

## Pedagogikens fält och disciplinära struktur

CHRISTER FRITZELL

Institutionen för pedagogik, Växjö universitet

Som Erik Wallin noterar i sitt debattinlägg om pedagogisk forskning och lärarutbildning i denna tidskrift (nr 3/2003) är det egendomligt tyst om vad som nu händer med pedagogiken som vetenskaplig disciplin. Man skulle kunna tillägga att pedagogerna är lika tysta i den offentliga debatten om skola och utbildning. Till detta finns säkert många anledningar, men en som kan spela viss roll är kanske att karaktären av det massmediala samtalet ibland kan leda till viss uppgivenhet. Desto viktigare då att den mer interna disciplinära diskursen kan hållas vid liv. Wallins inlägg är också både centralt och initierat och förtjänar alltså att bli motsagt!

Jag är inte säker på att jag förstått Wallin rätt i alla avseenden, men jag uppfattar att huvudpoängen gäller den pedagogiska forskningens anknytning till praktisk pedagogisk verksamhet och möjligheterna att just föra ett kvalificerat samtal om detta. Men sedan är jag mera oklar om huruvida han menar att problemen i första hand har att göra med forskningen inom lärarutbildningsfältet, med vissa nykonstruerade ämnen i lärarutbildningen, eller med bredare omständigheter kopplade till samhällsutvecklingen. I vart fall tycks han förespråka att mötet mellan forskning och praktik ska ske inom vardagsspråkets ram.

Det är också denna fråga om det pedagogiska samtalets karaktär och konsekvenser som jag skulle vilja gå vidare med. Men dessförinnan behöver jag göra en begreppslig åtskillnad mellan pedagogiken som vetenskaplig disciplin och forskning inom olika fält. Denna distinktion tycks upprätthållas allt mer sällan, men den är väsentlig för det följande.

Med fält avser jag de olika »sakområden» eller »delar av verkligheten» som vi mer all dagligt kan hålla isär med hjälp av vardagsspråket. Ett bra exempel finns i en annan artikel i det aktuella tidskriftsnumret, där Owe Lindberg (2003) vill ge en översiktlig analys av forskningen om lärarutbildning. Detta är självklart ett centralt och flitigt beforskat fält inom pedagogiken, även om man kanske inte får det intrycket av Lindbergs artikel. Andra viktiga forskningsfält för pedagogiken är skola, högre utbildning, uppfostran i familjer, personalutveckling i företag och så vidare, och här uppkommer alla våra »prefix-pedagogiker» som exempelvis vårdpedagogik, arbetslivspedagogik, fritidspedagogik. Men på dessa olika fält är givetvis också andra discipliner verksamma. Lärarutbildning kan ju tilldra sig intresse bland psykologer,

sociologer, etnologer, jurister och ekonomer. I själva verket är det svårt att tänka sig någon vetenskaplig disciplin som inte skulle kunna hitta något av intresse inom lärarutbildning med dess materiella infrastruktur och kulturella variationer.

Begreppet vetenskaplig disciplin används visserligen ganska ofta, men sällan på ett mer upplysande sätt, förmodligen delvis på grund av att det inte är alldeles enkelt av avgränsa. Låt mig försöka med följande, som kanske kan duga för mitt aktuella syfte: En vetenskaplig disciplin är en organiserad kunskapsbildning där en viss principiell problematik kommer till uttryck och blir föremål för fortsatt forskning och utveckling. Det jag vill fokusera här är att i den mån pedagogiken kan uppfattas som en disciplin, ska vi alltså kunna återfinna en viss principiell problematik som är pedagogikens och som återkommer och manifesteras inom många olika forskningsfält, om än givetvis också på många olika sätt. Inom de fält där pedagogiken som vetenskap är verksam skulle vi alltså kunna iaktta en bearbetning av denna för disciplinen gemensamma principiella problematik. Vad skulle då den gälla?

Genast bör sägas, att en disciplinär struktur är en abstraktion. Det går liksom inte att bara titta sig omkring, skärpa sin uppmärksamhet och på så sätt försöka få korn på detta »objekt». Det går alltså inte, vilket varit en ytterst irriterande och återkommande föreställning i svensk pedagogik, att besvara frågan »Vad är pedagogik?» disciplinärt genom att blott summera framträdande ämnesföreträdarens intressen, sammanställa pågående forskning vid institutioner för pedagogik eller liknande.

