

## Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld

TOMAS ENGLUND

Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

Den 16 september 2003 anordnade Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté en heldag om just utbildningsvetenskap, ett kunskapsområde under formering. Två aspekter kunde relativt lätt urskiljas; en innehållslig om vad forskningen kan innebära – det vill säga en förlängning på vad vi vanligen kallar pedagogisk och (ämnes)didaktisk forskning, och en terminologisk; hur forskningen ska benämnas och vilka intressen den ska tjäna. Den innehållsliga diskussionen, i den mån den förekom, var helt ok – själv deltog jag på ett av de ämnesdidaktiska seminarierna. Vad gäller den senare aspekten, forskningens benämning och vilka intressen den ska tjäna, fick vi under dagen en del inside information från dem som varit med liksom nya lärdomar från de paradoxala turerna om termens, dvs utbildningsvetenskap, inflygning och landning i debatten. Vi får väl se hur detta närmare utreds när det hela kommer i text. Vi ser också återigen trista revirmarkeringar och näst intill förnekanden av just pedagogik och didaktik som utbildningsvetenskapens bas. Mycket underligt.

Ett intressant och säkerligen välmenande inslag var en introduktion till Durkheim, en klassiker som alla utbildningsvetenskapare borde känna till, javisst, och som ett stort antal pedagogiska forskare arbetat med under de senaste decennierna. Det var som om utbildningsvetenskap startat från scratch utan någon vetskap om det som gjorts inom svensk pedagogik om Durkheim. Förutom studier och kritiska tillämpningar av Durkheims arbeten så har många pedagogiska forskare såväl relaterat sig till lärarutbildning och lärararbete som drivit så kallad praxisrelaterad forskning (som av den utbildningsvetenskapliga kommitténs ordförande betraktades som näst intill utbildningsvetenskapens essens). Därför känns det i vissa avseenden rätt underligt med den nya terminologin, varför en ny term för något som pågått under decennier?

Men ok, inrättandet av utbildningsvetenskap (och dess kommitté) ger på näst intill rådsmanér fältets forskare såväl tämligen stora ekonomiska resurser (åtminstone i jämförelse med tidigare, och mer rimliga i förhållande till det fält det har att hantera) som viss kontroll över forskningsfinansieringen och därmed dess kvalité vilket i sig en nog så god utgångspunkt. Termen

utbildningsvetenskap har väl också nu i stort sett satt sig, men är förstås i vissa fall förvillande 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 som dessutom öppnat för objekt som inte täcks in av institutionaliserad utbildning som fenomen. Men, men .... om nu utbildningsvetenskap är på väg att ta form som en finansiellt grundad mötesplats så kanske vi återigen kan fokusera dess olika kunskapsobjekt.

Man får då hoppas att såväl breda som djupa teoretiska perspektiv som exempelvis Durkheims och andra pedagogiska, pedagogisk-filosofiska och utbildningssociologiska klassiker får sin givna plats i den framtida utbildningsvetenskapliga forskningen och att den inte primärt tar form som okvalificerad praxisbeskrivning. Den utbildningsvetenskapliga forskningen bör inte heller programmatiskt ses som en forskning som ska stärka läraryrket som profession; den bör snarast ses som en forskning som påvisar och kritiskt granskar lärarens valmöjligheter och konsekvenser av olika val i skilda sammanhang.

## Pedagogisk forskning och lärarutbildning Kan det vara en fråga om avprofessionalisering?

ERIK WALLIN

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

I en essä i *Bildning i tjugonde seklet* diskuterar Erik Hj. Linder (1962) Heisenbergs osäkerhetsrelationer och deras konsekvenser för människans världsuppfattning och livsåskådning. I förenklad mening innebär denna relation att naturvetarnas observationer påverkar den iakttagna verkligheten och att sannolikhet ersätter orsak. Linder refererar Heisenberg som säger att det inte är naturen vi utforskar utan naturen utsatt för vårt sätt att fråga med konsekvenser för vår accepterade logik. Min avsikt är inte att gå in i den debatt som uppstod när Heisenberg presenterade sina epokgörande tankar och som ännu inte helt bedarrat. Men när Linder följer Heisenberg nära och återger från en av hans böcker:

Vi ska inte förakta vårt vardagsspråk .... Det är det enda vi har, det enda som duger att beskriva våra apparater och experiment med – och det står i all sin ofullkomlighet närmare verkligheten, närmare upplevelsen än det idealiserade, renodlade språk som är vetenskapens verktyg. I vardagsspråket skall vi alla mötas, specialister och olärda, för att dryfta, kontrollera och – förstå våra rön. (Linder 1962 s 63 f)

då väcker detta associationer som i hög grad ligger mig nära, nämligen till den diskussion eller snarare utveckling som jag uppfattar gäller pedagogiken både som ämne och som forskningsfält. Jag måste skriva »som jag uppfattar» men kunde också använt »förmodar» eller »tror» eller något annat undvikande begrepp.

Skälet till min försiktighet är dels att jag under tio år som emeritus naturligtvis helt kan ha hamnat vid sidan av det som sker. Men det är dels också en följd av att det som händer med pedagogiken som disciplin och som fält för kunskapsproduktion inte är föremål för någon offentlig diskussion och publika överväganden till exempel i denna tidskrift. I den mån debatter sker är det i slutna kretsar och, förefaller det, med klart förment nytto-betonade förtecken som gör att de grundläggande vetenskapsteoretiska analyserna faller vid sidan. Framför allt förefaller det emellertid, som jag antytt, mindre vara fråga om en debatt eller ett samtal för utveckling än om en pågående utveckling som sker i ett maktspel och med aktörer vars motiv förblir oförståeliga när de inte uttrycks i den disciplinära diskurs som varje vetenskaplig disciplin rimligen definieras av. Min ambition är således mot denna bakgrund att lämna ett bidrag till, eller till och med försöka stimulera till, det samtal om pedagogiken som vetenskap och dess ställning och innebörd som förefaller helt nödvändig i dag.

Det är i många stycken oklart vad diskussionen egentligen skulle handla om när både frågeställningar och begrepp närmast ligger i dimma. På ett banalt plan påpekas att problemet handlar om att den pedagogiska forskningen bedrivs alltför långt ifrån de tillämpningsfält som berörs av pedagogiken, framför allt i förhållande till skolans behov. Lösningen på det problemet finns i den förekommande nya beteckningen på det forskningsfält som bestäms av lärarutbildningen, nämligen lärares arbete eller, något vidare, pedagogiskt arbete. Att detta verkligen uttrycker en lösning eller leder till en lösning är inte självklart. Ett sätt att pröva om så är fallet skulle kunna vara att se efter om doktorsavhandlingar och andra examensarbeten från detta håll, med bibehållande av vetenskapliga kriterier, ligger närmare praktiken och uppfattas som innehållsligt mera relevanta än avhandlingar från pedagogiska institutioner.

