

Pedagogikens kris

CHRISTER FRITZELL
Baskemölla, Österlen

*So oft in theologic wars,
The disputants, I ween,
Rail on in utter ignorance,
Of what each other mean,
And prate about an Elephant,
Not one of them has seen!*
John Godfrey Saxe

VAR STÅR PEDAGOGIKEN?

Symptomen har hopat sig en längre tid. Efter att utbildning blivit allt viktigare för en växande andel av befolkningen, och medan de kulturbärande effekterna av skolans systemförändringar blir mer och mer påträngande, tycks betydelsen av pedagogisk forskning röra sig i motsatt riktning. När nutida skolpolitik framhäver att forskning ska tillmätas väsentlig vikt, tycks detta sällan avse den vetenskap som i vart fall de senaste hundra åren gällt som den särskilda ämnesdisciplinen för detta område. Än mindre avses den filosofi runt denna vetenskap som utvecklats under mer än två millennier i den västerländska kulturkretsen. Forskningspolitiskt har finansieringen förts över till en administrativ innovation benämnd utbildningsvetenskap där pedagogiken är ett ämne bland alla andra.

Att skolan befinner sig i kris är numera ett närmast stående tema i en högljudd offentlig debatt, där ett tystnadens undantag tycks återspegla att denna status numera delas av pedagogiken som vetenskaplig disciplin. Samtidigt som skola och utbildning hamnat i centrum av massmedia och politik, har pedagogikforskningen envist ifrågasatts och närmast systematiskt förts åt sidan som irrelevant och allmänt flummig. Att ha en »pedagogisk uppgift» blir i det alldagliga språkbruket gärna likställt med mer eller mindre manipulativa försök att ovanifrån övertala en skeptisk motpart om någon önskad förändring. Att presenteras med akademisk titel i pedagogik ger inga givna pluspoäng i en offentlighet där tillväxten av antalet doktorer och professorer i ämnet kan uppfattas stå i omvänd proportion till forskningens värde.

I den akademiska organisationen har pedagogikens namn inte sällan försvunnit, uppslukats av utbildningsvetenskap eller nedtonats i andra mer eller mindre kreativa institutionsbeteckningar. Vid ett av landets största universitet har pedagogikinstitutionen helt sonika lagts ner! Ett av akademins äldsta ämnen kan inte längre motivera en självständig existens. Det är svårt att tänka sig ett mer dramatiskt uttryck för att pedagogikämnet i vart fall enligt yttre tecken befinner sig på fallrepet.

Under lång tid kunde pedagogikforskningen falla tillbaka på ett välvilligt intresse från statlig politik och dess förvaltningsmyndigheter. I uppbyggnaden av empirisk skolforskning kunde pedagogiken i och med det progressiva utredningsarbetet efter andra världskriget stå fram som en dynamisk utvecklingsfaktor i framtidens, och den samtida utbildningspolitikens, tjänst. Under 1950-talet etablerades en så intim kontakt att det till och med blev möjligt att lägga fram vetenskapliga avhandlingar i form av Statens Offentliga Utredningar. Man kan anta att den tidens jämförelsevis radikala och framstegsriktade skolpolitik stämde väl med pedagogikforskarnas självbild och värdegrund, när en slitstark koppling mellan forskning och förvaltningspolitik fick fasta konturer.

Genom den kraftfulla tillväxten av sektorsforskning i Skolöverstyrelsens regi under 1960- och 70-talen, med omfattande utredningsuppdrag om skolans ämnesundervisning såväl som dess demokratiska överbyggnad, kunde pedagogiken etablera en imponerande infrastruktur med projekt, personal och pengar. Den »bästa» forskningen blev liktydig med den som tilldrog sig skolbyråkratins intresse och statlig finansiering. De »bästa» forskarna blev definitionsmässigt de som belönats med externa medel inom en konsensusmentalitet, där besluten fattades i samklang mellan det redan etablerade på ömse håll. Det mer övergripande teoretiska och filosofiska intresset för pedagogiken som vetenskaplig disciplin tycks ha varit svalt, och innebörden sällan ifrågasatt, under denna period av självklar tillväxt och positivt bemötande av empirisk forskning med direkt praktisk syftning.

I mycket kan de bilder av fackpedagogiken som präglat dess 1900-tals-historia framstå som ett villrådigt sökande i olika disciplinära riktningar, gärna från en dominerande ytterpunkt till en annan. Från en till synes trygg hamn i psykologin gjorde sociologin sitt intåg på 1950-talet via amerikansk surveymetodik i breda avnämardstudier om den nya medborgarskolans mål och ämnesinnehåll. Den funktionalistiska utgångspunkten fick en teoretiskt informerad pendang på 70-talet då strukturmarxism i fransk tappning gav sin politiskt spegelvända bild av den ideologiska reproduktionen, samtidigt som en nyfunnen men snabbt övergående statsteoretisk insikt gav pedagogiken ett moment av internt motiverad analys.

En av ämnets klassiker, Durkheim, skyttade förbi via engelsk språksociologi, och en förklaringsmodell kring styrande ramar fick brett gehör. Det individcentrerade kunde tyckas på reträtt, men gjorde snart nog ett starkt återtag, om än deskriptivt inbäddat i uppfattningar av enskilda fenomen eller didaktiska isolat. Med hjälp av sociokulturella och kommunikativa perspektiv tillfördes väsentliga interaktionistiska dimensioner, men fortfarande i stort utan samhällsteoretisk förankring. I mellanrummen fanns hela tiden empirisk

projektforskning kring en bred mångfald av frågor, där teori ofta var mer en etikett för ett antal aktuella begrepp än en principiell bestämning av forskningens ambitioner.

När millenniet gick mot sitt slut blev det så dags för en postmodernistisk reaktion. Den specifikt ämnesbundna dekonstruktionen blev kanske inte särdeles övertygande som tolkning av det »pedagogiska husets» moderna arkitektur, men ett fönster öppnades för vädring. Det luftiga tvärdraget förblev nog ändå svärfångat för den empiriskt orienterade, och av utmaningen mot tidigare sociologism och psykologism blev kanske mest en »filosofism» med lika exkluderande tilltal. Inom och mellan huvudspåren återspeglades svårigheterna att begreppsligt fånga pedagogikens komplexa relationsmönster i ständigt nya försök att komma till tals med en praktisk helhet via fokus på *antingen* individ *eller* samhälle *eller* filosofi/kunskapsteori.

