har idag med dess differentiering, decentralisering, avreglering och målstyrning.⁵ Samtidigt vill jag med HSFR:s utvärdering peka på att man inom forskningen inte uppmärksammat eller reflekterat över innebörden av detta i någon större utsträckning (Rosengren & Öhngren 1997 s 187). I ett omstrukturerat skolväsende får vi andra systemaktörer med andra positioner än i den utvecklade välfärdsstatens utbildningssystem, något som kanske borde innebära en viss omorientering av den pedagogiska forskningen.

I förhållande till processaktörerna menar jag att den pedagogiska forskningen varit betydligt mindre framgångsrik, troligen delvis som en följd av att systemaktörernas intressen fått större genomslagskraft och delvis som en följd av att relationen mellan forskning och processaktörer är av annan art än mellan systemaktörer i välfärdsstaten och forskning. Sålunda visar undersökningar att lärare i svensk skola i liten utsträckning tagit del av pedagogisk forskning via samtal med forskare eller genom läsning av vetenskapliga artiklar och rapporter (t ex Lindblad 1995). Detta innebär inte att processaktörer varit överksamma relativt pedagogisk forskning, de har ställt krav på pedagogisk forskning och också verkat för att forskning diskuterats och förts ut till exempelvis lärarkårens medlemmar.⁶

Närhet eller distans till pedagogisk praktik?

Under lång tid har alltså relationen till *processaktörerna* varit problematisk.⁷ Hur har man då inom pedagogikämnet hanterat detta. Som jag ser det kan man identifiera flera olika systematiska försök sedan 1960-talet att relatera sig till den pedagogiska praktiken. Ett första exempel är *undervisningsteknologi* med rötter i behavioristisk psykologi. Vad undervisningsteknologin försökte göra var att bygga effektiva inlärningsgångar baserade på en kombination av preciserade målbeskrivningar, inlärningspsykologiska bedömningar och resultatmätningar mot vilka inlärningsgångarna skulle justeras.

Ett andra exempel är *didaktik* i dess olika varianter. Didaktik kan ses som ett sätt att försöka finna välgrundade svar på vad undervisningen ska behandla, hur den ska genomföras, samt varför dessa val av innehåll och metod är för handen. I den fenomenografiska inriktningen fokuserades uppfattningar av innehållet ur elevernas perspektiv, medan man i den läroplansteoretiska försökte förstå och förklara läroplaner och läromedel i ljuset av sociala och kulturella förhållanden. Veterligen genomförs såväl fenomenografisk som läroplansteoretisk didaktisk forskning med vetenskapens krav för ögonen och avståndet till krav på praktisk handling är stort.

Ett tredje exempel är forskning om lärares tänkande. En tanke i den tidiga teacher-thinking-forskningen var att avbilda de kognitiva processer som var för handen hos erfarna och kunniga lärare för att lära ut dessa till noviser inom yrket. En annan tanke var att försöka formulera den kunskap som lärare besitter, men som av olika skäl är osynlig. På olika sätt tar forskning om lärares tänkande till sig lärares expertis, analyserar den och försöker föra den tillbaka till praktiken.

Den intellektualistiska fällan: Utifrån antagandet om det pragmatiska spänningsfältet som ett krav på anpassning till den pedagogiska verksamhetens krav å ena sidan och som krav på distans å den andra sidan, kan man identifiera den första fälla som intellektualistisk. Den bygger på att man blandar samman de konstruktioner forskare gör av den pedagogiska praktiken med den praktiska verksamheten i sig. Bourdieu och Wacquant (1992) ger ett exempel från antropologernas konstruktioner av regler för giftermål jämfört med det praktiska förnuft som är för handen när man gifter sig i det studerade samhället. Om man tror att de som gifter sig inom en viss kultur resonerar i enlighet med antropologins konstruktioner av denna kultur går man i en sådan intellektualistisk fälla. Inom pedagogiken i stort finner vi åtskilliga vägar in i denna fälla.

Jag menar att åtminstone delar av teacher-thinking-forskningen gör det på följande sätt. Konstruktionen av lärares tänkande bygger på forskningens analyser av lärares yrkesskicklighet som en fråga om att behärska adekvata kognitiva processer. Lärarnas expertis ses då som en fråga om att passa in i en kognitionsteoretisk logik (jfr Hasselgren & Lindblad 1986). Eventuellt kan man också finna att viss didaktik hamnar i denna fälla. Fenomenografer gör det om de försöker applicera utfallet av sin verksamhet på den pedagogiska praktiken, om strukturen av beskrivningskategorier omvandlas till förslag till pedagogiska sekvenser. Läroplansteoretiker närmar sig detta misstag om de hävdar att läroplaner konstruerats på samma sätt som deras teoretiska analyser visar.