På ett något annat plan beskrivs problemet som just frågan om relationen mellan praktik och teori. I det problemet har den pedagogiska forskningen anklagats för att stå alltför långt från den praktiska pedagogiska verkligheten. Redan i en uppmärksammat artikel i *Tvärsnitt* 1997 gick Harald Eklund (då fortfarande själv en av de anklagade ämnesföreträdarna) till attack mot doktorsavhandlingarna i pedagogik som saknade relevans för de praktiska pedagogerna.

Eklunds analys hade uppenbarligen delvis fog för sig genom den pedagogiska forskningens knytning till myndighets- och utbildningspolitiska perspektiv och behov. Denna knytning kunde den gången förklaras med hänvisning till det då gällande centralistiska styrsystemet. Men delvis var Eklunds analys och diskussion kontextlös för att inte säga rotlös. Frågan 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. Den intressanta frågan för en praktiker är vad en avhandlings resultat kan ha för intresse och relevans i ett sammanhang som inte nödvändigtvis beskrivs av dess vetenskapliga karakteristika. Det är så att det knappast finns något så onjutbart för en praktiker att lyssna till som en forskare som talar om sitt vetenskapliga arbete. Däremot bör det vara både njutbart och meningsfullt att få tala med forskaren om vad resultaten kan innebära för praktikerns arbete.

På ytterligare ett annat plan har problemet sin utgångspunkt i ett spel om status och makt över fältet. Med medlen för skolforskning, som det hette, hos Skolöverstyrelsen (och senare i någon mån Skolverket) och med de pedagogiska institutionerna som nära nog uteslutande mottagare av forskningsmedel innebar detta en dominans över fältet som väckte både oro och avund. En omdefiniering av fältet i enlighet med de intentioner som finns hos Vetenskapsrådet om att definiera utbildningsforskning som ett fält för många intressenter är naturligtvis önskvärd. Den definition som förekommit under senare år i riktning mot att definiera utbildningsforskning som forskning endast med utgångspunkt i lärarutbildningens behov är däremot varken önskvärd eller rimlig.

Det är uppenbarligen så, som sagts ovan, att flera forskare med förankring i pedagogik under olika beteckningar har svängt i sin vetenskapliga orientering i en strävan att tillmötesgå krav från lärarutbildningen och lärarkåren. Dessa

är led i en utveckling som primärt förefaller ha fackliga motiv med syftet att höja lärarnas status. I den meningen är den besläktad med fackförbundens intresse för det mellan Svenska Kommunförbundet och lärarfacken ingångna så kallade utvecklingsavtalet, vars främsta syfte var att motivera höjningen av lärarnas löner med 22 procent.

Det är både önskvärt och legitimt att såväl lärarnas status som deras löner höjs. Lärarnas ambitioner och strävanden har stora likheter med såväl socialarbetarnas som sjuksköterskornas och etablerandet av en praktikerorienterad forskning inom deras områden. I alla tre fallen finns emellertid risken att den profession man avser att värna om utsätts för fatala påverkningar. Jag ska återkomma till detta men först tillåta mig att konstatera att hotet mot lärarprofessionen på dess egna och praktikgrundade villkor idag är större än det kanske var den gången för både socialarbetarna och sjuksköterskorna.

Det som hotar själva den värdegrundade professionalismen är i hög grad ett externaliserat och teknifierat ansvarstagande för skolverksamheten och dess resultat. Ett exempel på detta är det sätt på vilket kvalitetsbegreppet förts in i skolan och innebörden av till exempel kvalitetsredovisningar i tekniska termer (SFS 1997:702, 2001:649). Men det är också de system för diagnostiska och andra nationella prov som får en allt större betydelse i skolan för den behandling eller undervisning eleverna får. I anslutning härtill kan nämnas betygen (eller de betygslänkande omdömen) som ges en allt mera absolut innebörd och inte bara som indikatorer. Det är knappast så att lärarna eller skolan behöver betygen för att ta hand om eleverna. Det är snarare samhället och dess behov av att sortera som slår igenom men skolan tvingas stämma in i en kör som blir allt mera högljudd.

I alla dessa tre avseenden innebär utvecklingen att lärarna, tvärtemot vad som är önskvärt, förlorar i status. De löper risk att betraktas och ges legitimitet i ett tekniskt perspektiv och att själva teknifieras i sin yrkesutövning. Ett belysande exempel på den förändring som skett, ger Skolverket i början av 1990-talet i en artikel (Skolverket vå) som uttryckte vad man då kunde se som verkets uppfattning om syftet med att utvärdera. Innebörden var att resultat av utvärdering skulle främja den pedagogiska diskursen, det vill säga det pedagogiska samtalet om vad resultaten betydde och hur de kunde förstås. Idag förefaller sådana tankar mycket avlägsna, när resultaten tillskrivs en mening som är absolut på samma sätt som sker för till exempel resultat på nationella prov eller kvalitetsindikatorer. Diskursen, oavsett om man talar om denna eller det institutionellt förankrade samtalet, är grundläggande i professionaliteten.

Mycket av det offentliga samtalet om skolan och många av de ledande idéerna i skolan idag medverkar till, för att inte säga legitimerar, en deprofessionalisering av lärarna som i det långa loppet kommer att vara förödande både för lärarnas status och deras framgång och glädje i arbetet i förhållande till det värdegrundade ansvar de har för sina elever, oavsett om undervisning och annan elevkontakt sker som ensamt verkande lärare eller i lärarlag. Det är dessutom min uppfattning att den aktuella oklarheten, eller kanske konflikten, om lärarutbildningen och pedagogiken i lärarutbildningen och om forskningens relation till lärarutbildningen och ännu mera till lärar-

professionen löper en uppenbar risk att påskynda den deprofessionalisering som pågår. Jag ska utveckla detta genom att i vissa för mitt ärende relevanta avseenden jämföra läraryrket med ett annat yrkesområde, läkaryrket, vilket i och för sig också skulle kunnat vara vilket annat yrke som helst som i grundläggande mening arbetar med eller behandlar och medverkar till människors utveckling.

Inom medicinen och bland läkarna diskuteras av och till motsättningen mellan läkekonst och medicinsk vetenskap. Ingen hävdar i den diskussionen i dag på allvar att läkaryrket eller läkarprofessionen inte skulle vila på en vetenskaplig grund i den medicinska forskningen. Men heller ingen förnekar att läkarprofessionen som läkekonst bär upp något mera än den vetenskapliga grunden. I läkekonsten ligger läkarens relation till hela patienten i den erfarna läkarens insikt om det nära förhållandet mellan kropp och själ och mellan hälsa och omgivning. Läkekonsten uttrycks inte främst genom positivistiskt färgade och teknologiskt signifikanta kunskaper utan genom »beprövad erfarenhet». Detta begrepp markerar relationen mellan den vetenskapliga grunden och den praktiska tillämpningen. Den beprövade erfarenheten kan så till vida bestå av den reflekterade erfarenheten där praktikerns egen praktik är grunden men den kan också bestå av reflektion över andras praktik som inordnats i den egna praktiken. Denna de andras praktik kan också vara till exempel vetenskaplig forskning. Det avgörande är om inklusionen av den andres erfarenhet skett som reflekterad erfarenhet, det vill säga blivit beprövad erfarenhet.