En disciplinär struktur är i stället en mer eller mindre integrerad tankekonstruktion, som visserligen ska förhålla sig till dylika beskrivningar, men som inte desto mindre går utöver empiriska enskildheter och separata fält. Discipliner är inte i första hand en fråga om empiriska problem, metoder eller forskningsbehov, utan om teoretiska, inklusive filosofiska, ställningstaganden. Jag uppfattar det som en påträngande svaghet att pedagogiken i så liten utsträckning, kanske kan man säga i allt mindre utsträckning under 1900-talets gång, varit föremål för kvalificerad argumentation från en sådan utgångspunkt. Kanske är det där med utbildningsvetenskap en frukt också av detta?

Frågan blir då förstas vad pedagogikens disciplinära struktur skulle vara för något. Det vore ytterligt förmätet att tro att detta skulle kunna klargöras på några få rader här, men låt mig ändå skissa en riktning. Vetenskap handlar om verkliga förhållanden, om än ibland i abstraktion. Pedagogikens verkliga förhållanden handlar, enligt mitt sätt att begripa, om praktiska omständigheter angående människors lärande eller om man så vill förändringar i människors kunskapsrelationer (i bredaste mening). Men människor uppträder i två principiella skepnader; som individer och som samhälle. Detta har ofta tagits till intäkt för att lärande handlar om individer eller samhälle (t ex som socialisation eller mer adekvat enligt samhällsteorins centrala begrepp integration), och därmed de två huvudtyperna av pedagogisk reduktionism, psykologisering respektive sociologisering.

Nu är människor i verkligheten dock individer och samhälle samtidigt, det vill säga människor lär både som individer och samhälle samtidigt. Man skulle

kunna säga, att pedagogiken äger rum i relationer mellan individ och samhälle, eller mellan människor inom ramen för samhällligt och historiskt bestämda sociala relationer. Det innehåll som dessa sociala relationer inbegriper kan principiellt inordnas i ett mycket brett spektrum av kunskap (innefattande värden, etik, moral etc), liksom det kan snävas in kontextuellt på kraftfulla sätt. Ingen epistemologisk reduktionism förmår ändå helt dölja att vi har att göra med ett eller annat uttryck för människors kultur. I denna skiss över pedagogikens disciplinära struktur ingår alltså den nödvändiga integrationen av samtliga de »stora» kategorierna individ, samhälle och kultur, detta dessutom i både synkront och diakront perspektiv. Intresset knyts i grunden till de konkreta förändringar som äger rum över tid i människors sociala kunskapsrelationer.<sup>1</sup>

Förhållandet mellan fält och disciplin blir då intressant på flera vis. Medan ett fält alltså kan vara en tillfällig mötesplats för mer eller mindre väl inmutade forskningsrevir, skulle man hoppas att en vetenskaplig disciplin har en mer stabil och långsiktig bas för sin kunskapsbildning. Och detta inte bara ekonomiskt, utan framför allt filosofiskt, vetenskapsteoretiskt och metodologiskt. På liknande sätt som till exempel metodologin skiljer ut sig från forskningsmetoderna, skulle man kunna säga att disciplinen behöver skilja ut sig från aktuella forskningsfält.

Men samtidigt behöver givetvis en disciplinär struktur konkretiseras, differentieras och utvecklas inom olika fält. Det är då kommunikationen inom och mellan fält kan bli kreativ och spännande genom att det kan visa sig att exempelvis musiklärares yrkessocialisation har en hel del av principiellt intresse gemensamt med handledning av praktikantlärare eller kvinnors inskolning som slöjdlärare, för att nu bara plocka några teman ur de texter Lindberg (2003) utgår ifrån. Jag uppfattar alltså att det disciplinära intresset centreras till just detta, att det kan bidra dels till att forskning på olika fält kan fördjupas och få vidgad relevans i sina interna relationer och dels till en levande debatt över dessa olika fält om olika uppfattningar om vad som konstituerar dem som delar i en disciplinär helhet.

Jag får intrycket att Wallin egentligen inte har behov av någon distinktion mellan disciplin och fält. Vetenskapen läggs utanför praktikernas intresse, samtidigt som forskningen inom ett visst område riskerar att få en teknifierad inriktning. Detta är för mig lite svårt att förstå. Han säger att:

[f]rågan om huruvida en doktorsavhandling kan vara av något intresse för den praktiskt verksamme pedagogen kan knappast avgöras och ska knappast avgöras med hänvisning till en avhandlings primärt vetenskapliga förtecken. (s 187)

I anknytning till en statusförskjutning till forskningens fördel befarar Wallin att lärarutbildningen kommer att utsättas för en avprofessionalisering. I synnerhet i nuvarande samtalsklimat i skoldebatten, menar han, underbyggs »en tekniskt orienterad forskning i en teknologisk föreställning om både undervisning, utbildning och om lärarprofessionens innebörd» (s 191). Hans farhåga är att så kallad »praktiknära forskning» blir en »huvudsakligen kortsiktig didaktisk metodforskning och teknologiskt dribblande» (s 191). Jag

delar dessa empiriska observationer, men kanske inte hans principiella utgångspunkter.