Rekommendationerna till skolan har genom decennierna växlat inom populära dualismer; dialogpedagogik eller katederundervisning, arbete i grupp eller enskilt, kunskapsförmedling eller fostran, undervisning eller inläring, numera vanligen lärande som en antagen enhet. Det pedagogiska »innehållet», med skiftande innebörder genom åren alltifrån läroplanernas ideologiska poesi eller alternativa idéer om frihet och utlevelse till det enskilda skolämnets konventionella enskildheter, verkar ha blivit allt svårare att ge principiell innebörd. En till synes salomonisk lösning med ett »dubbelt uppdrag» tycks bara alltför ofta signalera ett dubbelt budskap.

Variationerna i kunskapsuppfattningar över tid tycks ändå utomordentligt starkt bundna till betydligt fastare mönster beträffande hur detta innehåll ska hanteras, praktiskt och teoretiskt. Ämnet förefaller under sin utvecklingsbana genom 1900-talet stadigt förankrad i synsätt som jag benämner *det pedagogiska påverkansparadigmet*, med en närmast självklar asymmetri mellan pedagogiska parter, lärare och elever eller vuxna och barn. Att lärare och vuxna har en given rätt, och skyldighet, att utöva strategisk påverkan enligt ovanifrån fastställda mål, egna värderingar eller allmänna konventioner tycks i många sammanhang setts som närmast en truism. En förvisso ofta uppenbar asymmetrisk allmänsocial relation verkar på något sätt ha fått motivera och legitimera en motsvarande relation till det pedagogiska kunskapsinnehållet (i vidaste mening). Kort sagt har social makt och kontroll kommit att definiera den pedagogiska principrelationen, vilket otvivelaktigt har fått direkta och ofta avgörande konsekvenser i och för den förvaltningspolitiska forskningsanknytningen.

Och just i det praktiska tillämpningsintresset finner vi också, i all den variation som ämnet kunnat uppvisa, ett sällsamt starkt gemensamt tema. I första hand har detta förstås gällt lärarutbildningen och dess förhållande till skolan. Genom hela 1900-talet, och med särskild emfas efter inordningen i högskolan på 70-talet, har en fixpunkt för pedagogikforskningen gällt lärarutbildningens forskningsanknytning och vetenskapliga grund. Det är inte svårt att förstå att många pedagoger upplever omgivningens nuvarande bristande intresse som särskilt frustrerande just med tanke på detta, att det akademiska ämnet varit så enastående fast bundet till dess direkta praktiska tillämpningar.

Men mot denna bakgrund blir det bara desto märkligare, att forskningen i så ytterst liten utsträckning ägnat sig åt begreppsbildning och teori om praktisk verksamhet som sådan. Det verkar som om det pragmatiska intresset upplevts så fullständigt »naturligt» att någon mer genomarbetad teoretisk problematisering av pedagogikens ständigt närvarande praktiska relationsmönster inte har krävts. Trots all anknytning till olika samhälleliga verksamheter med ofta starkt institutionaliserade sociala roller och funktioner, fanns tydligen länge inget bredare principiellt intresse för mänsklig praktik som fenomen och sammanhållet objekt. Läraryrkets vardag har genom decennierna utsatts för en kanonad av detaljerade granskningar av än den ena och än den andra aspekten av dess både sociala och kunskapsrelaterade dimensioner, men vanligen utan någon helhetsambition beträffande det interna sambandet i praktiken mellan dessa. Inte minst iögonenfallande är att pedagogisk praktik i så begränsad utsträckning granskats i teoretiskt grundade empiriska klassrumsstudier. Med framträdande undantag för sociokulturella perspektiv tycks praktikbegrepp sällan ha bearbetats mer systematiskt just som sådana. Först på senare tid har praktikteori blivit ett angeläget tema i pedagogisk skolanalys också från samhälls- och i någon mån statsteoretiska utgångspunkter.

Tillsammans med den populära metodologin kring »kvalitativa studier» med snäv eller näst intill obefintlig teoretisk fördjupning i sådana perspektiv ser jag detta som inte bara olyckliga begränsningar utan som fenomen i behov av forskningspolitiska förklaringar. Inom ämnet befästes, liksom i en tidigare ateoretisk positivism, en slags »tolkism» såväl i en mängd enskilda studier som i relation till det praktiska ämnesintresset i stort. Jag tror att mångfalden av praktiska projekt utan *praktikteori* har bidragit till splittring och fragmentisering i relation till pedagogikens grundfrågor och i lika hög grad i relation till det praktiska tillämpningsintresse man ofta menat sig vilja tillgodose.

Inför det nya millenniet tycktes man från olika positioner stå lika undrande inför andras bilder av vad som kännetecknar de specifikt pedagogiska frågorna. Utgångspunkten att pedagogikens människa, *homo paedagogicus* om man så vill, är både individ och samhälle, och att denna varelse som levande människa i sina konkreta pedagogiska relationer ständigt relaterar sig till mångfaldiga och föränderliga former av kunskap och kultur, blev allt svårare att få syn på. Populära diskurser frammanade förvisso värdet av såväl »människosyn» och »samhällssyn» som »kunskapssyn», men gärna som normativa idéer utan skönjbara inre sammanhang.

Den pedagogiska »treenighet» som antyds från så olika klassiska källor som den »didaktiska triaden» med inspiration från Comenius och Deweys »tre pedagogiska motiv i mänsklig verksamhet», eller för den delen »pedagogikens tre huvuddelar» hos Bertil Hammer, hade inte kommit särskilt mycket närmare teoretiska överskridanden av de abstraktioner där summan av delarna som bäst förblir just det. Likt anekdotens tre blinda iakttog den ene svansen, den andre magen och den tredje snabeln, men till synes utan att inse att samtliga hade att göra med en elefant.

Manegen var således krattad inför nya grepp med hjälp av den förvaltningspolitiska konstruktionen utbildningsvetenskap. Det nyväckta intresset för mer grundläggande frågor som kunde spåras vid »disciplinkonferensen» i

Göteborg 1996 och den internationella ämnesutvärderingen då, kom snart nog av sig i ämnessplittrande avknoppningar och utbildningsvetenskaplig underordning. Disciplinbegreppet återfördes till dess alldagliga funktion med innebörden kopplad mer till forskningens inmutade fält och akademiska organisation än till kunskapsbildningens inre koherens och dynamik. Pedagogiken hamnade allt mer i skuggan av utbildningsvetenskapens ramar och resurser. Så när det för några år sedan blev dags att sammanfatta examensämnets hundra år kunde man från de mest etablerade uttolkarna ta del av en rapsodisk historiesyn utan kontakt med substantiella utvecklingsfrågor, en nostalgisk verklighetsbeskrivning där dagens politiska och kulturella realiteter är föga mer än en vag undertext, och en minst sagt ljummen vision om ämnets möjligheter och ansvar inför framtiden.