Samma relation mellan praktik och vetenskapligt vunnen kunskap, som diskuteras för läkarutbildningens del, föreligger mellan pedagogisk vetenskap och pedagogisk praktik, mellan vetenskaplig pedagogik och lärarutbildning på samma sätt som mellan medicinsk vetenskap och läkarutbildning. Det som gör jämförelsen meningsfull är att båda yrkena (tillsammans med andra människovårdande och behandlande yrken) i grundläggande mening bäst låter sig beskrivas och förstås i perspektivet av praktik som handling. »I grundläggande mening» står för att specialister är möjliga och att sammanvägningen av diagnoser och handlingsalternativ i båda yrkena kan ske med erfarenheten samlad i lag. Den gamle provinsialläkaren – med remissmöjlighet – står emellertid gärna som exempel för vad läkekonst kan innebära.

»Skolekonsten», lärarverksamheten liksom läkekonsten kan således bäst förstås som handling, inte som hantverk eller teknik eller tillämpning av tekniker. Den sker på en grund eller bas för handling som utgörs av reflekterade värden (jfr Hippokrates ed som varit en realitet för läkarna i mer än 2000 år!), värderingar, kunskaper, färdigheter och erfarenheter. I basen ryms, som sagts, också vetenskapligt vunnen kunskap.

Detta gäller skolans verksamhet, både skolledning och skolledarskap och, låt mig kalla det, undervisning, som kan gestaltas i många former. Härmed aktualiseras lärarutbildningen, som ska erbjuda kunskaper, erfarenheter (praktik) etcetera för reflektion och lärande. Detta är detsamma som att grundlägga, medvetandegöra, utveckla basen för skolverksamhet och undervisning som handling.

Det är rimligen här som lärares arbete, »pedagogiskt arbete» eller vilken beteckningen än är, kommer in och har både relevans och signifikans. Det kommer emellertid in som ämne i lärarutbildningen inom vilket undervisning eller erbjudanden om lärande sker. Inom detta ämne sker mötet mellan praktik och teori som teoretisering eller reflektion av praktiken och kontextualisering av teorin eller den begreppsliga kunskapen. Detta är inte problemet, problemet uppstår när lärares arbete ges anspråk på att både omfatta ämnet i utbildningen och definiera det forskningsfält som undervisningsämnet lutar sig mot.

Det betyder att praktiken och dess teoretiska grund ska rymmas under samma hatt som både praktik och forskning. Uppenbarligen har lärarutbildningens företrädare och praktikerna kommit att se detta som ett önskvärt sakernas tillstånd som skulle gagna både praktiken och forskningen. Bland forskarna har detta också, som sagts, sina förespråkare medan andra ser riskerna för både praktiken och forskningen. I det senare perspektivet ligger den nära nog avgörande frågan om den pågående utvecklingen bidrar till den ytterligare deprofessionalisering av lärarkåren (kanske också av forskarna!) som jag ovan beskrivit konturerna av. Jag kan alltså se riskerna för att en obalans uppstår mellan praktiken och den teoretiska reflektionen som är till skada för både praktiken och teorin, för läraryrket som profession och för forskning som profession, dels var för sig men också i det samspel mellan dem som äger rum eller ska äga rum i lärarutbildningen.

För det följande resonemanget måste jag ange två utgångspunkter. Den ena ha redan framgått, nämligen att jag ser till exempel lärares arbete som ett väsentligt undervisningsämne i lärarutbildningen. Den andra är att jag inte ser att balansfrågan praktik – teoretisk reflektion kan lösas genom att samtliga lärare har forskarutbildning. Att vara lärare är ett yrke och att vara forskare ett annat, båda legitima. Däremot kan eller ska naturligtvis lärarutbildningen göras sådan att den teoretiska reflektion och analytiska inställning som ska vara forskarens kännetecken blir grundläggande i lärarutbildningen. Dessutom ska möjligheter ytterligare öppnas för intresserade lärare att söka till forskarutbildning när utbildningen skapar bättre förutsättningar för att söka till och delta i forskarutbildning.

Riskerna för läraryrket som profession uppstår om den vetenskapliga betoningen i meningen begreppsbasead kunskapsproduktion enligt vedertagna signifikanskriterier ges primat. Den vetenskapliga forskningen åtnjuter högre status än även den reflekterade lärarpraktiken. Den statuskillnad som således råder, kommer, om vetenskapliga kriterier framhålls i lärarutbildningen, att bli till lärarprofessionens nackdel. Läraryrkets anseende blir mindre och dess faktiska professionskriterier som reflekterad värde- och kunskapsbas och personligt och kårbundet ansvar i en arbetssituation kännetecknad av en relativ autonomi, kommer att minska – »det fina blir att vara forskare» – medan den med läkekonsten befryndade professionalismen och autonomin löper risk att förringas. Detta är knappast till gagn vare sig för den enskilde läraren, för lärarkåren, för skolan eller för samhället.

Om den ovan som möjlig framhållna utvecklingen dessutom sker i det klimat för samtalet om skolan som dominerar i dag med de betoningar av

kvalitet och liknande som nämnts ovan, finns ytterligare risken att den forskning som premieras blir i motsvarande grad målstyrd och målrationellt motiverad på bekostnad av värden och värderationalitet. Detta leder till en tekniskt orienterad forskning i en teknologisk föreställning om både undervisning, utbildning och om lärarprofessionens innebörd och skulle strida helt mot förståelsen av undervisning etc som handling.

Om praktiken ges den dominerande ställningen i lärares arbete som både ämne och forskningsfält, är faran att den vetenskapligt bedrivna forskningen blir enbart praktikbeskrivande eller utvecklingsarbete. Utan den tillräckliga begreppsliga förankringen blir faran att forskningens frågeställningar kommer att gälla symptomen och inte problemen i det som synes vara problemen. Detta innebär att utgångspunkterna för forskningen avkontextualiseras med följden att resultaten varken kan förstås eller kontextualiseras på för praktiken meningsfulla sätt. Så kallad praktikinära forskning innehåller betydande risker att bli huvudsakligen kortsiktig didaktisk metodforskning och teknologiskt dribblande.