Wallins text återspeglar för mig den traditionella motsättningen mellan disciplin och praktik, eller grundforskning och tillämpad forskning, där disciplinintresset skulle finnas långt bort från den praktiska vardagens stöj och bekymmer. Och det stämmer väl i meningen att abstraktioner kan uppfattas blott teoretiskt, men samtidigt är det ju önskvärt att dessa abstraktioner trots allt riktas mot verkligheten, det vill säga vardagens praktiska verksamheter, om än på avledda vägar. Snarare än att se en artskillnad mellan disciplin (eller teori) och praktik, så skulle jag vilja se dem som två sidor av samma mynt, präglad av pedagogik.

En tolkning av Wallins text blir att i den mån pedagogiken som vetenskap baseras på en praktisk utgångspunkt riskerar den att bli teknifierad och därmed bidra till en avprofessionalisering av läraryrket. Han tycks mena att en praktisk utgångspunkt i sig skulle ha denna konsekvens, vilket jag har svårt att inse. Jag kan gärna hålla med om att detta i hög grad har varit en historisk realitet och att mycket av dagens forskning på aktuella fält har en sådan karaktär och inbyggd funktionalitet, men därmed är knappast sagt att detta är en nödvändig och internt begreppslig konsekvens. Tvärtom vill jag påstå, att det är just genom att hävda en systematisk och rationell koppling till pedagogisk praktik som en pedagogisk disciplin kan (åter-)upprättas.

Men det kan då inte handla om »praktik» som ett eller annat fält för forskning enligt ovan, utan det måste just vara fråga om en disciplinär utgångspunkt där praktik hanteras som en principiell problematik. Och en sådan hittar man alltså knappast genom att försöka summera alla de olika fält eller intressen som innefattas i pedagogiken. Lika lite som en disciplin kan definieras empiriskt utifrån vad forskare på olika fält råkar syssla med, teknifierat eller inte, lika lite kan en praktisk position anges genom en beskrivning av hur ett större eller mindre antal forskningsprojekt behandlar frågan.

Det är därför enligt mitt synsätt lite långsökt att forskningens relevans och värde i förhållande till praktisk tillämpning skulle kunna anges genom att exempelvis granska i vilken mån forskare på fältet i fråga formellt refererar till varandra. Givetvis kan det vara högst motiverat att granska olika slags relationer mellan forskare, vilket förefaller särskilt uppenbart i den nuvarande situationen med utbildningsvetenskapens etablering som ett särskilt fält där det säkert vore nyttigt inte minst med en forskningspolitisk sociografi. Men en vetenskaplig ståndpunkt har ju snarare att göra med hur forskningen bidrar till en gemensam kunskapsbildning på principiell grund och inom ramen för ett visst disciplinärt intresse. I den mån forskare på ett visst fält, eller för den delen på olika fält, delar en viss principiell problematisering, så har de rimligen också intresse av att kommunicera med och referera till varandra. När det exempelvis gäller forskningen om lärarutbildning skulle man gärna vilja se analyser av hur den i historiskt perspektiv har förhållit sig innehållsligt, teoretiskt och metodologiskt till pedagogikens kärnfrågor, och i vilken mån det över huvud taget är möjligt att tala om en samlad kunskapsbildning på detta fält.

Att som Lindberg (2003) tala om interna referenser som ett uttryck för »dialog» är i mitt tycke att ställa små krav på det disciplinära samtalet. Det är knappast rimligt att utgå från att ett högst konventionellt uppfattat fält benämnt »lärarutbildning» skulle knyta till sig forskning med given förankring i pedagogiken som disciplin. Att anta att en överensstämmelse mellan mer eller mindre tillfälliga sökord i ett administrativt bibliotekssystem skulle återspegla ett i detta fallet pedagogiskt intresse i termer av viss gemensam problematik leder åt ett helt annat håll än vad jag här vill peka mot. En vetenskaplig diskurs förutsätter rimligen ett gemensamt intresse av vad saken gäller. Och om det saknas en principiell grund för detta, kan man fråga sig var det vetenskapliga intresset ligger i en summering av fältet enligt något slags tekniskt urval.<sup>2</sup>

