

Pedagogisk forskning och lärarutbildning

Svar till Christer Fritzell och Ingrid Carlgren

ERIK WALLIN

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

I nr 3/2003 av *Pedagogisk Forskning i Sverige* hade jag ett inlägg betitlat »Pedagogisk forskning och lärarutbildning». Två bemötanden och fortsatta diskussioner av mina synpunkter har kommit in i numret därefter (4/2003). Detta gläder mig eftersom ett skäl för min artikel var att vi saknar en fortgående diskussion, eller kanske snarare ett pågående samtal, om pedagogik som disciplin i relationen till dess empiriska och moraliska fält.

En av de svarande är Christer Fritzell som instämmer i denna utgångspunkt men som också säger sig vara oklar över vart jag syftade med min artikel. Den avsåg att beakta både den vetenskapliga pedagogikens och lärarutbildningens intressen, kanhända med viss betoning på lärarutbildningen av de skälet att denna enligt min uppfattning befinner sig i trångmål och är hotad på sådant sätt att konsekvenserna kan bli fatala inte bara för lärarna och lärarkåren utan för hela samhället. För att möta en alltmera pressad arbetssituation och anslag från olika håll, t ex konkurrensutläggning, kvalitetsfantasier, nationella prov och inspektioner av skolor och kommuner, krävs lärare och en lärarkår med professionellt yrkeskunnande och i denna förankrad god självkänsla. Detta betyder en självkänsla som har sin grund just i det egna yrket och inte i något annat yrke, t ex forskarens.

Det var detta jag försökt utveckla i min artikel. Det handlar då såväl om pedagogisk forskning knuten eller icke knuten till lärarutbildning, om nya ämnen i lärarutbildningen och det samhällsklimat i vilket lärarutbildningen sker och där lärarkandidaterna senare skall verka, och där också forskningen sker.

I detta intrikata spel av relationer ingår också som ett delproblem pedagogiken som fält och som disciplin. Det är detta som Fritzell huvudsakligen tar upp i sin diskussion. Jag delar hans tankar på de flesta punkter och han uppfattar mig rätt i fråga om vad han tror att jag skulle anse där han är tveksam till detta. För att inte göra mitt svar långt – utan ge utrymme för flera inlägg! – skulle jag vilja utgå från den motsättning Fritzell tillskriver mig mellan forskning och samtal. Jag ser inte någon motsättning där. Forskning på empirisk grund som disciplinärt samtal för reflektion är ett vetenskapligt signum just som Fritzell anger. Det är ju egentligen också detta vi håller på med i vårt pågående

meningsutbyte. Jag tror heller inte att vi på ett meningsfullt sätt kan komma mycket längre än till samtalet mot att definiera pedagogiken som disciplin än att föra diskursen, men den blir desto viktigare att föra på det sätt Fritzell gör i sitt inlägg. Men jag menar också att vi kan föra en annan diskurs tillsammans med de blivande (och verksamma) lärarna men då i vardagsspråket och i respekt för varandras yrkesfunktioner. Detta samtal skall då förankra både forskningen och disciplinen och yrket att vara lärare i, just som Fritzell säger, pedagogik – både som teori och praktik – i relationen mellan individ och samhälle.

Ingrid Carlgrens inlägg är polemiskt vassare än Fritzells men är också av det sakinriktade slag som borde känneteckna den i vid mening pedagogiska diskurs som disciplinen behöver i stället för mummel i kön eller hukande i buskarna. Vi delar uppenbarligen också en del av de farhågor jag angav för både lärarutbildningen och för den pedagogiska forskningen. På ett par punkter är vi dock, i varje fall med det begränsade utrymmet till förfogande, inte ense.

Den ena gäller åtskillnaden mellan att vara lärare och att vara forskare. Jag menar att en lärare, efter en genom reflektion och möte med forskning mera vetenskapliggjord utbildning, förvisso på olika sätt kan medverka i forskning och framför allt bedriva ett medvetet och stringent genomfört utvecklingsarbete. Däremot menar jag att Carlgren själv i sin artikel anger det särskiljande kriteriet för att göra åtskillnaden mellan forskare och lärare som yrke och låta lärare vara lärare och forskare forskare i sina respektive yrken. Detta gör hon när hon pläderar för en »långsiktig praktikinära forskning». Om denna skall ge grunden för lärarnas professionella kunskapsbas måste den, så vitt jag förstår, vara teoretiskt inriktad och begreppsligt förankrad och kontextualiserad på det sätt som över huvud taget motiverar förekomsten av vetenskapligt bedriven forskning.