I sina konsekvenser betyder detta att »forskningen» även i denna mening medverkar till lärarnas avprofessionalisering. En ytterligare aspekt på balansen praktik – forskningsfält får i längden liknande följder men än mera får den konsekvenser för forskningen som den vetenskapliga reflektionen. Om praktiken dominerar kommer också praktiken och praktikerna att definiera forskningsproblemen, vilket också gällde i diskussionen närmast ovan. Grundfrågan i detta blir i längden frågan varför vi ska tala om vetenskaplig forskning och varför forskarutbildning ska finnas. Som sagts ovan är att vara lärare och att vara forskare två skilda yrken med skilda utbildningar. Detta är naturligtvis ett banalt konstaterande, men det får en mera påträngande innebörd om man ser dessa yrken som två professioner med skilda ansvar. I bådas ansvar ligger att manifesteras och motsvara det intresse för sitt verksamhetsområde som legitimerar den samhälleliga tilltron. I läraryrket ligger att svara för social och kulturell reproduktion i det samhälleliga perspektivet, medan forskaren har som en grundläggande norm att i ett intellektuellt förhållningssätt till samhället förhålla sig kritisk. Kritisk vetenskap är kritisk analys men det är också begreppsutveckling i det kritiska perspektivet: att just beskriva och reflektera över problemet i det som synes vara problemet. Resultatet av detta är inte alltid det som är praktikerns institutionellt och traditionellt bestämda föreställning om problemet. Om forskningen inte tillåts vara kritisk är den i det långa loppet och principiellt inte försvarbar. Den ger inget bränsle till lärares arbete som det pedagogiska samtalet och inte heller till det offentliga samtalet om skolan.

Mina funderingar leder fram till den slutliga frågan för lärarutbildning som grundläggas lärares bas för handling i lärares arbete eller »pedagogiskt arbete» eller vad det ska heta: Hur ska det pedagogiska samtalet i utbildning och fortsatt yrkesutveckling ges bränsle och stimuleras? De för också tillbaka till inledningens hänvisningar till Linder och Heisenberg. Dessa ifrågasätter inte den vetenskapliga forskningen men diskuterar inte minst för människovetenskaperna, provocerande konsekvenser för samtalets inriktning genom forskningsfrågornas och begreppens kontextberoende. Genom citatet från Heisen-



berg ställer de också stränga villkor för samtalet. Vardagsspråket är det enda vi har gemensamt och det står närmare den verklighet vi kan tala om än vad vetenskapens verktyg gör: samtalet blir ett möte i vardagsspråket. För det pedagogiska samtalet tror jag man kan omformulera detta så att samtalet ska ske mellan likar i respekt för deltagarnas olika utgångspunkter och erfarenheter. I det samtalet tror jag vidare att pedagogiken har sin uppgift att fylla i dess strävan att kritiskt granska villkor och förutsättningar för och i utbildning och undervisning.

## NOT

Det här inlägget av Erik Wallin låg på redaktionens bord i början på sommaren, dvs före den av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté anordnade konferensen angående utbildningsvetenskap den 16:e september 2003. (Redaktionen)

## LITTERATUR

- Eklund, H. 1997: Den pedagogiska forskningen och skolan. *Tvärsnitt*, 19(2), 38–47.
- Linder, E.H. 1962: *Bildning i tjugonde seklet*. Stockholm: Natur o. Kultur.
- SFS 1997:702. *Förordning om kvalitetsredovisning inom skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2001:649. *Förordning om ändring i förordning (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, uå: *Analyser och utvärderingar 1994–95: resultat – kommentarer – perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

# Utbildningsvetenskap

## En möjlighet att förvetenskapliga en civilisation

TOMAS KROKSMARK

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

I en berömd sekvens bekänner Augustinus att han vet vad tid är så länge ingen frågar honom om dess egenskaper. Samma problem har Utbildningsvetenskapliga kommittén, som den 16 september, i Ingenjörernas hus i Stockholm, ännu en gång samlade landets forskare i utbildningsvetenskap under just frågan: Vad är utbildningsvetenskap?

Utbildningsvetenskapliga kommittén är en del av Vetenskapsrådet. Detta förfogar över sammanlagt 2,5 miljarder kronor till stöd för forskning, varav Utbildningsvetenskapliga kommittén hittills fördelat cirka 250 miljoner. Det kan därför tyckas märkligt att kommittén distribuerat denna ansevärd summa pengar till något som man inte riktigt vet vad det är. Eller är det så, att alla som är verksamma inom området vet vad utbildningsvetenskap är men bara så länge ingen ställer frågan om dess egenskaper? I så fall är utbildningsvetenskap i gott sällskap med Augustinus.

Hur kan vi då se på sådana fenomen som vi vet vad de är men som vi är oförmögna att begreppslägga? Är det rimligt att det finns en vetenskaplig kommitté med resurser i nämnda storleksordning som inte har definierat det egna forskningsfältet? På flera olika sätt kan det enkelt uppfattas som ett stort problem, ett våghalsigt äventyr, eftersom forskningsresurserna likt en hagelvärm i mörkret kan träffa snart sagt varje form av vetenskaplig aktivitet. Sådan oro är befogad, då kommitténs ledamöter berömmar sig av att hittills ha fördelat medel till alla fakultetsområden utom till det juridiska. Det är svårt att helt frigöra sig från tanken att utbildningsvetenskap har som yttersta syfte att förvetenskapliga en hel civilisation. Om ingen vet vad forskningen ska rikta sitt fokus mot, kan det ju bara i efterhand formuleras en kritik, varför det kan vara korrekt att ha en så mångfasetterad forskning igång som möjligt.

Mot den här bakgrunden går det att utveckla de två möjligheter som finns för Utbildningsvetenskapliga kommittén. Den ena är att kommittén själv offentligt deklarerar att den inte vet vad utbildningsvetenskap är och att den inte heller söker efter någon definition: att det är en av grundförutsättningarna, rent av själva poängen, med dess arbete. Det är istället genom den vetenskapliga handlingen som landets forskare (egentligen doktorander) ska begreppslägga fältet. All den forskning som kommittén finansierar konstituerar tillsammans utbildningsvetenskap. Om några år kan den forskande aktiviteten analyseras och värderas och då kan vi tillsammans konstatera om det skett någon innovativ utveckling av forskningen eller om det kommit fram ny och värdefull kunskap som förtjänar benämningen utbildningsvetenskap. Då har kommittén gjort en god och berömvärd insats. Om det däremot skulle visa sig att bristen på fokusering, att tanken att sprida forskningsstödet över

så vida fält som möjligt, där också de oerfarna forskarna prioriteras före de erfarna<sup>1</sup>, inneburet, att det inte frigjorts någon innovativ kraft eller någon nämnvärd kunskapsutveckling – då har kommitténs arbete skapat ett problem för det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet för lång tid framöver. Redan nu skulle kommittén emellertid kunna redovisa de innehållsliga (och inte administrativa) kriterier som hittills varit (och är) vägledande för de projekt som beviljats medel och därur göra en prematur analys, som dock kan peka ut några betydelsefulla egenskaper i det utbildningsvetenskapliga områdets innehållsliga konstitution.