I Wallins text visar sig ytterligare en traditionell motsättning, nämligen den mellan forskning och samtal. Visst har pedagogisk forskning ofta bedrivits som en teknifierad verksamhet utan hänsyn till att dess empiri ingår i en dubbel tolkningsrelation genom att kunskapen vanligen förmedlas språkligt via både praktikens och teorins språkspel. Men forskning kan ses som samtal inte bara på metodnivå, utan också metodologiskt och teoretiskt, det vill säga som inlägg i pågående och kvalificerade diskurser. Att låta praktikens samtal dela disciplinens samtal syns mig både möjligt och önskvärt. Men att forskare och praktiker därmed skulle dela ett gemensamt objekt, pedagogisk praktik, innebär givetvis inte att detta måste ske på grundval av samma intresse, till exempel i termer av konkretionernas centrala relationer och inre sammanhang. Tvärtom är ju själva motivet till detta samtal att parterna har olika intressen riktade mot den pedagogiska praktiken.

Givetvis är det inte alldeles enkelt att få grepp om och kunna delta i diskussionen om disciplinära abstraktioner, i synnerhet om dessa också ska konkretiseras på ett fruktbart sätt inom ramen för visst forskningsfält. Disciplinär struktur är något man behöver arbeta sig in i, vilket lär kräva både tid och engagemang. Men liksom forskarutbildning tar flera år, så gör också lärarutbildning det, och i båda dessa fält borde det finnas en hel del utrymme för en sådan prioritering. Grunden för detta kunde vara, att vetenskap inte bara handlar om teknisk effektivitet utan också om att som person och professionell förhålla sig praktiskt till världen. Och jag skulle inte bli förvånad om Wallin trots allt håller med om att det ligger en del i travestin, att det finns inget så opraktiskt som en dålig disciplin.

Det är onekligen så att de disciplinära ambitionerna bland pedagogikens moderna klassiker, som hos Dewey eller Durkheim, har varit sorgligt försummade i svensk pedagogik. Och på senare tid tycks det disciplinära underskottet ha lett till försök att få pedagogiken post-modern utan att dessförinnan klargöra vad det innebär att vara modern. Ändå måste sägas att 1990-talet också sett ett fördjupat intresse för mer integrativt teoretiserande ansatser och en viss kritik mot nuvarande »post-pedagogiska» fragmentisering. Inte minst har frågan om förhållandet mellan teori och praktik fått ny aktualitet med vändningen mot språkpragmatik och diskursteori på sätt som förefaller mig fruktbara.

Liksom det borde vara det för en pedagogikforskare, kan jag då inte förstå annat än att det också måste vara ett väsentligt inslag i och uttryck för professionalitet bland lärare, att kunna uppfatta, samtala om och förhålla sig praktiskt till pedagogikens principiella problematik. På så sätt kan det ju bli möjligt att knyta egna problem och lösningsförslag till grundläggande och långsiktiga frågeställningar, där praktik och teori kan mötas. I kvalificerade samtal i lärarutbildningen kan det snävt kontextuella konfronteras med det allmängiltiga, det speciella ämnesinnehållet med det demokratiska uppdraget, de socialt och kulturellt villkorade relationerna i lärandet med de funktionella imperativen i ett givet utbildningssystem osv. Att möta de »stora» frågorna i pedagogiken är knappast en teknisk uppgift, men väl en praktisk.

Och detta med utbildningsvetenskap mot denna bakgrund? Tja, ett slagfält i koordinatsystemet pengar och politik, där bristen på disciplinerad kartografi uttrycks i stolta attacker i alla riktningar medan fältropen får skalla: Praxisnära grundforskning åt alla!

## NOTER

1. För en utvidgad diskussion om denna begreppsliga treenighet inom pedagogiken, se Fritzell (1996).
2. Jag noterar exempelvis att min egen doktorsavhandling (Fritzell 1981) inte finns med i Lindbergs förteckning, trots att den utgick från det förmodligen största projektet under 1970-talet om pedagogiken i lärarutbildningen, att den hade »teaching» som huvudord i titeln och att den refererade till ett antal studier om lärarutbildning, om än inte så många svenska. Att den dessutom lär vara den första »teoretiska» doktorsavhandlingen i svensk pedagogik innebär vidare att den skulle kunna ha ett visst disciplinärt intresse också inom lärarutbildningsfältet.

## LITTERATUR

- Fritzell, C. 1981: *Teaching, science and ideology*. Lund: Gleerups.
- Fritzell, C. 1996: Pedagogical split vision. *Educational Theory*, 46(2), 203–216.
- Lindberg, O. 2003: Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953–2001. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 158–183.
- Wallin, E. 2003: Pedagogisk forskning och lärarutbildning: Kan det vara en fråga om avprofessionalisering? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 184–192.