Marginaliseringen på dagens publika arenor kunde kanske tolkas som något positivt och hedervärt genom bristande anpasslighet inför nuvarande ideologisk-politiska kunskapsregim. Till skillnad mot efterkrigstidens mer progressiva politik, som otvivelaktigt svarade bättre mot pedagogikens djupare ambitioner, ger ju dagens skolpolitik föga utrymme för insiktsfull reflektion. Och det ligger säkert en hel del i att tystnaden i offentligheten också kan ha inslag av uppgivenhet, dock även detta dessvärre med sina faktiska konsekvenser. Man tvingas konstatera, att någon bärkraftig kritik eller något samlat motspråk i relation till dagens förvaltningspolitiska hybris på skolområdet inte låter sig höras. Enskilda ansträngningar ger intryck av ropande röster i öknen genom frånvaro av allt som liknar en samlad opposition mot populistisk kvasipedagogik bland tongivande politiker. En konsekvens har blivit att en tyst – eller tystad – pedagogik kan framställas som i avsaknad av kulturellt engagemang och samhällelig reflektion, rent av brist på principiell hållning och vetenskaplig kvalitet.

I ett internt perspektiv kan man inte heller påstå att forskningen förmått bidra med verkningsfulla förklaringar till de egna utvecklingsvillkoren. Dramatiska förändringar i ämnets kontextuella villkor i samhället som helhet kan knappast sägas ha fått rimligt genomslag i analys eller intern debatt. Vad som framstår som ett bristande intresse för forskningspolitiska frågor, kanske särskilt vad som styr nuvarande styrning inom utbildning och utbildningsforskning, tycks underbygga ett allt större beroende av just sådan styrning. Inte minst i samband med utbildningsvetenskapens etablering hade det ju annars varit högst motiverat med intensiv forskningspolitisk analys. Varför pedagogikämnet har tappat i praktisk-politisk relevans och yttre attraktionskraft framstår i många avseenden som en öppen fråga. Så var står pedagogiken egentligen idag?

KRIS I DEN PEDAGOGISKA KRISHANTERINGEN

I det numera visserligen alldagliga men inte desto mindre ofta oroväckande talet om »kris» på än det ena och än det andra området i samhället finns inga krav på någon tydlig avgränsning av begreppet, något som ju kan efterlysas i en vetenskaplig kontext. Mitt allmänna förslag är att en krisutveckling kan teoretiseras som en fråga om sådana omständigheter och situationer, då vill-

koren för ett systems eller en verksamhets reproduktion hotas och inte längre kan garanteras. En kris står därmed för en vändpunkt där utvecklingen kan ta principiellt olika riktningar. Själva ordet *kris* kan tyckas dramatiskt i fråga om ett ämne med lång historia under växlande konjunkturen, men jag menar att ordvalet är motiverat med tanke på de reella förändringar och tendenser som nu får allt mer akuta uttryck på den primära tillämpningsarenan utbildning i allmänhet och skolan i synnerhet. Att kris tycks vara överhängande inom snart sagt varje samhällssektor bidrar knappast till mindre oro för de pedagogiska grundfunktionernas reproduktionsvillkor. Snarare understryker detta enligt min mening att det blivit helt nödvändigt att se närmare på den politiska, ideologiska och byråkratiska styrningen av det samhälleliga utbildningssystemet, särskilt skolan, i förhållande till pedagogikens principiella karaktär och uppdrag.

Kanske kan jag utgå ifrån att de flesta som läser dessa rader är någorlunda överens om det faktiska läget i svensk skola och vilka problem och brister som föreligger. Möjligen är det också så att flertalet läsare är relativt ense om att de avgörande frågorna knappast gäller antalet nationella prov, betyg i Åk 6 eller Åk 7, om skolk ska anges i betyget eller någon annan statlig regleringsuppgift. Hur viktiga sådana frågor än är som symptom på en pågående systemförskjutning är de sekundära i förhållande till de pressande innehållsfrågorna: Vad ska egentligen räknas som meningsbärande kunskap i ett samhälle som står inför sällan skådade risker och utmaningar på en mängd olika fronter, kultur såväl som natur? Hur kan detta diskuteras utan att mötas av beskyllningar om »flum» och bristande hänsyn till behovet av etablerade skolkunskaper? För att hantera sådana frågor krävs inte bara fakta utan också tillgång till kraftfulla teoretiska perspektiv och skarpa tolkningar, något som rimligen kunde förväntas av en livaktig vetenskaplig disciplin.

I det fall man kan hävda att skolans kris går djupare än de massmedialiserade jeremiaderna om »sämre kunskaper» och »sjunkande resultat» enligt internationell utredningspositivism, blir också pedagogikämnets kris påtaglig. Om disciplinen i likhet med skolan uppfattas ha en djup och bärande kulturell uppgift, som också inkluderar analys av utbildningars samlade uppdrag i relation till breda både samhälleliga och individuella funktioner, kan krisperspektivet knappast begränsas till oönskade betygsresultat. Utan att binda sådana funktioner till vare sig politisk eller annan ideologisk retorik utgår jag från att pedagogiken, inklusive didaktiken, rimligen inte kan frikopplas från långsiktigt och praktiskt orienterade teoretiseringar via centrala samhälls- och kulturvetenskapliga begrepp. I den mån detta inte sker, eller i den mån styrningen av i synnerhet grundläggande skolning inte tillägnar sig sådan analys, är en allvarlig kris knappast något blott hypotetiskt tillstånd.

Vi talar då inte bara om följdverkningar som att pedagogernas röster är få och marginaliserade i det offentliga samtalet, utan att ämnets grundproblematik de facto vittrar undan i samhällets kärninstitutioner eller antar former utanför ämnets legitima anspråk. Pedagogikämnet som vi känner dess allmänna innebörd och syften blir i så fall, direkt och brutalt uttryckt, något överflödigt och onödigt genom att inte längre tillgodose något behov eller förmå uppbåda något egentligt intresse i samhällsutvecklingen!

Självklart kan inte ämnet eller forskningen anklagas för skolans och samhällets genomgripande förändring härvidlag, men pedagogiken tycks då reellt sakna förutsättningar att om inte upprätthålla så åtminstone förklara och ta strid för villkoren för dess eget berättigande. Jag menar därför att ämnets krisutveckling i hög grad också är en fråga om en svag, och kanske allt svagare, förmåga, och kanske vilja, bland ämnets företrädare att motivera dess existens. Pedagogiken framstår som redundant genom inre splittring, utbildningsvetenskaplig suboptimering och brist på sammanhållen karaktär.

Jag menar att i förlängningen ligger att pedagogikens krisutveckling nu på ett mer dramatiskt sätt måste hänföras till risker att avgörande praktiska funktioner för individer, samhällen och kulturer inte kan reproduceras på långsiktigt hållbara sätt, i helhetsperspektiv att grundvillkor för människors kulturella samhörighet och gemensamma förståelsehorisonter hotas. Man tvingas därmed, i denna period av marknadsliberalistisk individualism och konkurrensfixerad kapitallogik, konstatera att också krishanteringen av pedagogikämnet befinner sig i kris.