Den andra möjligheten är att kommittén driver kravet om en definition av begreppet utbildningsvetenskap. Möjligen avkrävda en sådan från politiskt håll? Det är under alla omständigheter så som kommittén hittills agerat, inte minst nu senast vid septembermötet. Tanken har då varit att bjuda in olika forskare som representerar skilda discipliner och inriktningar för att lösa problemet. Det draget är begripligt. Det vittnar om ett öppet sökande, där pedagoger, vilket annars tett sig tämligen naturligt, inte ska erbjudas tolkningsföreträde. Det är lika gärna andra discipliners företrädare som ska bidra till en definition av utbildningsvetenskapen. Det är begripligt också ur ett pedagogikhistoriskt perspektiv, där disciplinen sedan den uppstod i Sverige den 8 oktober 1910<sup>2</sup> i sin vetenskapliga attribuering alltid lutat sig mot andra discipliner såsom filosofi, psykologi och sociologi.

Pedagogiken i Sverige har aldrig stått på egna vetenskapliga ben där till exempel en pedagogiskt levd praktik fått bilda förutsättningen för ämnets vetenskapliga grundläggning. Med detta antyder jag också att Utbildningsvetenskapliga kommitténs hanterande av frågan i grunden är pedagogisk – det vill säga genom att bjuda in någon annan för att säga vilka »vi» är. Min uppfattning är, att det finns krafter och kompetenser inom pedagogiken, som på ett mycket slagkraftigt och utvecklande vis skulle kunna ge en definition av utbildningsvetenskap. Orsaken till att de inte släpps lösa kan vi bara spekulera i. Möjligen kan det bero på att utbildningsvetenskap inte får lov att bli en annan benämning för pedagogik.

Vad är utbildningsvetenskap? Är det så som frågan ska formuleras? Det är som bekant alltid besvärligt att ställa den rätta frågan. Om den går att formulera, säger oss Platon i dialogen Menon, har vi då inte samtidigt också en antydning till ett svar? Kräver inte varje fråga att vi också har svaret på densamma? Vet vi redan svaret kan frågan tyckas överflödig. Men är då detta *circulus vitiosus* meningslöst? Självklart inte. I frågandets natur ligger också att ett svar finns tillgängligt men det betyder inte att varje fråga redan har sitt uttömnda svar. En fråga leder alltid lite längre och på andra vägar än vad vi förmodat och ibland hoppats på. Det är det som gör frågandet på samma gång förutsägbart och oförutsägbart. Konsten kanske inte är frågandet som sådant, utan vilken precision vi ska ha i våra frågor och vilken reflekterad uppfattning av en aspekt av något det är som vi riktar frågan mot. Ur ett annat perspektiv kan vi ställa oss frågan med utgångspunkt i dikotomin identitet och differens. På vad-frågan (vad är utbildningsvetenskap) skulle vi då kunna svara utbildningsvetenskap. I en sådan identitetssats blir det ena likt det andra och det är just det som vi letar efter. Om den identitetssatsen skulle gälla som den

högsta tankelagen, då har vi konstaterat likheten men inte lärt oss något nytt. Vad-frågor kräver alltid en differens, om de ska tillföra något nytt men ändå inte så att till exempel  $A = B$ . Utbildningsvetenskap = utbildningsvetenskap måste därför förstås som en dialektik, där syntesen av dessa likheter är vad vi letar efter. Det är enkelt att nu förledas anta ett utbildningsvetenskapens singuläre tantum. Det som är utbildningsvetenskap skulle i så fall endast förekomma i ental. Den syntes som vi istället bör utgå ifrån är just att utbildningsvetenskap är det som är utbildningsvetenskap då ett subjekt anser sig göra något som är utbildningsvetenskap. Det är i handlingen, i utbildningsvetenskap som praktik, som den visar sig så som den är, vilket innebär att utbildningsvetenskap är plural, kvalitativ, mångfacetterad och levd handling.

Om vi nu istället inleder med frågan om varför vi måste ställa frågan om vad utbildningsvetenskap är, kan vi komma ett steg på vägen mot en substantiell definition. Orsakerna till att frågan måste ställas kan ha administrativa och ideologiska grunder. Det väljer jag i denna text att bortse ifrån. Det är viktigare att försöka se den innehållsliga aspekten på frågan. Då måste frågan om varför vi ska definiera utbildningsvetenskap resas, eftersom området tycks ha anspråket på sig att vara något annat än pedagogik samtidigt som det är pedagogiknära forskning som är utgångspunkten. Det är den enda rimliga slutsatsen som går att dra mot bakgrund av hur den utbildningsvetenskapliga frågan är hanterad. Grunden ligger i att svensk pedagogik, eller egentligen den roll som pedagogiken kommit att spela i Sverige under lång tid, fått utstå stark kritik från inte minst statligt initierade utredningar om skolsystemet och lärarutbildningen under 1990-talet.

I till exempel Lärarutbildningskommitténs huvudbetänkande faller kritiken tung mot pedagogiken som vetenskaplig grund för forskning om lärares praktik och inom lärarutbildningen. Flera forskare har samtidigt visat att stora delar av pedagogikens forskningsinsatser varit marginella i betydelse för att utveckla och förändra lärarnas arbete och överhuvud i förhållande till begripandet av skolan ur kritdammsperspektivet. Bristen på organiserad eller institutionaliserad koppling mellan pedagogisk forskning och skolans och lärarutbildningens vardag har också beskrivits i termer av en konjunkturfråga, det vill säga i perioder då det satts av medel för att forska inom dessa områden har pedagogiken bidragit med kunskap men i tider då sådana inte funnits har ingen vetenskaplig disciplin – pedagogiken inräknad – visat intresse för skola och lärarutbildning som forskningsobjekt. Sökandet går därför vidare i att finna en benämning på ett (nytt) vetenskapsområde som gör en lärarutbildningsrelaterad och kritdammsorienterad praktik full vetenskaplig rättvisa.<sup>3</sup> Där kunde letandet ha varit över och cirkeln sluten. Utbildningsvetenskap är en i pedagogiken grundad vetenskaplig möjlighet att utveckla kunskap om skolans praktik och om lärares och pedagogers arbete via plural, kvalitativ och levd handling.