## Utbildningsvetenskapliga forskningsansatser

INGRID CARLGREN

Institutionen för Samhälle, Kultur och Lärande, Lärarhögskolan, Stockholm

I *Pedagogisk Forskning i Sverige* nr 3/2003 skriver Tomas Englund, Erik Wallin och Tomas Kroksmark varsitt inlägg om utbildningsvetenskap. Även om jag sympatiserar med stora delar vad de skriver finns några antaganden inbyggda i texterna som jag vill problematisera, eftersom de är en förutsättning för de slutsatser som dras.

Tomas Englund skriver att:

[t]ermen utbildningsvetenskap har väl också nu i stort sett satt sig, men är förstas i vissa fall förvirrande och riskerar att bli teknologisk när den ser utbildning som sitt fenomen och inte, som skulle kunna vara möjligt och som pedagogik gjort, ser socialisation, kommunikation, bildning och lärande som sina kunskapsobjekt. Det senare hade, tycker jag, varit en mer vetenskaplig terminologi. (s 185)

Jag håller helt med om detta och det är något som måste sägas eftersom termen utbildningsvetenskap tycks få effekten att det är forskning om utbildning som kommer i fokus. Det tycks som om termen utbildningsvetenskap utgör ett hinder för att se utbildningsvetenskap som ett vetenskapsområde (vilket ju var Lärarutbildningskommitténs – SOU 1999:63 – förslag). Ett vetenskapsområde har inte på samma sätt som en vetenskap ett objekt. Snarare handlar det om flera skilda objekt som går att förknippa med verksamhetsområdet utbildning. Distinktionen mellan utbildningsvetenskap som vetenskapsområde och som vetenskap är viktig. Därför blir det också absurt att tala om utbildningsvetenskap, vilket ibland har förts fram. Det rör sig om ett kategorimisstag, eller i alla fall en kategorisammanblandning.

En liknande problematik finns i Erik Wallins artikel då han argumenterar emot utbildningsvetenskap som »forskning endast med utgångspunkt i lärarutbildning» (s 187). Det som står i instruktionen till Utbildningsvetenskapliga kommittén är att den ska stödja forskning (och forskarutbildning) som bedrivs: »i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten» (<http://www.vr.se/utbildningsvet/index.asp?id=658,04.02.03>). Innebörden av den skrivningen är betydligt vidare än Wallins formulering. Om man ser utbildningsvetenskap som ett vetenskapsområde som inkluderar utbildningsverksamhetens olika objekt, så svarar det mot lärarutbildningens och pedagogiska yrkesverksamhetens behov utan att med nödvändighet utgå från lärarutbildningen.

Jag håller med Wallin om att lärararbete eller lärarkunskap som reflekterad erfarenhet är en väsentlig del av lärarutbildningen och att den inte sammanfaller med utbildningsvetenskaplig forskning. Wallin skriver att problem uppstår »när lärares arbete ges anspråk på att både omfatta ämnet i utbildningen

och definiera det forskningsfält som undervisningsämnet lutar sig mot» (s 190). Frågan är vem som hävdar det. Wallin uttalar sig här både om något som kallas *lärares arbete* och om beteckningen *pedagogiskt arbete*. Pedagogiskt arbete som fakultetsområde vid till exempel Umeå universitet inrymmer en rad olika verksamheter och forskningsinriktningar som på olika sätt är relevanta för lärarutbildningen och pedagogiska yrkesverksamheter. Min poäng är att skrivningen i sig inte leder till den uttolkning som Wallin vänder sig emot. Däremot är den uttolkningen förmodligen ganska spridd på många lärarutbildningar (och kanske särskilt i Uppsala?). I den mån de skulle få ett genomslag håller jag med om att riskerna för en deprofessionalisering av lärarkåren är stora och att en sådan uttolkning av utbildningsvetenskap skulle bli förödande. Den innebär en sammanblandning av konsten att undervisa med undervisningsforskning. En sådan uppfattning kommer till uttryck såväl i Lärarutbildningskommitténs betänkande som i den strävan att ständigt förena ›teori› och ›praktik› som är så vanlig på lärarutbildningarna.

Undervisningskonst är inte detsamma som undervisningsforskning. I den mån man vill få dem att sammanfalla delar jag alltså Wallins uppfattning om riskerna. Wallin använder emellertid detta som argument mot uppfattningen att pedagogik som vetenskap inte fungerar som vetenskaplig grund för pedagogiska verksamheter. Detta är dock en annan fråga. Wallin likställer utan problematisering den pedagogiska vetenskapen med den medicinska och slipper därigenom argumentera för att och hur den pedagogiska vetenskapen kan anses utgöra undervisningens vetenskapliga grund. Det är, menar jag, långt ifrån självklart. Därtill kommer att den medicinska forskningen till övervägande del är klinisk, det vill säga utförs i anslutning till de fenomen läkarna arbetar med (nämligen sjukdomar) och i nära anslutning till verksamheten. Därför har jag i andra sammanhang argumenterat för mer av praktikinära skolforskning som kan bidra till utvecklingen av läraryrkets kunskapsbas. Och, vill jag passa på att säga, det är inte en anklagelse mot ämnesföreträdarna i pedagogik.