Detsamma gäller för all pedagogisk eller samhällsvetenskaplig forskning och uttrycker ett vetenskapligt syfte som motiverar att åtskillnaden uppehålls mellan yrkena lärare och forskare. Det handlar inte om att försvara forskningen som yrke och dess status utan är ett annat sätt att uttrycka att »det inte finns något så praktiskt som en god teori». Men också om att framhålla, faktiskt, båda yrkena som sätt att leva. Frågan är om man kan leva två liv.

Den andra punkten där jag finner anledning att bemöta Carlgren, gäller hennes avslutande stycken om varför pedagoger skulle vara rädda för »teknisk» förbättringsforskning». Varför, frågar Carlgren, skulle inte instrumentella forskningsansatser gå att förena med värdegrund, reflektion och humanism?

Det är självklart att så är fallet. Eftersom läraryrket i sin vardagliga framträdelseform är »att göra» finns också skäl att utveckla verktyg. Den risk som jag framhöll är att, om forskningsfrågorna definieras av praktiken, värdegrunden, reflektionen, humanismen – eller som jag skulle kunna uttrycka det: kontextualiseringen – faller bort och att problemet som det synes vara definierar forskningsfrågorna. Min utgångspunkt för att definiera problemen för en långsiktig (praktikinriktad) forskning är att söka problemet under det som synes vara, dvs i teoretiskt eller begreppsligt perspektiv. Detta kan också

uttryckas som den avgörande utgångspunkten: att undervisning och andra delar i lärarnas arbete och yrke uttrycks som handling och inte som tillämpning av teknik. Risken, som jag ser den och som är fatal, är att den grundläggande utgångspunkten i lärarnas handling faller vid sidan i en utbredd och omedveten »praktiknära forskning».

Det handlar med andra ord inte så mycket om positivistiska tanketraditioner eller inte utan om skolverksamhetens sanna innebörd. Jag menar att det gäller både att till varje pris behålla barnet och att optimalt temperera badvattnet.

Några tankar om utbildningsvetenskap och pedagogisk forskning

BERIT ASKLING

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Diskussionen om den svenska pedagogiska forskningens identitet och disciplinära hemvist har förts i denna tidskrift under flera år, men med varierande förtecken. I slutet av 1990-talet var det framför allt HSFRs utvärdering av svensk pedagogisk forskning (Rosengren & Öhngren 1997) som gav bränsle till en debatt som tog sin utgångspunkt i utvärderarnas beskrivning och värdering av den svenska pedagogiska forskningen (se t ex Dahllöf 2000, Englund 2000, Lindblad 2000, Wallin 1998). I dag är det den nya forskningsresursen för utbildningsvetenskap på Vetenskapsrådet som bidrar med bränslet till diskussionen om pedagogikforskningens roll i utbildnings- och samhällsutveckling och, inte minst, dess relation till lärarutbildningen och praxisfältet (se t ex Englund 2003, Kroksmark 2003, Wallin 2003).

Termen »utbildningsvetenskap» definierades och avgränsades på flera sätt i de olika officiella texter som föregick den senaste lärarutbildningsreformen (se Fransson & Lundgren 2003). »Utbildningsvetenskap» blev också benämningen på den speciella forskningsresurs som lades vid Vetenskapsrådet och på den kommitté som fick i uppdrag att med dessa medel:

stödja forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten.¹

Däremot inrättades inget utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde i den ekonomiska eller administrativa betydelsen av fasta forskningsresurser till ett avgränsat fakultetsområde med egna institutioner inom de högskoleenheter som bedriver lärarutbildning, en modell som i förarbetet till reformen kraftigt förespråkades från lärarutbildningsansvariga och även från delar av den pedagogiska forskarkåren. Flera universitet och högskolor har emellertid använt »utbildningsvetenskap» som benämning på nyinrättade fakulteter, institutioner och centrumbildningar, antagligen för att markera dessa fakulteters eller institutioners centrala ställning i lärarutbildningen.