Det är inte särskilt långsökt, för de forskare som under 1980-talet deltog i en nära nog identisk diskussion, att nu göra didaktiken till föremål för reflektion. Då den återintroducerades i Sverige lanserades den som just den vetenskapliga möjlighet som kunde fylla det ovan påtalade behovet av praktiknära forskning, och som enligt min uppfattning också gör det. Didaktiken kan därför

förstås som det forskningsområde som har just skolans, lärarutbildningens<sup>4</sup>, undervisningens och lärandets praktik<sup>5</sup> som sitt vetenskapliga objekt. Den moderna svenska didaktiken har också de förtjänsterna att den företräds av forskning som är såväl system- som kritdammsorienterad, likaväl som den avgränsar en definierad allmän nivå och en innehållsrelaterad dito. Till detta kan läggas den omfattande teoriläggning av vetenskapsområdet didaktik som finns att tillgå i det internationella vetenskapssamhället. Så även på svensk botten, där det under 1990-talet skett betydande systematisk utveckling, inte minst genom kopplingen didaktisk-praktisk filosofi.

Här kunde Utbildningsvetenskapliga kommitténs bekymmer med definitionsfrågan också varit över. Vi vet varför frågan om vad utbildningsvetenskap är måste ställas och vi vet vad detta område skulle kunna ha för benämning, det vill säga det fanns vid kommitténs inrättande ett tydligt avgränsat och väl beprövat vetenskapligt komplement till pedagogiken. Det fanns också en term att tillgå. Den förelåg redan då Lärarutbildningskommittén (LUK) arbetade. Men av skilda skäl blev didaktiktermen och dess vetenskapliga anspråk redan från början kontroversiella. Det talades om en så kallad ›västkustdidaktik› som stod mot en likaledes så kallad ›östkustdidaktik.› Kontroversen ledde till en terminologisk kortslutning, som nu driver oss mot ett nytt behov av att hitta en alternativ terminologi för att benämna det vetenskapliga fält som i allt väsentligt är didaktik och som inte kan kallas pedagogik. Vi kan därför se, att det vid de olika lärarutbildningarna runt om i landet etableras en ny flora av alternativa benämningar till didaktiken, så som pedagogiskt arbete, utbildningsvetenskap, lärande, lärarvetenskap.

Därmed står vi inför uppgiften att begreppslägga inte bara benämningar som utbildningsvetenskap, utan också lärarvetenskap, lärande och pedagogiskt arbete och då allmänt i förhållande till pedagogik och didaktik och särskilt relativt utbildningsvetenskap. Begreppsläggningen måste ske i beroende och oberoende termer. Den uppgiften kan enkelt uppfattas som svår-genomtränglig, om vi utgår ifrån att det är pedagogiken som bildar grunden för samtliga benämningar och om det ligger någon riktighet i påpekandet att pedagogik som forskningsdisciplin sällan eller aldrig stått på egna vetenskapliga ben i Sverige. Min uppfattning är att det är av yttersta vikt att en förutsättningslös begreppsläggning görs av hela det pedagogiska vetenskapsområdet, där det i uppgiften bör finnas med en tanke om att pedagogiken möjligen nått en punkt där området terminologiskt måste differentieras. Risken för nya terminologiska kortslutningar är annars överhängande.

Av det hittills sagda går det att förstå att utbildningsvetenskap kan vara pedagogik men den kan inte terminologiskt benämnas på så vis. Därtill tycks disciplinen alltför hårt kritiserad som en möjlighet att bilda kunskap om lärarutbildningsrelaterad och kritdammsorienterad utbildningspraktik. Det är anmärkningsvärt. Didaktiken möter samma öde men av andra skäl. Det är om möjligt ännu mera anmärkningsvärt. Den slutsats som nu går att dra är att utbildningsvetenskapliga kommittén skulle ha förtjänat benämningen Kommittén för pedagogisk och didaktisk forskning. Möjligen med tillägg att sådan forskning prioriteras som har kritdammet, den pedagogiska andedräkten och den didaktiska handlingen som sina främsta objekt? Då hade två saker varit

vunna: (i) Vi hade kunnat bygga vidare på den forskning som vi redan är duktiga på men fått en riktningangivare om vad som är viktigt att bilda ny kunskap om, samtidigt som dörrarna stått vidöppna för kopplingar till andra vetenskapsområden, men på pedagogikens och didaktikens grunder. Då hade diskussionen inte handlat om terminologiska benämningar och sofistikerade gränsdragningar dem emellan, utan om vad som kan anses vara ny och viktig kunskap inom området skola och lärarutbildning. (ii) Vi hade sluppit att medverka i fåfänga ansträngningar att försöka mejsla ut någonting »nytt» inom nämnda områden, som inte är pedagogik, didaktik, pedagogiskt arbete, lärande eller lärarvetenskap.

Men. Det kan enkelt uppfattas som alltför lättvindigt att avfärda ett utbildningsvetenskapligt begrepp som någonting som redan är känt. En ny och onödig term, där det tidigare finns flera fullgoda alternativ. Det ligger ett intellektuellt ansvar i att det trots allt kan vara nödvändigt att undersöka vad utbildningsvetenskap skulle kunna vara för någonting, eller åtminstone försöka etablera en analys, som kan säga oss något om hur ett utbildningsvetenskapligt fält kan begreppsläggas. Det går inte att helt bortse från att det skulle kunna finnas något i en utbildningsvetenskap som vi tidigare inte sett.

Även på den här punkten vill jag inledningsvis diskutera hur frågan bör ställas för att vi ska kunna utveckla relevanta svar om den utbildningsvetenskapliga begreppsläggningen. Om vi frågar oss vad utbildningsvetenskap är, har vi följaktligen också en föreställning om att det finns något som i ontologisk mening är utbildningsvetenskap. Utläggningen av en sådan regional ontologi är grundläggande för alla frågor som sedan ställs inom området. Om vi då också formulera oss kring vilken typ av kunskap som utbildningsvetenskaplig forskning skulle kunna bidra med, har vi etablerat en ny utgångspunkt. I en annan mening är det av intresse att undersöka vad vi kan ha för nytta av utbildningsvetenskap. Det är därutöver möjligt att välja att lägga analysens fokus på vetenskapsbegreppet; vad är utbildningsvetenskap? Det skulle också kunna vara en ren gränsdragningsfråga som svarar mot behovet att skilja ut utbildningsvetenskap från andra vetenskaper.

De frågor som jag formulerat ovan är av grundläggande betydelse för våra möjligheter att lägga ut och etablera en definition av det utbildningsvetenskapliga begreppet. För att komma vidare bör vi inledningsvis dela upp analysen i utbildning och vetenskap, var för sig. Utbildning är en genuin mänsklig aktivitet. Det går inte att tala om att till exempel en hund eller en häst skulle vara utbildad, även om de gått en kurs. Därmed kan vi också anta, rent av slå fast, att utbildning är en humanism i den meningen att den sker i en verklighet som är levd och erfaren av någon och att utbildning är skapad av någon. Genom detta har utbildning en gång tillkommit genom ett skapande och handlande subjekt, vilket innebär att om vi vill komma åt definitionen av utbildningens essens går den via dess existens. Skapande och handling är ett utmärkande drag för människan. Utbildningsbegreppets objektivitet är subjektivt reflekterad, eftersom den är skapad av människan. Därmed är det knappast möjligt att komma åt vad som egentligen är utbildning, det som är den väsentliga identifikationen. Det är snarare så att vi måste söka dess essens

i människans handlande aktiviteter. Om vi då vill veta vad utbildning är, måste vi iaktta vad någon gör som utbildar eller som utbildar sig.