Det är inte heller menat som en kritik av den pedagogiska forskningen. Det betyder endast att den pedagogiska forskningen inte är nog för att skapa den vetenskapliga grund lärare behöver i sitt yrke. Enbart om man som pedagogisk forskare anser detta kan man känna sig anklagad. Själv vill jag hellre se det som en fråga om kompletterande kunskapsbildningsprocesser. Pedagogiken behövs, men den behöver kompletteras med annan forskning. Och utbildningsvetenskap varken kan eller bör hanteras som en vetenskap, snarare som en mångfald av forskningsansatser. Jag tror att det skulle vara bra att skilja mellan olika slags utbildningsvetenskaplig forskning – med olika syften och sätt att arbeta på. Om den utbildningsvetenskapliga forskningen också skulle rymma mer av ›klinisk› forskning (i ovan antydd betydelse) blir inte heller den åtskillnad Wallin gör mellan lärare och forskare som olika yrken så självklar.

Wallin skriver vidare att »så kallad praktikinära forskning innehåller betydande risker att bli kortsiktig didaktisk metodforskning och teknologiskt dribblande» (s 191). Det är svårt att förstå vad han menar, däremot lätt att hålla med om att kortsiktig forskning inte är eftersträvansvärt. Jag menar tvärtemot Wallin att läraryrket behöver en långsiktig praktikinära forskning,



eftersom de uppgifter som skolan och lärarna fått förutsätter en professionell kunskapsbas som ännu inte fått chans att utvecklas.

Vad som är allra mest iögonfallande när man läser de tre texterna tillsammans är dock den självklarhet med vilken orden *teknisk* och *teknologisk* används för att uttrycka något negativt eller snarare något för-givet-taget avgrundsliknande. Varför är rädslan för en ›teknisk‹ förbättringsforskning så stor bland pedagoger? Varför skulle inte instrumentella forskningsansatser gå att förena med värdegrund, reflektion eller humanism? Inte minst företrädarna för den forskningstradition som kallats (och kallade sig själv) instrumentell – den pragmatiska – har ju lagt stor vikt vid sådana aspekter.

Det tycks föreligga en tankekedja där teknisk likställs med teknisk-rationell, teknologi, teknifiering, positivism, objektivism etcetera. Men tekniska kunskapstraditioner och kunskapsintressen fanns ju långt innan den tekniska rationaliteten fått ett genomslag eller den positivistiska vetenskapsuppfattningen tagit form. Något tycks ha gått förlorat i vår uppgörelse med en positivistisk forskningstradition och frågan om det tekniska verkar vara traumatisk. Det finns anledning att fundera över varför just läraryrket i all sin komplexitet inte skulle behöva utveckla verktyg och redskap för att bättre åstadkomma det man är satt att åstadkomma. Något har åkt ut med badvattnet, bland annat kontakten med praktiken. Så avslutningsvis vill jag därför låna några ord av Slavoj Zizek: »Släng ut barnet och behåll badvattnet!»

## Sektorsmyndigheternas roll i svensk skolforskning

PETTER AASEN  
TINE PRØITZ

Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Oslo

När Statens skolverk inrättades 1991 fick det, förutom uppgifter med anknytning till utvärdering, utveckling, inspektion och uppföljning av svensk grundutbildning, också ansvar för ett anslag till skolforskning. Med hänvisning till statsfinanserna minskades anslaget storlek gradvis under nittioalets senare hälft. Med propositionen *Forskning och förnyelse* annonserade regeringen år 2000 att en upptrappning av utbildningsforskningen skulle ske; dels genom ett särskilt anslag till utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet, dels genom en vitalisering av Skolverkets sektorforskningsprogram. Året därefter tog Skolverket initiativet till ett reviderat forskningsprogram som anpassats till en årlig ekonomisk ram på 30 miljoner kronor. Vid delningen av Skolverket i mars 2003 överfördes programansvaret till den nya Myndigheten för skolutveckling.