Expertisfällan: Den andra fällan kan kallas expertisfällan. Den bygger på en sammanblandning av forskarens roll med praktikerns och att kunskapsproduktionen underordnas praktikens krav. God kunskap är den kunskap som leder till framgång på praktikens villkor. Exempel på detta är att goda praktiker på grund av sin expertis också utnämns till goda forskare. Undervisningsteknologin kan sägas ha gått i expertisfällan genom att föremålet för dess analyser och konstruktioner var ökad måluppfyllelse och effektivitet och inte ökad insikt om pedagogiska handlingar. Detta försökte man inom den senare undervisningsteknologins arbete motverka, vilket medförde att distansen till de yrkesverksammas krav förmodligen ökade (jfr Handal & Lindblad 1982).

Att man från den pedagogiska forskningens sida går i den ena eller den andra fällan sker utifrån det vällovliga syftet att svara mot kraven på praktisk relevans från processaktörernas sida. Det är troligen lättare att gå i fällan om man ignorerar dessa aktörers expertis eller försöker formulera direktiv för handling. Och det är troligen svårare att gå i fällan om man har ett rejält mått av reflexivitet inom den pedagogiska forskningen.⁸ Kanske kan man i diskussioner om pedagogik och pedagogiskt arbete dra lärdom av de distinktioner som gjorts och görs mellan konst, praktisk teori och vetenskap och om betydelsen av att skapa möjligheter till distans till praktiken och till reflektion över praktiken.⁹

Pedagogisk praktik – grund för en ny disciplin?

Jag har här behandlat den pedagogiska forskningen ur ett disciplineringsperspektiv. Med de verktyg som detta ger har jag försökt identifiera pedagogisk forskning i två spänningsfält; ett disciplinärt och ett pragmatiskt. I fokus har dagens situation varit, även om jag gjort några kortare tillbakablickar. HSFR:s utvärdering av pedagogisk forskning i Sverige visar att pedagogik som ämne expanderat och utvecklat nya och viktiga ansatser för att förstå och förklara pedagogiska fenomen. Detta sker samtidigt som den pedagogiska forskning svarar väl upp mot akademins krav på distans och vetenskaplighet. Samtidigt pekar också utvärderingen på att den pedagogiska forskningens expansion i stor utsträckning bygger på externa anslag, vilket gör att ämnet är känsligt för förändringar i omgivningen.

Vad gäller relationen till den pedagogiska handlingens krav har pedagogik som ämne också i stort lyckats möta de krav som systemaktörer ställer. De stora problemen verkar hittills vara för handen när det gäller vissa processaktörers behov. När man försökt göra det verkar man ofta ha gått i en intellektualistisk fälla: Den pedagogiska praktiken har setts som tillämpningar av pedagogisk teoribildning. Ur denna synvinkel är det också rimligt att processaktörer, exempelvis inom lärarutbildning, värjt sig mot pedagogisk forskning.

Det är därför inte förvånansvärt att vi idag ser försök att skapa en ny forskningsdisciplin, nämligen *pedagogiskt arbete*. Som jag sett det är pedagogiskt arbete ett försök att uppvärdera den praktiska expertisen och det kliniska kunnandet. Att försöka detta kan ses som en konsekvens av intellektualistiska misstag inom pedagogiken, men också som en följd av att pedagogiken i stor utsträckning tagit hänsyn till akademins krav på vetenskaplighet.

Ett sätt att hantera akademins krav kan vara att man inom pedagogiskt arbete väljer isoleringens väg, att man avskiljer sig från resten av akademien och har professionell expertis som sitt unika kriterium på skicklighet, till exempel vid inrättning och utformande av tjänster. Som tidigare framhållits är denna väg på sikt inte särskilt konstruktiv i kommunikationen med akademien i övrigt. Den leder också till att professionell expertis blandas samman med vetenskaplig skicklighet. Risken är stor att pedagogiskt arbete som disciplin hamnar i samma expertisfälla som undervisningsteknologin gjorde tidigare. Det blir effektivitetens primat som gäller och inte reflektionens. Ett annat sätt är att närma sig akademins krav varvid skillnaden mellan pedagogik och pedagogiskt arbete i innehållslig bemärkelse troligen upphör. Att göra en uppdelning i två ytterst likartade forskningsdiscipliner verkar emellertid något lättsinnigt.¹⁰