När någon utbildar sig sker detta genom förändring. Människan gör då någonting med sig själv som hon inte var tidigare och i utbildningens väsen ligger alltid ett speciellt mål, rent av en yrkeskompetens. Det är det som kännetecknar utbildningens aktivitet och det är också det som är den lexikaliska bestämningen av begreppet. Termen utbildning är sammansatt av två skilda ord: ›ut‹ och ›bildning‹. En sammansättning av två ord där prefixet ›ut‹ har en helt annan innebörd än grundordet ›bildning‹ som var för sig också är helt skilda från sammansättningen ›utbildning‹. Hade vi haft i uppgift endast att begreppslägga ›bildning‹ hade vi kunnat luta oss mot Kants avhandling *Über Pädagogik*<sup>6</sup> eller rent av mot en rad inhemska skriftställares texter och enkelt kunnat gå tillbaka till Ansgar, Olaus Magnus, Olof Rudbeck och andra svenska krusbär (jfr Linell & Löfgren 1995). Något senare har också Hans Larsson (1911) lämnat värdefulla synpunkter.

I vår egen tid skulle vi närmare ha kunnat tränga in i *Skola för bildnings* (SOU 1992:94) begreppsläggning av bildningsfrågan. Vi hade också kunnat rådsla med Bernt Gustavsson (1991), Sven-Erik Liedman (1999), Ingela Josefsson (2002) eller Jens Allwood och Magnus Gunnarsson (2003). Kanske är det just i bildningsbegreppet som vi hittar den svenska nationalsjälen – i folkbildningen – inte i folkutbildningen. I en rörelse grundad i ett folks bildningstörst, inte sällan med oppositionella undertoner, som ser behovet av bildning som en väg till frihet, demokrati och rättvisa. Kanske är det ett stort misstag att inte det utbildningsvetenskapliga området terminologiskt och begreppsligt kuggat i just denna magnifika förändringsprocess i svensk bildningshistoria: Bildningsvetenskap.

Men nu har vi ordet ut-bildning. Det är något annat än bildning. De två bokstäverna som skiljer har en förödande kraft. Den bildade människan är någonting annat än den utbildade. Den förra är vardagsnära och andas nyfikenhet och frihet, den rör sig i ett emancipatoriskt sökande efter erfarenheter och kunskaper. Den utbildade människan är en produkt av institutionalisering, målstyrning, makt, sortering, under- och överordning etcetera. Här är det systemet och inte livet som sätter målen och drar gränser för vad som ska läras. Den bildade människan är den sökande vagabonden, fri från systemens olika krav och förpliktelser. Skillnaden kan få sin pregnans i en parafra på Peter Tillbergs kända målning från 1972: Blir du lönsam lille vän? Blir du bildad lille vän? eller: Blir du utbildad lille vän? Blir du bildad eller bara utbildad? Det tycks som om utbildningsbegreppet är smalare och ytligare än bildningsbegreppet, det pekar också ut en koppling till eller ett beroende av en identifierad yrkeskompetens. Tar vi fram negationen av de båda begreppen kan det klarna ytterligare – den utbildade människan är någonting helt annat än den obildade; en utbildad person kan vara bildad på samma sätt som en obildad kan vara utbildad.

I den inskränkning av bildningsbegreppet som vi gjort ovan, springer utbildning fram som ett professionsrelaterat kunskapsområde. Det betyder att kunskapsbegreppet inom utbildningsvetenskap inte är av traditionell art, utan knutet till professionell handling. Det är någon som gör något inom ramen för

en profession och det är detta görande eller dess konsekvenser som blir forskningsobjektet i utbildningsvetenskap. Den kunskap<sup>7</sup> som går att vinna ur en sådan bestämning riktar sig då mot olika utbildningsrelaterade professioners grundförutsättningar och konsekvenserna av det professionella handlandet. Jag är medveten om att det i en sådan bestämning kan uppstå inomprofessionella problem med gränsdragningarna inom en profession och mellan sådana. En central profession i utbildning torde vara läraren. Men förtjänar läraryrket bestämningen profession? Hur ska vi kunna dra gränserna mellan en autodidakt och en utbildad lärare annat än i teknokratiska eller meritokratiska kategorier? Exkluderar inte professionsbegreppet dem som undervisar men som inte är lärarutbildade? Har till exempel läkare en uppgift som sorterar under en pedagogisk-didaktisk begreppsbyggnad? Svaret måste bli ett »Ja», men är de pedagogiskt-didaktiskt professionella? »Nej». Utbildningsbegreppet förutsätter just utbildning, vilket genererar den här typen av problem. Kanske eroderar utbildningsvetenskap just i denna skärningspunkt som möjligt begrepp för forskning kring skola och lärarutbildning och då specifikt inom den därtill relaterade professionsbestämningen?

Trots dessa problem vill jag vidareföra tanken om den kunskapsteori som vi kan lägga till utbildning som begrepp. Den förtjänar i hög grad en särskild utläggning. Mitt förslag är en handlingsgrundad kunskapsteori. Den bygger på antagandet att pedagogisk-didaktisk handling är grunden för utbildning och att det är i handling som kunskapen om utbildning står att finna. Det betyder att aktiv handling är den utbildningsvetenskapliga kunskapens dynamo, under det att inaktivitet är dess död. När vi handlar har handlandet alltid en substans och handlingen har alltid en substantiell konsekvens för något eller någon annan. Handlingen har också en form, ett uttryck eller en gestaltning.

Dessa två aspekter är givna samtidigt, vi kan inte handla innehållslöst lika lite som vi kan handla substantiellt i ett formlöst tillstånd. Däremot är det möjligt att identifiera handlingar som är substantiellt och formmässigt uteslutande varandra. Handlingens två dimensioner, den noematiska och den noetiska, är alltid givna samtidigt ehuru möjliga att kunskapsmässigt förstå och beskriva i sin ensidighet. För att handla måste vi göra noetiska och noematiska pendelrörelser som är intuitiva och reflekterade. Innehållets eller formens vaga utkast visavi de medvetna valen. Utbildningshandlingar utförs aldrig heller i sociala vakuum, utan dess innehåll och avsikt tolkas av den Andre. Det innebär att handlingens betydelse konstitueras socialt och med pluralistiska innebörder.