Efter nya regeringsbeslut och myndighetsdialog beslutade Skolutvecklingsmyndigheten i somras att avveckla programmet redan efter två år. Regeringens nya riktlinjer och Skolutvecklingsmyndighetens beslut drabbar särskilt 70 doktorander. Beslutet får dessutom allvarliga konsekvenser för de mindre forskningsinstitutionerna där stödet i flera fall har representerat ett större forskningslyft. Men beslutet har också en mer principiell sida.

På 1950- och 60-talet legitimerades sociala reformer i hög grad av argumentation som underbyggdes av forskning och fackexpertis. Bland såväl politiska beslutsfattare som forskare fanns en stark tilltro till vetenskapens möjligheter att lösa fundamentala samhällsfrågor. En centraliserad samhällsplanering som baserats på objektiv och säker kunskap skulle ge önskat resultat. Man talar ofta om social ingenjörskonst när myndigheterna försöker formulera sociala reformprogram baserade på samhällsvetenskaplig forskning. I mindre skala, om vi håller oss till klassrummet, innebär den instrumentalistiska förståelsen att forskningsresultat utan tolkande mellanled kan omsättas i didaktiska imperativ. Denna linjära FoU-modell ifrågasattes och utmanades dock efterhand av praktiska erfarenheter och från såväl vetenskapsteoretiskt håll som politiska positioner. Nedläggningen av Skolöverstyrelsen och inrättandet av Skolverket kan betraktas som ett resultat av en ny kunskapsförståelse och en ny styrfilosofi som vann insteg inom den offentliga sektorn under åttiotalet. Under tioårsperioden från 1993 till 2003 har forskningsanslaget förvaltats genom olika program som har försökt att ta förändringarna i beaktande: Från centraliserad, regelstyrd statlig styrning med tonvikt på universella lösningar, till ett målstyrningssystem där lokala myndig-

heter får ta större ansvar när det gäller att utforma strategier och utveckla och implementera lösningar.

Den nya styrmodellen och de uppgifter som lades på centrala myndighetsorgan innebar fortsatt stor tillit till forskning och kunskap som grundläggande förutsättning för politisk styrning, förvaltning och pedagogisk verksamhet. Forskningen har därför varit en central referensram och ett betydelsefullt medel för myndighetsorganets bidrag till skolutvecklingen. Den har varit en integrerande kraft som både har belyst problemställningar och stimulerat till ny forskning inom myndighetens totala ansvarsområde. Sektorforskningen tvingades emellertid utveckla ny legitimitet. I de forskningspolitiska handlingar som Skolverket utarbetade på nittioalet lades den tekniska rationaliteten, den instrumentella förståelsen av kunskap och förlitan på universella lösningar åt sidan. Forskningsbaserad kunskap förankras i en kontextuell social, kulturell, historisk och lokal ram. Och de man »forskar åt», som inom en instrumentell paradigm befinner sig utanför den kontext där kunskapen produceras, dras in i forskningen. Därmed kommer forskningen i beröring med olika värderingar och preferenser och måste förhålla sig till att olika legitima val och tolkningar kan göras när det gäller hur kunskapen ska genereras, förstås och användas.

Den centrala myndigheten har i detta sammanhang definierat sig själv som en kommunikationscentral och kunskapsmäklare. Myndigheten har velat framstå som en arena där erfarenhetsbaserad och forskningsbaserad kunskap kan vässas mot varandra. Inom forskningsförmedling har programkonceptet representerat en förskjutning från spridande av forskningsresultat till dialog runt forskning, vilket har fått konsekvenser för själva forskningsprocessen från problemformulering till rapportering. Målet har varit att vidareutveckla utbildningssektorn som en professionell organisation med en kritiskt reflekterande kunskapsbas. Medlet har varit att initiera, finansiera, organisera och förmedla forskning genom en interaktiv FoU-modell för praxisnära forskning.

Användning av forskning betyder här inte implementering av en beställd och färdig kunskapsprodukt. Enskilda forskningsresultat kan vara objektiva och sanna i sig, men när de ska ingå som underlag för beslut och handlingar måste de värderas i ett större sammanhang där många faktorer spelar in. I ett mikroperspektiv kan med andra ord forskningen isolerat sett frambringa sann kunskap. I ett makroperspektiv, när forskningen ska utgöra underlag för beslut, kan emellertid summan av forskningsresultat lätt ge en oriktig bild. Man kan ta hänsyn till detta bland annat genom att olika parter dras in i den kunskapsgenererande processen så att olika förutsättningar, synpunkter, hänsyn, värderingar och intressen ges möjlighet att inverka. Forskaren kan själv sätta in kunskapen i ett vidare perspektiv eller i ett sammanhang så att producerat vetande och rekommendationer tydligt framträder som ett synsätt, en premiss eller en infallsvinkel. Därigenom kan den forskningsbaserade kunskapen betraktas som ett bidrag till eller ett inspel i en pågående diskurs där målet är en bredare och allt bättre förståelse av fenomen och problem. Forskning ska ge ett bättre underlag för reflektion och förståelse. Den ska öppna nya perspektiv på pedagogisk verksamhet och utbildningspolitik. Forskning kan

på det sättet bidra till att utveckla professionell insikt. Insikt representerar en kunskap som ser sammanhanget mellan det generella och det särpräglade. Professionell insikt innebär att man kan behandla partikuljära händelser, fenomen och situationer mot bakgrund av allmän kunskap om dem.