EN DISCIPLINÄR KRIS

Det finns, vill jag påstå, vägande argument i både internt och externt perspektiv för ståndpunkten att pedagogikämnet befinner sig i en faktisk disciplinär kris. En sådan bedömning behöver förtydligas i en explicit avgränsning av begreppet. I ett debattinlägg om pedagogikens olika fält och samlade disciplinära struktur i denna tidskrift för ett antal år sedan (Nr 4, 2003, s 247) föreslog jag följande definition:

En vetenskaplig disciplin är en organiserad kunskapsbildning där viss principiell problematik kommer till uttryck och blir föremål för fortsatt forskning och utveckling.

Jag poängterade att en disciplinär struktur är en tankemässig abstraktion, som ingalunda kan likställas med en numerär av forskning på olika fält, till exempel genom att summera olika forskares intressen eller att räkna upp vad som pågår vid olika institutioner för pedagogik (och liknande). Vad som i stället behövs är genomarbetade och någorlunda samordnade idéer och diskursiva avstämningar om forskningens, inklusive teoribildningens, territorium och bärande frågeställningar. I vårt fall handlar det om kvalificerade uttryck för pedagogikens principiella problematik.

En disciplinär hållning kan främja en »dynamisk stabilitet» som inte låter sig underordnas mer eller mindre tillfälliga konjunkturen. Enskilda studier kan samordnas inbördes och ges fastare grund för genomarbetade ståndpunkter. En välgrundad ämnesproblematik kan i sin tur belysas och ges konkreta innebörder i olika kontexter, vilket ger möjlighet till fortsatt fördjupning av principiella kärnfrågor. Inte minst skapas utrymme för en vetenskaplig autonomi där kunskapsbildningen kan fortgå på någorlunda egna premisser.

Här vill jag genast tillfoga att ett engagemang för den disciplinära frågan alls inte måste grundas i någon statisk eller fixerad idé om pedagogikens natur eller något önskemål om att fastställa något sådant. Jag är ingalunda ute efter

att försöka fastslå eller förespråka en viss given innebörd i en pedagogisk disciplin med utgångspunkt i någon särskild vetenskapssyn eller ideologisk övertygelse. Jag har genom åren noterat att varje antydan i riktning mot en integrativ hållning, praktiskt eller teoretiskt, kan mötas av närmast reflexmässiga reaktioner i termer av befarad »konsensus» eller rent av »hegemoni». Jag menar att detta i sig snarare återspeglar bristande självkritik i synen på ämnets utveckling och är motsatsen till vad jag vill efterlysa. Självfallet är öppenhet och kreativ frihet nödvändiga premisser för all meningsfull forskning. Men för att undvika kategorimisstag bör noteras att disciplinfrågan ligger på en annan nivå: Kanske framstår verkligt intressanta skillnader i mångfalden av äpplen först när man beaktar att alla är just frukter?

Vi har under lång tid fått vänja oss vid att pedagogikforskningen inordnas i summativa beskrivningar, typ »pedagogikens hus», där arkitekturen är enkel och rätlinjig med ett antal separata rum för olika intressefält. Hur den bärande stommen ser ut i detta hus, dess konstruktion och materialval med funktion att hålla samman bygget, har ofta lämnats därhän. En integrativ ambition handlar om klargöranden av innebörden av en önskvärd mångfald som sådan, och hur den kan vidareutvecklas. I praktiken är jag övertygad om att en seriös debatt på denna punkt skulle leda till inte bara fördjupning utan också breddning och förnyelse av svensk pedagogik.

Vad jag argumenterar för är en tanke om en *disciplinär orientering*, med innebörden att man som forskare och ämnesföreträdare förhåller sig till vad innehållsliga idéer om disciplinära intressen kan innebära för pedagogikens del. En sådan orientering skulle då medföra en aktiv hållning till möjligheten av en grundläggande principiell problematik i relation till de aktuella forskningsfältens särskilda syften. Självfallet är det fortfarande lika viktigt att referera till tidigare forskning på det enskilda fältet, men också till en mer generell problematik som delas av andra pedagogiska fält. Olika perspektiv och tolkningar kan utsättas för intern kritik för att ges bärkraft just genom detta. Forskning som annars mest framstår som spridda skurar, inte sällan i olika riktningar helt utan sammanhang och i värsta fall som ett allmänt tyckande, kan därmed föra fram och rättfärdiga giltighetsanspråk som inte så lätt låter sig negligeras. Snarare än att leda till inskränkningar i forskningen kan projekt som låter sig ledas av mer principiella hypotesstrukturer via enskilda forskares teoretiska intressen rimligen hävda en mer generell vetenskaplig giltighet i de resultat som presenteras.

Detta blir särskilt påtagligt i det fall man fortfarande uppfattar pedagogiken som en praktisk forskningsdisciplin genom att dess kärnfrågor avser verkliga verksamheter i samhället bland levande och lärande människor, verksamheter som i princip »alltid redan» existerar som sådana och som med nödvändighet tilldrar sig praktiskt och politiskt intresse. Jag ser alltså ingen motsättning i begreppet *praktisk vetenskaplig disciplin*, vilket givetvis inte innebär att pedagogiken skulle kunna klara sig utan avancerad teoribildning. Tvärtom vill jag påstå att det är inte minst i praktiskt-politiskt avgörande ställningstaganden som den teoretiskt-disciplinära förankringen och tolkningsarenan blir så omistlig. Ämnesinternt är det uppenbart, att analys av betydelsefulla verksamheter bland snart sagt alla människor i samhället ställer stora krav på teori-

bildningens intentionsdjup. När jag stenografiskt formulerar detta som en nexus runt individ–samhälle–kultur, syftar jag på behovet av begreppsliga »snitt» som snarare än att särskilja förmår integrera dessa utgångspunkter i pedagogisk teori med empirisk syftning.

Med disciplindefinitionen ovan kan noteras att kunskapsbildningens organisering har två sidor, dels en vetenskaplig–innehållslig och dels en social–organisatorisk. I det alldagliga talet är det ju vanligen yttre aspekter av den senare som fokuseras; ämnets inordning och legitimitet i den akademiska strukturen, professurer och andra befattningar, forskningsfinansiering, ämneskonferenser, publiceringsvägar etcetera. Sådana aspekter är givetvis väsentliga, men det primära är trots allt att det finns och vidareutvecklas ett betydande vetenskapligt innehåll i relation till sådana resurser.