Finns det då andra alternativ än dessa båda för att möta professionens krav och samtidigt svara upp mot kraven på distans och vetenskaplighet? Hur ser det exempelvis ut inom medicinsk forskning och relationen till ett kliniskt kunskapsintresse där? Hur har de gjort och vad kan man lära sig av det? För det första finner man även där en rik källa till tvister och farhågor inför framtiden. Man befinner sig även där i ett dilemma som man försöker lösa på olika sätt, till exempel genom att precisera olika krav på meritportföljer till

olika tjänster.¹¹ Enligt mitt förmenande bör vi från pedagogikens sida öppna ett samtal med andra områden med motsvarande spänningsfält mellan akademi och profession.

På basis av sådan information kan man se det som ett alternativ att konstruera kliniska forskningstjänster vilka innebär att man som exempelvis professor inom ett kliniskt område är verksam ett par dagar i veckan som praktiker – då praktisk framgång är vägledande – och att man under övriga tiden verkar som forskare med vetenskapliga kriterier som ledstjärna. Man är både expert och forskare, men har förhoppningsvis inte blandat samman rollerna. På det här sättet skulle man kunna skapa relationer mellan akademi och profession utan att förväxla krav på vetenskaplighet och professionell expertis. Mer noggranna analyser och samtal med andra fält skulle förmodligen leda till fler alternativa möjligheter.

Inom det disciplinära fält där pedagogiken verkar finns även annat än fallor. De förändringar som nu äger rum är ett tillfälle att öka vår förståelse av de villkor vi verkar under och de uppgifter vi står inför. Detta kan ses som en möjlighet till förnyelse av pedagogik som vetenskap och att finna nya och bättre vägar att hantera de föränderliga spänningsfält som vi verkar inom. Vad jag hoppas på är en fortsatt diskussion om pedagogikens relationer till pedagogisk praktik: Vilka erfarenheter har man av detta inom pedagogik som disciplin? Vad är möjliga och rimliga positioner för pedagogiken därvidlag? Vilka pretentioner ska vi undvika och vilka ambitioner bör vi ha?

I sådana diskussioner bör vi försöka lära oss av tidigare erfarenheter: Vart tog statens försöksskola vägen? Hur gick det med försöks- och demonstrationsverksamheten vid lärarhögskolorna? Varför försvann olika typer av lärarledd försöksverksamhet och vad lär vi av de pedagogiska utvecklingsblocken? Vad hände med professurerna i praktisk pedagogik? Det är enligt min mening något uppseendeväckande att historielösheten är så stor i dagens diskussioner om ett kliniskt ämne inom – eller istället för – pedagogiken. Och vi bör ta del av erfarenheterna inom andra ämnen och fakulteter som på olika sätt försökt att hantera det pragmatiska spänningsfältet. Kringsyn skadar nog inte heller.

Till sist vill jag påminna om att företrädare för pedagogik som ämne inte bara måste förhålla sig till och kommunicera med system- och processaktörer. Vi måste också vända oss till och tala med medborgarna (eller allmänheten, eller barn och ungdomar) genom analyser av utbildningspolitiska kontroverser och genom sakliga bidrag till det offentliga samtalet om fostran, bildning och utbildning.

Noter

4. Stort tack till Ulf Christiansson, Urban Dahllöf och Ingrid Heyman för värdefulla kommentarer.
5. Jag ser det i korthet som att Callewaert bland annat ifrågasätter rimligheten i att uppfatta pedagogisk praktik som tillämplad vetenskaplig kunskap om pedagogiska fenomen, medan Carlgren för fram att den pedagogiska forskningen systematiskt missförstår (och kolonialiserar) lärares professionella kunnande.