Åsikter om de organisatoriska formerna för det nya forskningsstödet och vilka institutioner, forskargrupperingar och enskilda forskare som borde vara de rättmätiga mottagarna av denna nya resurs har förts fram i olika sammanhang med stor intensitet. Den sedan länge eftersatta forskningsöverbyggnaden för lärarutbildningen och behovet av kompetensutveckling för lärarutbildarna och karriärstegar för lärarna har varit starka argument.

Termer som kan tolkas som generöst inkluderande, till exempel »utbildningsvetenskap» som benämning på ett omfattande mångvetenskapligt kunskapsområde med inlärning, kunskapsutveckling, utbildning och undervis-

ning som centrala företeelser att studera, kan alltså också användas exkluderande för att urskilja olika forskningsansatser som mer relevanta än andra och avgränsa ett fakultetsområde eller vissa institutioner som mer »behöriga» än andra att få tillgång till en viss nationell forskningsresurs². Det mer långsiktiga nyttovärde som ligger i att med kvalificerad forskning inom området »utbildningsvetenskap», i dess vida betydelse, få en djupare förståelse av grundläggande företeelser inom lärandet, fostrans, undervisningens och utbildningens områden – en förståelse som måste vara en angelägenhet för lärarutbildningen och varje yrkesverksam lärare liksom för en stor skara av aktörer och intressenter i samhället – har inte haft lika många och lika artikulerade förespråkare.

Det är mot denna bakgrund av mer eller mindre tydliga revirbevakningar och utestängande ansatser glädjande att de innehållsliga aspekterna av utbildningsvetenskap lyfts fram i olika inlägg i de senaste numren av *Pedagogisk Forskning i Sverige* och till en diskussion om den kunskap som bör sökas och den disciplinära organiseringen för detta kunskapsökande. Det är, som Ingrid Carlgren (2003) påpekar, viktigt att göra en distinktion mellan utbildningsvetenskap som vetenskapsområde och som vetenskap. Christer Fritzell är inne på samma tankelinje när han gör en åtskillnad mellan pedagogiken som vetenskaplig disciplin och pedagogisk forskning inom olika fält (Fritzell 2003).

Med hjälp av den uppdelning Karin Fransson och Ulf Lundgren (2003) gör i »studieobjekt» (vad som skall studeras) och »kunskapsobjekt» (hur studieobjektet studeras eller begreppsliggörs) vill jag försöka mig på att illustrera en sådan distinktion som Ingrid Carlgren förespråkar genom att skilja mellan utbildningsvetenskap som vetenskapsområde och som vetenskap. Jag gör här ytterligare en distinktion, den mellan »kunskapsområde» och »akademisk organisering», och får då följande tre nivåer:

Nivå 1 – De verkliga (reella) studieobjekten, det vill säga vad som är i forskningens fokus. Det kan röra sig om de grundläggande processerna lärande, utveckling, socialisation och deras förutsättningar och resultat, samt alla de faktiska institutionella och organisatoriska former som etablerats för att realisera dessa processer, såsom utbildningssystem, skola, undervisning, skolreformer och klassrumsaktiviteter.

Nivå 2 – De kunskapsområden som, på olika sätt och med olika begrepp eller teoribildningar, har som mål att öka insikten om hur verkligheten fungerar, varför den fungerar som den gör och hur den »bör» fungera, till exempel forskning om inläring och begreppsbildning, om socialisation och utveckling, forskning om högre utbildning, klassrumsforskning, IKT-forskning och så vidare. Som samlingsnamn för sådana kunskapsområden kan »utbildningsvetenskap» användas, även om termen, som Tomas Englund (2003) påpekar, kan leda tanken till att det bara är fenomenet utbildning som skall vara kunskapsobjektet och ej de olika processer och tekniker som ingår.

Nivå 3 – Den akademiska organiseringen av kompetenser och verksamheter för att dessa kunskapsområden skall kunna utforskas på ett vetenskapligt godtagbart sätt, dvs discipliner eller ämnen, t ex pedagogik, sociologi, stats-

kunskap, religionsvetenskap, idé- och lärdomshistoria, pedagogiskt arbete, didaktik etcetera.