Med den nämnda avgränsningen av begreppen kan man diskutera en krisutveckling som bunden till en disciplinär vändpunkt på olika sätt. Å ena sidan kan man hävda att pedagogikämnet aldrig haft en disciplinär karaktär, och en kris skulle då närmast syfta på en förlorad potential och missade möjligheter att åstadkomma detta. Å andra sidan kan man med en viss innebörd i disciplinbegreppet argumentera för att en sådan karaktär visst funnits, men att den nu riskerar att bryta samman.

För min del menar jag att av dessa alternativ är det första mer korrekt när det gäller ämnets internt vetenskapliga status, medan det senare stämmer bättre beträffande ämnet som social organisation. Jag anser alltså att pedagogikens kris främst är en fråga om svag dynamik i ämnets samlade kunskapsbildning och därmed en vacklande potentialitet när det gäller att åstadkomma en samhällligt och kulturellt bärkraftig kunskapsbas inom dess praktiska tillämpningsområden.

Till dem som tycker sig ha hört klagosånger om pedagogikens svaga disciplinära identitet några gånger tidigare kan jag bara säga, att det ändå förefaller som om de samhällliga och kulturella innebörderna nu förändras på betydligt mer dramatiska sätt. Det är lätt att hålla med om att den »disciplinära frågan» kunde verka överspelad i en postmodernistisk excess, men jag vill envisas med dess ofrånkomlighet i en pedagogisk krisutveckling där vetenskap och sanning successivt reduceras till opinion och makt. Även om jag väl kan inse att ordet »disciplin» kan ge en fadd eftersmak, kanske efter vad vi har hört från Foucault och Bourdieu på denna punkt eller bara av allmän post-postmodernistisk avslagenhet, ser jag ingen bättre beteckning på det problemkomplex jag är ute efter. Möjligen bör jag ändå säga ut, att jag ser en väsentlig skillnad här mellan disciplinär och disciplinerad.

I det fall påståendet om en disciplinär kris låter överdrivet alarmistiskt, vill jag påpeka att krisbegreppet ju inte, som vardagstalet kan antyda, enbart pekar mot nedgång och elände, utan i tanken om en vändpunkt ligger ju också möjligheter, och ofta uppmaningar, till brutna tendenser, omvändning och rekonstruktion i nya riktningar. Enligt det medicinska typexemplet kan ju faktiskt patienten bli frisk efter en kris. Även en hårt drabbad pedagogik uppvisar också en del positiva hälsotecken.

Jag syftar då i första hand på att man numera kan se uttryck för ett återuppväckt disciplinärt intresse främst genom en begynnande omorientering

bland doktorander och yngre forskare. I en ny generation finns uppenbarligen ännu ambitioner för ämnet som går utöver vad externfinansiering och andra yttre incitament omedelbart kan motivera. De spirande försöken att etablera en teoretiskt kvalificerad pedagogikforskning är mycket glädjande och förtjänar allt stöd. För min del ser jag detta också som en ljuspunkt när det gäller ämnets möjligheter att på längre sikt bidra till att lärare i lärarutbildning och skola utvecklar pedagogisk kompetens och bildning i djupare mening. Men det främsta skälet till viss optimism är enligt min mening att ett friare och mer markerat intresse för internationell vetenskapsfilosofi, reflexiv metodologi och pedagogisk teori kan tänkas implicera en kritisk disciplinär potential.

FRÅNVARON AV KRITISK TRADITION I SVENSK PEDAGOGIK

Begreppen kris och kritik delar etymologi. Reflekterad kritik handlar om bedömningar av de krisartade lägen då en händelseutveckling står inför en vändpunkt. I dagens situation blir det tydligt att pedagogikämnets kris mycket riktigt också är ett uttryck för att svensk pedagogik saknar kritisk tradition. Med snäva undantag har ämnet aldrig uppvisat en i dubbel mening kritisk massa av forskare med samordnade intressen inom kritisk analys. Vi har inte haft tillgång till livaktiga diskurser på vårt eget språk, som över längre perioder utvecklat pedagogisk kritik på grundval av genomarbetade samhälls- och kulturvetenskapliga analyser. I 1970-talets dominerande ansatser försvann det mesta av påtaglig praktisk relevans redan i de strukturalistiska ansatserna, och kritiken lyckades inte heller ta mark i någon bredare disciplinär legitimitet.

Pedagogikens, i vart fall enligt min mening, inneboende kritik mot strategisk påverkan mellan människor på grundval av makt liksom mot kunskapsuppfattningar dränerade på sociokulturell mening, har sällan omsatts i mer långsiktigt syftande analys. I den högmoderna vändningen kom amerikanska förebilder i förgrunden, men »speaking truth to power» begränsades i svensk miljö i stort till de synsätt som redan återfanns i de förvaltningspolitiska perspektiven. Detta har återverkat, vill jag påstå, i ämnets utveckling så att det i dagens allvarliga läge saknas en samlande grund och arena för den kritik av nuvarande utveckling på skolområdet som utan minsta tvivel finns bland många enskilda pedagoger.

Givetvis har normalforskningen alltid varit »kritisk» genom att peka på logiska motsägelser i styrdokument eller genom att uppmärksamma brister i viss vetenskaplig metodik och liknande. Och visst är pedagogikforskningen också ofta »kritisk» i meningen att ge synpunkter på hur en praktisk verksamhet på ett visst fält skulle kunna förändras. Det kan handla om hur matematikundervisningen kan bli mer måleffektiv, hur estetiska ämnen kan bidra till bättre studiemotivation eller att ett visst undervisningsämne borde få större plats i skolan. Detta slags »kritik» ses ofta rent av som forskningens syfte och egentliga värde. Man lägger ner resurser och engagemang för att lyfta fram svagheter och nackdelar i det som föreligger för att situationen ska kunna bli bättre.

»Kritisk» forskning i denna mening kan ses som uttryck för en för pedagogiken typisk *normativism*. I sådan forskning finns redan från början en viss förbättringsiver kopplad till någon enskildhet i en praktisk verksamhet. I matematikdidaktiken är den självklara utgångspunkten att eleverna ska bli bättre i matematik, i en granskning av historieämnets plats i skolan är intresset redan bundet till att behovet av ämnet är större än för närvarande och så vidare. Den normativa utgångspunkten kan vara baserad i officiella måldokument eller internt ämnesintresse, och det »kritiska» syftet blir alltså att tillgodose detta på ett bättre sätt.