6. Se Dahllöf (1992b) för en genomgång av vissa mycket specifika omständigheter hos den svenska pedagogikforskningens utveckling. Se också Becher (1989) för studier av akademien.
7. Hofstetter och Schneuwly talar om *Education Sciences* som en konsekvens av att i åtskilliga länder talar man inte om pedagogik utan om *Educational research* eller *Education Studies*. I sammanhanget kan det vara värt att notera att pedagogik är ett något ovanligt ämne utanför Norden.
8. Se SOU 1970:22 och SOU 1980:2. Se också Dahllöf (1999) rörande denna komplexa interaktion. Jag menar sålunda inte att det är den pedagogiska forskningen som ligger bakom skolans omstrukturering. Man jag menar att pedagogiska forskare har kommit in i sammanhang där de kunnat driva frågor om exempelvis övergång från regel- till målstyrning eller om lärarprofessionalisering eller sk *school management*, se t ex Whitty, Power och Halpin (1998).
9. Se här Lärarförbundets kampanj för att förbättra skolan under mottot »Lärarna lyfter Sverige» och tillkomsten av tidskriften *Pedagogiska Magasinet* som idag trycks med en upplaga om 220.000 exemplar.
10. Ett sätt att underbygga ett sådant påstående är att granska pedagogikens ställning inom lärarutbildningarna, ett annat sätt är receptionen av pedagogisk forskning inom lärarkårerna.
11. Med reflexivitet förstås då – utifrån Bourdieu och Wacquant (1992) – inte bara att forskaren i någon mening förhåller sig till sig själv som person och vad det innebär för val av problem och ansats, utan också positionen inom det vetenskapliga fältet och forskningens specifika position relativt det objekt som studeras.
12. Heyman (1995 s 177 ff) behandlar ingående dessa frågor inom omvårdnadsforskningen. Hon hänvisar särskilt till Durkheims arbeten i frågan (t ex Durkheim 1956)
13. Det var denna omvändning som ägde rum inom undervisningsteknologin (se Handal & Lindblad 1982), vilket gjorde denna specialitet onödig. Troligen kan man också lära sig en del av psykologin härvidlag. I Uppsala både skapade och övergav man därför distinktionen mellan psykologi och tillämpad psykologi.
14. Tack till Ulf Haglund, prodekanus vid medicinska fakulteten vid Uppsala universitet.

Litteratur

- Becher, T. 1989: *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992: *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Callewaert, S. 1999: Towards a general theory of professional knowledge and action. *Nordisk Pedagogik*, 19(4), 209–222
- Carlgren, I. 1999: Pedagogy and teachers' work. *Nordisk Pedagogik*, 19(4), 223–234.
- Dahllöf, U. 1992a: Har det svenska pedagogikämnet någon identitet? I S. Selander (red): *Forskning om utbildning*. Järfälla: Symposium.
- Dahllöf, U. (1992b): Nyckelproblem i den svenska pedagogikens forskningsutveckling. I S. Selander (red): *Forskning om utbildning*. Järfälla: Symposium.
- Dahllöf, U. 1999: *Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning*. (PM till Skolverket) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Durkheim, E. 1956: *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Handal, G. & Lindblad, S. 1982: Pedagogisk teknologi: En organiseringsform för pedagogisk kunskap. I T. Ålvik (red): *Om undervisning: Aktuelle synpunkter &*

- problemer*. København: Gyldendals
- Hasselgren, B. & Lindblad, S. 1986: Mot ett bättre tänkande och en ökad professionalism? I G. Handal & K-Ø. Jordell (red): *Hvordan lærere blir til*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heyman, I. 1995: *Gånge hatt till. Omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige – sjuksköterskors avhandlingar 1974–1991*. Göteborg: Daidalos.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. 1999: Sciences of education between disciplinary and professional fields: An analysis of tensions and pitfalls of the process of disciplinisation. *European Educational Researcher*, 5(3), 19–25.
- Lindblad, S. 1995: On external expertise and practical reason in teachers work. I T. Tydén (red): *When school meets science*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, S. & Mulder, M. 1999: Changing conditions of educational research in Europe. *European Educational Researcher*, 5(3), 5–18.
- Lindblad, S. & Säfström, C-A. 1992: *Miljöer för skol- och utbildningsforskning. En positionsbestämning*. Stockholm: Skolverket.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR Brytpunkt.
- SOU 1970:22. *Pedagogisk utbildning och forskning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1980:2. *Skolforskning och skolutveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wagner, P. & Wittrock, B. 1993: States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences. I P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (red): *Discourses on society: The shaping of the social science disciplines*. Dordrecht: Kluwer.
- Wahl, C. 1996: *The state of statistics: Conceptual change and statistical reasoning in the modern state 1870–1940*. Stockholm: University of Stockholm, Department of political science.
- Wallin, E. 1990: Samhällsvetenskapernas disciplinära självförståelse. I K. Fridjonsdóttir (red): *Svenska samhällsvetenskaper*. Stockholm: Carlssons.
- Whitty, G., Power, S. & Haplin, D. 1998: *Devolution and choice in education*. Buckingham: Open University Press.