Det gäller alltså att hålla isär den verklighet som skall beforskas (Nivå 1) från de kunskapsområden som utforskas (Nivå 2) och från den akademiska organiseringen i discipliner och kompetenser för att utforskandet skall kunna genomföras på ett kvalificerat sätt (Nivå 3).

Den andra nivån svarar ungefär mot det forskningsområde som Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté fått medel för att stödja. Inom detta forskningsområde är kunskapsområdena vida och går delvis i varandra. De erbjuder flera olika ingångar: mikro- och makroperspektiv; individer eller strukturer eller system kan vara förgrund eller bakgrund. Forskningen kan vara av grundforskningskaraktär eller vara mer tillämpningsinriktad, den kan ta sin utgångspunkt i frågeställningar som väckts av praktiker i en pedagogisk verksamhet eller utgå från rent teoretiska konstruktioner vars bärkraft kan prövas empiriskt eller teoretiskt.³

På den tredje nivån ligger det institutionaliserade ansvaret för den akademiska kontrollen genom disputationer, sakkunnigbedömning vid tillsättning av tjänster.⁴ Inom disciplinerna kan forskningen vara mer eller mindre nära den praktiska verksamheten. Det ligger i disciplinernas kvalitetsansvar att till exempel praxisnära forskning utvecklas så att denna forskning inte, som Erik Wallin (2003) befarar, reduceras till enbart kortsiktig beskrivande metodforskning.

Med ett sådant synsätt på utbildningsvetenskap som jag försökt ge uttryck för⁵, så kan knappast inrättandet av en nationell forskningsresurs för grundforskning inom utbildningsvetenskap utgöra den risk för en deprofessionalisering av lärarkåren som Erik Wallin (2003) pekar på. Med den definition som getts ovan bör utbildningsvetenskap kunna svara mot lärarutbildningens och lärares behov av en bred kunskapsbas (jfr lärarutbildningsreformens strävan att lärarutbildningen skall bli en hela universitetets angelägenhet), men utan att kravet skall ställas att utbildningsvetenskap enbart skall definieras utifrån just dessa gruppers omedelbara behov av att själva bidra i utvecklandet av kunskap om den egna praktiken. Utbildningsvetenskap svarar mot behov av systematisk kunskapsutveckling även utanför just dessa kretsar, t ex hos politiker, samhällsplanerare, allmänhet.

Vad som däremot är av central betydelse, men inte i första hand en innehållslig fråga, är vilka möjligheter lärarutbildare och lärare har att själva vara delaktiga i forskning. Den resurs för utbildningsvetenskaplig forskning av grundforskningskaraktär som lagts på Vetenskapsrådet och som huvudsakligen skall fördelas till forskare i öppen konkurrens måste, enligt min mening, kompletteras med administrativa, ekonomiska och organisatoriska förändringar i lärares karriärstrukturer, anställningsvillkor och grundas i en positiv inställning hos arbetsgivarna till forskning och kompetensutveckling.⁶

Pedagogiken som disciplin förfogar över en bred arsenal av forskningsverktyg (teorier, modeller, metoder) att använda för utforskning av flera av de delvis överlappande kunskapsområden som ryms inom utbildningsvetenskapen. Den svenska pedagogikforskningen har, som HSRs utvärderare också

konstaterade för ett par år sedan, varit lyhörd för studieobjektens utveckling och förändring, identifierat nya kunskapsområden och med hjälp av »bindestreck» och »inriktningar» flyttat ut sina disciplinränder. Det underlag som Kjell Härnqvist tog fram för HSFR-utvärderarna, liksom det »hus» Urban Dahllöf ritat, har visat på en variationsrik, närmast elastisk, pedagogikdisciplin som på ett framgångsrikt sätt »lånat» från andra discipliner (t ex pedagogisk filosofi, pedagogisk psykologi), dels anpassat och vidareutvecklat sig i förhållande till nya studieobjekt (t ex förskolepedagogik, idrottspedagogik, IKT-pedagogik). På detta sätt har den svenska pedagogiska forskningen, som Urban Dahllöf (1990) framhåller, genererat teorier och modeller som ger förutsättningar för att länka mikroföreteelser till makroföreteelser och individ till struktur och system. HSFR-utvärderingen visade på den i internationella sammanhang framgångsrika teoriutvecklingen inom den svenska pedagogikforskningen.