Men med vetenskaplig kritik avser jag något annat. Jag syftar inte minst på att innan man kan diskutera önskemål och upplevda behov bör de faktiska sammanhang som lett fram till och konstituerar den nuvarande situationen klargöras. I det fall vi talar om pedagogik som en samhällsvetenskap med inriktning mot mer eller mindre institutionaliserade sociala och kulturella verksamheter, kan analysen då svårligen frikopplas från politiska, ekonomiska, ideologiska och andra former av strategisk maktutövning. I granskningen av det empiriskt föreliggande krävs då möjligheter att också belysa samhällseliga fakta i relation till vad som saknas och vad som utgör brister och svagheter i pedagogisk mening.

Positiva fakta om det som *är* behöver få bärande resonans mot negativa fakta om det som *inte är*, exempelvis hur frånvaro av helhetsinriktad kritik får faktiska konsekvenser för sådan extern styrning som blir funktionell genom splittring och fragmentisering. Då krävs fruktbara tolkningar och förklaringar genom att empiriska fakta kan knyts till kvalificerad teori. Vi kan exempelvis rikta frågor mot skolan som varför det är så att alla barn förväntas lära sig en massa enskildheter som få vuxna kan eller ens har något intresse av, varför kvalitet anges av elevernas individuella resultat snarare än utbildningens effekter i samhälle och kultur, och lika tidstypiskt varför det som ska räknas som kunskap numera begränsas till sådant som kan räknas – eller varför pedagogiken som forskningsfält inte uppfattas som politiskt relevant. Sådana frågor bör kunna ställas i förklarings syfte utan att omedelbart mötas av färdiga värderingar.

Två centrala forskningsfält i svensk pedagogik har varit läroplansanalys och didaktik. Ibland har dessa fält placerats in i territoriet genom en mer geografisk än disciplinär kartografi. En gränsdragning mellan öst och väst har knappast bidragit till en fördjupad syn på pedagogikens intrikata vad- och hur- frågor, men däremot till marginalisering av inriktningar som inte låtit sig inordnas i dessa fallor. Mer fristående försök att bidra till disciplinär dynamik har förbigåtts, och enskilda ansatser till kritisk analys har fått följa sina egna vägar. I sin tur antyder detta hur disciplinär organisation alltid inbegriper ett spänningsförhållande mellan innehållsliga och sociokulturella faktorer.

Jag vill påstå att huvudspåren i många fall har grundats i ett par sammankopplade utgångspunkter, vilka underbyggt en bristande disciplinär och kritisk autonomi inom ämnet som helhet. Det första var just en normativism där vissa underförstådda eller angivna mål togs som primär källa till forskningens inriktning snarare än principiella frågeställningar om vad som pågår eller faktiskt är fallet, till exempel varför en viss läroplan läggs fram vid en viss

tidpunkt eller varför vissa former av undervisning eller lärande uppfattas fungera.

Det andra var att denna normativism alltför lättvindigt grundades i officiella styrningsanspråk och en oreflekterad syn på det statliga förvaltningsintresset i den samhälleliga offentligheten. Jag behöver kanske bara exemplifiera med hur den svenska läroplansteorin fått mönsterbildande spridningseffekter om hur lärarens professionella uppgift är att realisera just de aktuella målsättningar som senast formulerats på en extern förvaltningspolitisk arena. Eller hur en nymornad svensk didaktik länge laborerat med en särskild »ämnesdidaktik» skild från »allmändidaktik», vilket bidragit till att mer svårfångade pedagogiska uppgifter kring sådant som kulturell mening, moral och demokrati behandligt kunnat avskiljas från den resultatnriktade skolundervisningen inom ämnesorganisationen.

Jag menar att de normativistiska premisserna länge tjänat en förhärskande skolideologi genom pragmatisk anpassning till förvaltningspolitikens aktuella behov och marginalisering av kritiska perspektiv. Men när de traditionella modellerna visar sig inte längre kunna »leverera» i en starkt nyliberalistisk era med allt mer frenetiskt tryck mot konkurrensbaserad marknadsanpassning, så behövs tydligtvis något annat. Forskning baserad på stipulerad konsensus om målen för skolan, eller välmenande tolkism om ämnesundervisningens metoder, blir lika överspelad som kvalificerad kritik blir hotande. När ideologiproduktionen tar andra och mer självsäkra vägar i en accelererad omstrukturering av den samhälleliga skolningen, kommer legitimitetsbehov via svajiga forskningsresultat i bakgrunden. En intensifierad resultatstyrning i avsikt att förankra en oreflekterad tillväxtkonkurrens i människors livsvillkor kräver fokus på effektivitet och oproblematisks slutsatser.

Vacklande självbilder bland pedagogikens företrädare må återspegla seriös eftertänksamhet och välmotiverad tveksamhet inför pågående »reformer», men bidrar knappast till den tyngd som styrningen kräver. Brist på samlad kritisk förklaringskraft gör det dessutom lätt, och motiverat, att bortse från sådan forskning. Då finns i stället bistånd att hämta från andra ämnen, vilka kanske inte gjort sig kända som vare sig särdeles exakta eller mer utbildningsfilosofiskt grundade vetenskaper, men som ändå tycks kunna bidra med strategiska forskningsresultat enligt konsten att räkna utifrån givna fakta.

Onekligen kräver disciplinär kritik att värderande ställningstaganden och vetenskapliga intressen kommer till explicita uttryck. Även om normativismen förvisso kan hänvisa till en legitim grund i partipolitikens kompromisser och parlamentariska majoritetsbeslut, behöver den vetenskapliga kritiken *också* kunna hävda en, likaså legitim, autonomi med mer genomarbetad argumentation om de djupare innebörderna av pedagogisk effektivitet och kvalitet. Och det är precis till denna, kritiska punkt som jag vill förlägga det disciplinära intresset.

Vi talar då inte om en normativ inriktning på etisk, moralisk, ideologisk, politisk eller annan extern grund, utan just om en disciplinär orientering, vilket givetvis inte hindrar att externa konsekvenser impliceras och kommer till praktiska uttryck, tvärtom. Mer systematiska bedömningar av forskningens vidare giltighet kan rimligen ge en annan tyngd åt pedagogiska ställnings-

taganden som just sådana. I den mån vetenskap ska kunna upprätthålla en kritisk funktion i samhälle och kultur behövs alltså enligt min mening kvalificerade förklaringar till både vad som föreligger och vad som saknas; märk väl mot bakgrund av den teoretiska problematik som den vetenskapliga disciplinen själv kan göra anspråk på att hantera.

I tanken om en kritisk tradition ligger ju också att det sker en i vetenskaplig mening kumulativ kunskapsbildning över tid, nationellt och internationellt. Kvantitativa kunskapsöversikter kan då successivt fördjupas med hjälp av kvalitativ kunskapsunderbyggnad på mer fristående villkor. Jag vill gärna tro att argumentation med sådan förankring inte så enkelt kan sopas undan av politisk retorik och konjunkturbunden opportunism. Snarare än att begränsas till en förvaltningspolitisk dag- och diskursordning kan denna samtidigt bli en särskild utgångspunkt för självständig analys, också för att bättre förstå forskningens eget förhållande till aktuella styrningsanspråk. Hur långt detta sedan bär praktiskt förblir en empirisk fråga.