Studier har visat att det finns olika förutsättningar för olika former för användning av forskning. Forskning kan bidra med kunskap som ger en allmän referensram för vårt tänkande runt skola och utbildning. Den kan utveckla nya begrepp och perspektiv som på sikt ändrar vår förståelse och våra attityder. Under förutsättning att forskningen offentliggörs på ett sådant sätt att olika aktörer och intressenter måste förhålla sig till den och känner igen sig i den, verkar en sådan förståelseinriktad eller konceptuell användning av forskning främst kräva förtroende för forskningens kvalitet. Användning av forskningsresultat för att tillföra faktisk kunskap i en konkret fråga, för att underbygga, förbättra eller bedöma konkreta praktiska åtgärder eller som underlag för mer övergripande utformning av politik förefaller därtill förutsätta en kombination av efterfrågan och samverkan. Det betyder att uppdragsgivare eller användare inte bara tar initiativ, utan också följer upp utformningen av varje projekt. Det kräver en organisationsform som stöttar interaktion mellan forskare och användare.

Genom delningen av det centrala myndighetsorganet frikopplades inspektion och utvärdering organisatoriskt från dialogen med forskningsverksamheten, utan att implikationerna utreddes eller blev föremål för diskussion. Med avvecklingen av sektorforskningsprogrammet har den organisatoriska ramen runt dialogen mellan forskning och stöd och utveckling också brutits ned, återigen utan att implikationerna och konsekvenserna har utretts eller dryftats. Regeringen har sparkat över bollen till Vetenskapsrådet. Vetenskapsrådet verkar emellertid inte ha utvecklat en FoU-modell som integrerar forskningen i den decentraliserade, kunskapsbaserade styr- och beslutsmodellen för svensk grundutbildning. Mer principiellt kan man också ifrågasätta om detta är en uppgift som Vetenskapsrådet kan och bör åta sig. Vetenskapsrådet har först och främst karaktär av ett kollegialt forskningsråd som förvaltar och finansierar forskarinitierad verksamhet som har funnits värdig efter en närmare bedömning av forskarsamfundet självt. Traditionellt sett har forskningsrådsmodellen främst haft som syfte att främja och sätta den fackdisciplinära, grundläggande forskningen i rörelse mot den internationella forskningsfronten.

Det förefaller föreligga enighet om att de uppgifter som har lagts på de centrala myndighetsorganen, såväl utveckling som utvärdering, kräver att myndighetsorganen drar växlar på och för en dialog med forskning och forskningsmiljöer. De nya politiska riktlinjerna som ligger bakom avvecklingen av svensk sektorforskning inom grundutbildningen har emellertid skapat oklarhet om hur forskning förväntas bidra till den vidare utvecklingen av de centrala myndigheterna som kunskapsorganisationer. Samma oklarhet råder när det gäller den relation myndigheterna bör och kan utveckla till forskning och forskningsmiljöer i syfte att skapa förutsättningar för forskningsbaserad utvärdering och utveckling av skolan inom ett decentraliserat utbildningssystem. Regeringen avser lägga fram en ny forskningspolitisk

proposition under den innevarande mandatperioden. I detta sammanhang bör den vidare utvecklingen av den interaktiva FoU-modellen utredas och sektorsmyndigheternas roll i skolforskningen klargöras eftersom deras roll är oklar.

Under en tioårsperiod utvecklade Skolverket en egen strategi just för att kunna stärka och utveckla den praxisnära forskningen både mot bakgrund av en ny kunskapsordning, som definierade en ny syn på relationen mellan teori och praxis, och ett styrsystem som introducerade ett nytt förhållande mellan centrum och periferi. Bara fortsatta studier av förvaltningen av svensk utbildningsforskning och av det operativa genomförandet av praxisnära forskning kommer att visa om den interaktiva FoU-strategin och den kompetens som under de senaste tio åren har utvecklats inom förvaltningen såväl som inom den forskningsutövande sektorn kommer att följas upp och vidareutvecklas, och hur detta i så fall sker.