I uppbyggnaden och vidareutvecklingen av ett utbildningsvetenskapligt forskningsområde har disciplinen pedagogik och dess forskare enligt min mening en stark position genom att, till skillnad från många andra discipliner, ha en genuin förtrogenhet med de många olika studieobjekten och hur dessa är relaterade till varandra samt en stor teoretisk och metodisk medvetenhet inom stora delar av de aktuella kunskapsområdena. Den pedagogiska disciplinen i svensk tappning har på sätt och vis varit synonymt med vad som i dag kan kallas utbildningsvetenskap. Här finns ett helhetsperspektiv på studieobjekten och kunskapsområdena.

Samtidigt är det kanske just denna bredd i teoriansatser och forskningsmetoder som bäddat för den disciplinära identitetsproblematik som flera inlägg under senare år vittnat om (Wallin 1998, Lindblad 2000) och som i dag väcker frågor om disciplinens roll i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang och om all utbildningsvetenskaplig forskning måste vara praxisnära forskning, som Englund (2003) och Fritzell (2003) tycks befara. Etablerandet och synliggörandet av ett utbildningsvetenskapligt forskningsområde bör i stället utgöra en stimulans för den pedagogiska disciplinens fortsatta utveckling.

NOTER

Redaktionell kommentar: Berit Askling är när detta skrives Utbildningsvetenskapliga kommitténs huvudsekreterare.

1. Vetenskapsrådets styrelses instruktion till kommittén.
2. Tomas Englund (2003) talar i detta sammanhang om »benämningens politik som pedagogikens problem».
3. På samma sätt har inom Vetenskapsrådet Ämnesrådet för medicin ett ansvar för finansiering av forskning inom kunskapsområden som, tagna tillsammans, kan sägas utgöra medicinsk vetenskap.
4. På motsvarande sätt genomförs forskningen inom det medicinska vetenskapsområdet, liksom kvalitetskontrollen av denna forskning, inom olika discipliner, t ex medicinsk kemi, fysiologi, gynekologi osv.
5. Se också Vetenskapsrådet (2003).

6. Det kan här vara på sin plats att dra en parallell till den pågående diskussionen inom den medicinska forskningen om behovet av patientnära klinisk forskning (se Socialdepartementet 2003) och om betydelsen av det forskningsstöd som bl a landstingen ger.

LITTERATUR

- Carlgren, I. 2003: Utbildningsvetenskapliga forskningsansatser. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(4), 252–254.
- Dahllöf, U. 1990: Det svenska pedagogikämnets identitet. I K. Fridjonsdottir (red): *Svenska samhällsvetenskaper*. Helsingborg: Carlssons.
- Dahllöf, U. 2000: Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(2), 107–130.
- Englund, T. 2000: Benämningens politik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(2), 166–170.
- Englund, T. 2003: Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 184–185.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. 2003: *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 2003, Nr 1) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fritzell, C. 2003: Pedagogikens fält och disciplinära struktur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(4), 246–258.
- Krokmark, T. 2003: Utbildningsvetenskap: En möjlighet att förvetenskapliga en civilisation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 193–202.
- Lindblad, S. 2000: Pedagogisk forskning vid skiljevägen – en fråga om disciplinering? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(2), 170–180.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Socialdepartementet, 2003: *Klinisk forskning*. (Promemoria 2003-10-02) Stockholm: Socialdepartementet.
- Vetenskapsrådet, 2003: *Utbildningsvetenskap – ett forskningsområde under uppbyggnad. Underlag till forskningspropositionen 2005–2008 från Utbildningsvetenskapliga kommittén*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallin, E. 1998: Om pedagogikens identitet som vetenskaplig disciplin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(3), 216–222.
- Wallin, E. 2003: Pedagogisk forskning och lärarutbildning: Kan det vara en fråga om avprofessionalisering? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 186–192.