FÖRVALTNINGSPEDAGOGIK MELLAN EFFEKTIVITET OCH LEGITIMITET

I historiskt perspektiv kunde forskningens kunskapsbidrag länge framställas som objektiva och värderingsfria till fromma för den politiska styrningens legitimitet. I de fall forskningen dessutom kunde bidra till effektivitet i den externa måluppfyllelsen, så desto bättre. När inte bara forskningen utan också politiken vacklar mellan effektivitet och legitimitet får man förmoda att problemen växer. Numera, när forskningens neutralitet i förhållande till ideologiska och politiska intressen är en ifrågasatt eller snarare övergiven idé bland många vetenskapsfilosofer, har innebörden av tillämpningsbegrepp som evidens och liknande kommit i ett annat ljus. Ordet *kvalitet* har nu också vridits runt i mer eller mindre kreativa riktningar för att göra dubbel tjänst som uttryck för både effektivitet och legitimitet. Rimligen borde detta manövrerande leda till en ökande intern medvetenhet om hur pedagogikens kris i väsentlig grad är bunden till ämnets förhållande till statliga styrningsintressen.

Den nuvarande konstruktionen utbildningsvetenskap kan ge anledning till reflektion om detta. Med dess hjälp ska den externfinansierade forskningen om skola och utbildning organisatoriskt kunna bedrivas oberoende av disciplinär förankring och, vågar jag påstå, utan onödig belastning av teoretiskt motiverat intentionsdjup. Med en opportun omvridning av det traditionellt kritiska och brett samhälls- och kulturteoretiskt förankrade praxisbegreppet frodas en »praxisnära» ideologi där »fakta» och »evidens» ska utpeka »det som fungerar». Fragmentisera(n)de bilder av i första hand lärares professionella forskningsbas kan serveras som ett smörgåsbord av olika ämnens bidrag till en tillrättalagd »förvaltningspedagogisk» anrättning. Den senaste statliga utredningen om lärarutbildningen exemplifierar detta med all önskvärd tydlighet.

Som möjligen övertydligt exempel på graden av utbildningsvetenskaplig autonomi i medelsfördelningen kan noteras, hur betrodda akademiska »gate-

keepers» har att säkra och sprida den önskvärda normativismen genom uttryckliga bedömningar av forskningsansökningars skalenliga »relevans». Att detta handlar om förvaltningspolitisk relevans i forskningens tillämpningar är uppenbart redan av den omständigheten, att reella vetenskapliga *peer-reviews* är direkt beroende av disciplinär expertis som är starkt specialiserad på djupet i förhållande till olika ämnens filosofiska principer, teoretiska perspektiv och paradigmatiska metodologier. Att avgöra vad som är relevant från en vetenskapsintern position är därmed en grannlaga uppgift som kräver bedömare som i vart fall är minst lika kunniga i dessa avseenden som den sökande, något som knappast kan förväntas på alla aktuella fält i svensk utbildningsvetenskaplig miljö.

På liknande grund som det strategiska utnyttjandet av ord som *evidens* och *kvalitet* kan ses återspegla styrningsproblem mellan effektivitet och legitimitet kan den ideologi som nu etableras inom framför allt hälso- och sjukvården under etiketten »kunskapsstyrning» också förväntas göra ett brett intåg på skolområdet. Detta ordval har fördelen att det trots allt blir uppenbart att »bästa tillgängliga kunskap» är något som bedöms utifrån externa kriterier snarare än vetenskapliga eller kunskapssteoretiska. Innebörden av den ständiga bristvaran »kunskap» kan då reduceras till den styrningsrelevanta information som kan tillskrivas effektivitet och kvalitet utifrån givna granskningsmallar för kunskapsöversikter, önskad effektnivå och evidensstyrka, jävriser och liknande.

Kanske kan en kritisk grundbult här formuleras på följande sätt: En effektiv förvaltningspolitisk *kunskapsstyrning* söker i allt högre grad sin legitimitet i en väl anpassad forskningsbaserad *styrningskunskap*. Vad som ska räknas som relevant kunskap får då sin tillrättalagda innebörd i ett dagsaktuellt mönster av tillgång och efterfrågan på forskningsmarknaden. Med en djupare samhälls- och kulturteoretisk syn på pedagogikens uppgifter är det inte troligt att seriös kritisk forskning kan påräkna finansieringsintresse utifrån kortsiktiga tillämpningsbehov. Desto viktigare då att det finns en intern disciplinär arena för detta.

Att viktiga samhällsfunktioner styrs och kontrolleras rationellt och så effektivt som möjligt till medborgarnas och skattebetalarnas gagn är givetvis utmärkt. Men problemen hopar sig när denna ambition blir allt annat över-skuggande, och när betydelsemättade sociala och kulturella verksamheter bland levande människor antas sakna sina egna särskilda förutsättningar och avgörande inre villkor. Vi möter då en förvaltningsmentalitet, och en förvaltningsdiskurs i det offentliga samtalet, där djupgående problemkomplex förminskas och läggs tillrätta för att hanteras med just de resurser i fråga om ekonomi, byråkrati, formella regleringar och ideologisk opinionsbildning som den offentliga styrningen kan förfoga över.

Jag menar att pedagogikens 1900-talshistoria har uppvisat ett närmast kontinuerligt mönster av förvaltningspolitisk heteronomi, där normativistisk forskning följt finansieringsvägarna snarare än disciplinära banor. Omfattande resurser har ägnats empiriska studier om »vad och hur» i skolan, där de lösningsförslag som presenteras på enskilda praktiska problem centrerats till systemmässiga resurser, snarare än till de möjligheter som kan kopplas till en

pedagogisk principarsenal. Jag menar också att detta långsiktigt har underminerat forskningens möjligheter att bidra konstruktivt till det offentliga samtalet om skola och utbildning.

Att den yviga skoldebatten i stort är omedelbart normativistisk är inte mycket att oja sig över, den ene kan tycka si den andre så. Här är grunden, i bästa fall, ett strategiskt utbyte av synpunkter i avsikt att påverka opinion och beslutsfattande utifrån ideologiska preferenser. Tolkningar och förklaringar av missförhållanden riktas mot överhetens felgrepp och kontrahenternas misshagliga åsikter i syfte att övertala snarare än övertyga. Rimligen borde då en pedagogikdisciplin ha tillräckliga vetenskapliga och diskursiva resurser att bidra med mer sammanhållna och genomarbetade ställningstaganden, eller åtminstone att motverka att även forskningsresultat inordnas i diskursordningar som står opåverkade av vetenskapliga bedömningar.

SÅ VART GÅR PEDAGOGIKEN?

Med all respekt för pedagogikens mångfasetterade karaktär och växlande intressen, liksom för behovet av flerdisciplinär samverkan och nödvändigheten av insiktsfull politik på ämnets tillämpningsområden, anser jag att disciplinens samlade resurser behöver lokaliseras i ett nytt samhälleligt, kulturellt och politiskt landskap. Det är hög tid att avsluta den heteronoma pedagogikens 1900-tal och söka sig förbi apologiernas tal om bristande externa resurser som grund för otillräcklig kunskapsbildning inom ämnet. Behovet av vetenskapsfilosofiskt, teoretiskt och metodologiskt nytänkande i relation till yttre styrningsanspråk framstår som allt mer påträngande.

Dessbättre har inledningen av ett nytt sekel för pedagogiken sett en hel del lovande ansatser, och växande förhoppningar kan knytas till de motspråk och mer självständiga diskurser som nu tycks spira på olika håll i landet. Jag uppfattar att i denna frihet från stelnade konventioner bör finnas goda möjligheter att rikta blickarna mot väsentliga innehållsliga disciplinfrågor.

Utan att här gå närmare in på mina egna innehållsliga ståndpunkter, jag återkommer mer än gärna till det, vill jag alltså peka på behovet av en bred krishantering genom öppen och livaktig debatt om ämnets principiella, och gärna också kritiska, innebörder och funktioner i samhälle och kultur. En sådan debatt kan gärna bygga vidare på insikten att en vetenskaplig disciplin ju också är en social organisation, enligt vad jag berörde tidigare. I detta ligger att ämnesutvecklingen inte bara är beroende av externa samhälleliga villkor som forskningspolitik och ekonomiska resurser, utan också av akademiska traditioner och sociokulturella faktorer i den interna organisationen.

Här kan jag förvisso mest falla tillbaka på egna direkta erfarenheter, om än under rätt lång tid, och alldeles säkert finns viktiga variationer på olika håll. Men min uppfattning är att vetenskapliga och mikropolitiska diskurser allt mer riskerar att glida samman, i synnerhet i miljöer med svag akademisk tradition och oreflekterad prioritering av förvaltningsmässig »duktighet». Här finns en mängd grundfrågor om vetenskaplig dynamik att beakta, allt från att upprätthålla disciplinär skärpa i betygsnämnder och sakkunnigyttrandet till att inte låta forskningens referenssystem begränsas till miljömäs-

signa, statusmässiga eller andra snävt kontextuella ramar. Rågången mellan administrativ kontroll och vetenskaplig kompetens behöver röjas upp så att befodringsbrister i den vetenskapliga meriteringen inte kan kompenseras av uppskattad verksamhet inom den »tredje uppgiften», ledningsuppdrag inom det egna lärosätets beslutshierarki och liknande. Pedagogisk sakkunskap likaväl som forskning behöver både internt och externt stå fri från den slags förvaltningsmentalitet som tror sig veta bäst både vad vetenskaplig kompetens är och hur den kan och ska bedömas och användas.

Jag har redan nämnt intrycket att doktorander och yngre forskare inte lika lätt låter sig styras bort från ämnets principiella grundfrågor genom extra-vetenskaplig anpasslighet. Jag anser av detta och andra skäl att den mest realistiska arenan för långsiktig disciplinär utveckling är ämnets forskarutbildning. Här finns fortfarande möjligheter att prioritera interna forskningsintressen, att hävda kvalitet framför kvantitet beträffande avhandlingar, och inte minst att reflexivt iaktta heteronomins och det pedagogiska påverkansparadigmets irrationella verkningar i den egna praktiken. Det är också här som engagerade, och numera relativt unga, doktorander kan etablera en del förhoppningsvis mer bärkraftiga intryck av ämnets grundfrågor, samhällseliga relevans och kulturella funktionsdjup.

Intresse för internationell vetenskapsfilosofi, reflexiv metodologi och disciplinär teori kan inte längre förpassas till det dammiga loftet i det »pedagogiska huset». Studierna bedrivs i bästa fall inte lika isolerat och individualistiskt som förr. Enskild meritering kan trots allt förenas med sakliga bedömningar i öppen och kommunikativ gemenskap. Självfallet finns ingen garanti för att kritiska insikter blir bestående, men det är knappast något skäl att dra ner på ambitionerna. Jag vill i vart fall hävda, och igen främst mot bakgrund av egna erfarenheter, att den viktigaste och mest givande uppgiften för engagerade ämnesföreträdare ligger i att bidra till en forskarutbildning med tydlig emfas på djupgående vetenskapsfilosofisk och disciplinär reflektion.

Jag har i detta inlägg försökt rikta uppmärksamhet mot hur faktiska kris-tendenser i svensk pedagogik blir allt tydligare, och inte enbart genom de negativa fakta som gäller tystnad och frånvaro av samlad kritik mot en skolpolitik på pedagogiska villovägar. Jag hoppas ha lyckats formulera detta på ett inte alltför vinklat men ändå tillräckligt provokativt sätt för att stimulera till diskussion i denna tidskrift på ämnets egna villkor.

Det är dags att gå från att efterlysa debatt till att bedriva den, för att därmed också förbättra möjligheterna att presentera verkningsfulla budskap utåt. Jag menar att vi, inte minst mot bakgrund av dagens förkrympta kunskapsregim i skolpolitiken, på allvar behöver beakta de långsiktiga effekterna med principiell utgångspunkt i det komplexa – och kritiska! – relationsmönstret mellan lärande individer, samhällelig solidaritet och kulturell utveckling. Kanske kan vi så småningom finna det pedagogiska vidvinkelobjektiv där hela »elefanten» får plats? Hur ska vi alltså idag se på pedagogikämnets intressen och möjligheterna att orientera oss mot samlande brännpunkter, gärna internt konfliktladdade i fråga om forskningens olika teoretiska och metodiska aspekter, men ändå med bärande idéer om vad det hela går ut på?

NOT

Christer Frizell är professor emeritus vid Linnéuniversitet och nås via epost chfritzell@gmail.com.

Ett SWERA?

Swedish Educational Research Association

Vid NFPF:s kongress i Köpenham 8-10 mars är tanken att starta en svensk förening för intresserade av pedagogisk forskning - SWERA. Vid symposiet "Towards a new organization of educational research in Sweden" läggs grunden. Kom eller hör av Dig per mejl!

Sverker Lindblad
sverker.lindblad@ped.gu.se

Lisbeth Lundahl
lisbeth.lundahl@educ.umu.se

Biörn Hasselgren
biorn.hasselgren@ped.gu.se