Likaledes är handlingen alltid insatt i en levd verklighet, som avgör dess innebörd och konsekvens. Livsvärlden konstituerar skilda innebörder och konsekvenser. Genom dessa förutsättningar tycks det som om det är en konstitutiv kunskapsteori som skulle kunna göra utbildning mest rättvisa. En som tar hänsyn till den levda tillvarons förutsättningar, som är plural, kvalitativ och kroppslig i sin grundkonstitution.

Vad är då utbildningsvetenskap för sorts vetenskap? Frågan är inte av den karaktären att den går att utsätta för vetenskapshistorisk analys, eftersom utbildningsvetenskap inte någonstans har en egen historia. Det är inte heller



möjligt att försöka besvara frågan med hjälp av analyser av sådan forskning som fått stöd från Utbildningsvetenskapliga kommittén. Det är för få projekt som hittills är förda till avslut. En möjlighet skulle vara att gå igenom de ansökningar till nämnda anslagsgivare som beviljats medel och därmed per administrativ definition är utbildningsvetenskapliga. En sådan förteckning förfogar jag inte över men den möjligheten står öppen för var och en. I stället ska jag göra ett försök till ett prolegomena till en systematisk utläggning av det utbildningsvetenskapliga vetenskapsbegreppet.

Metateorin om vetenskapen ställer ett ansevärt antal frågor till förfogande och de är möjliga att hantera på ett stort antal olika sätt. I det här sammanhanget ska jag endast förhålla mig till sakläget mellan utbildningsvetenskaplig teori och dess praktik och mellan utbildningsvetenskaplig teori och dess empiri. Inom dessa två huvudområden vill jag i huvudsak skilja ut tre distinkt skilda möjligheter. (i) Den empiristiska traditionen med senare former av pragmatism, (ii) den hermeneutiska traditionen (*Geisteswissenschaften*), som bygger på fenomenologi, existensfilosofi och sociokulturell teori, samt (iii) den marxistiska traditionen, som bygger på den dialektisk-materialistiska grunden, Frankfurt-skolan (kritisk teori), kapitallogik och Althusser-skolan.

Min utgångspunkt ligger i antagandet att utbildning som vetenskap har lagt vetenskapsteorier som snör samman naturliga, sannfärdiga och autentiska handlingar åt sidan i olika ambitioner att blottlägga objektiva handlingsordningar. Den tekniska kontrollen över praxis, där vi inte är kapabla att skilja mellan teknisk och praktisk verklighet, där de empirisk-analytiska vetenskaperna producerar mekaniska rekommendationer för levd erfarenhet, bör knappast kunna bilda vetenskaplig grund för utbildningsforskning. Om vi istället kan utgå från antagandet att utbildningsvetenskap är praktik<sup>8</sup>, levd verklighet, att den i sin grund är subjektiv och erfaren, för-definierad, mångfacetterad och intrasslad, då har vi också sagt att utbildningsvetenskap är en human- och/eller samhällsvetenskap. Det går då också att hävda en utgångspunkt i en kommunicerande, kulturell och historisk livsgemenskap för analysen och i begripandet och beskrivningen av ett utbildningsvetenskapligt handlingsmedvetande. Från ett sådant fundament blir det varje forskares och forskningsgrupps uppgift att definiera in sig teoretiskt för att dra fram de metodologiska konsekvenserna. Den här processen bör vara så öppen och nyskapande som möjligt men med kravet på sig att göra vetenskapliga utläggningar som går tillbaka på ett utbildningsvetenskapligt fundament där människan står central.

Förhållandet mellan utbildningsvetenskaplig teori och praktik kan nu ta sin utgångspunkt i praktiken, i den levda världen och ur denna generera teorier för utbildning som vetenskap. Schelling<sup>9</sup> hävdade, att det är praktikens realitet och inte teorins som ska ledsaga oss, på samma sätt som det är utbildarnas praktiska klokskap och handlade som ska vara vägledande för teoribildningen. Vetenskapsbegreppet bör då styras och utvecklas med praktiken som enda grund, ur vilken utbildningsvetenskaplig kunskap kan utvecklas. När jag säger enda grund ska det förstås så, att praktiken förutsätter en teori liksom teorin är beroende av en praktik. Teori och praktik, inte eller. De båda sakerna har ett förhållande, ett sakförhållande, som håller dem mot varandra och som

uthåller deras förhållande. Jag kan inte se att det går att studera just förhållandet eller ens att det skulle finnas ett mellanrum<sup>10</sup> mellan teori och praktik. Om ett sådant skulle finnas kommer det aldrig att kunna fyllas med hjälp av forskning. Teorin förutsätter praktik och praktiken förutsätter teorin. Den praktikgrundade teorin bör ha kravet på sig att kunna återföras till den praktik som den är genererad ur. På så vis kan utbildningsvetenskapens kvalitetsbegrepp ligga i det praktiska igenkännandet i ett levtt sammanhang. Då praktiken är igenkännbar i teoribildningen om densamma, kan vi tala om hög vetenskaplig kvalitet. Varje teori som kan identifieras i en utbildningspraktik duger – andra gör det inte.

Empirisk (aposteriorisk) teori bygger på det vetande som vi erhåller genom sinneserfarenheten eller på de påståenden som måste kunna underbyggas med hjälp av sinneserfarenheten. Det är de två möjligheterna som står till förfogande. Det betyder att den empiriska verkligheten alltid är någonting annat än sig själv. Den är antropomorfiserad på så vis att människans sinnen utgör ett filter mellan verkligheten och vårt medvetande. Vi kan därför aldrig hävda anspråket att nå fram till en empirisk verklighet som är verkligare än verkligheten själv, ännu mindre hävda att vi begriper den som den är. Utbildningsvetenskap är en mänsklig aktivitet, skapad av människan, konstituerad i människans erfarenhet som något (handling) och tillgänglig genom våra sinnen. Det bör vara dessa omständigheter som ger förutsättningarna för att hantera utbildningsvetenskapens förhållande teori och empiri.

Vad skulle nu Augustinus ha sagt om utbildningsvetenskap? Kanske att vi vet vad det är och om någon frågar oss, kanhända kunde vi nu också säga något mer än ingenting men ändå inte så mycket att vi säkert kan hävda att vi vet.

## NOTER

1. Professor Bengt Hansson, som också är verksam inom Vetenskapsrådet, hävdar, i en utomordentligt viktig debattartikel i *Dagens Nyheter* Debatt den 27 juli i år, att våra främsta professorer står för bara 8% av forskningen, de flesta av de bäst kvalificerade vetenskapsmännen forskar i en omfattning motsvarande 20% av hel tjänst. Doktoranderna genomför 42% av forskningen i Sverige.
2. Kommitténs uttalade ambition att styra medel till yngre forskare framför äldre är en målmedvetenhet som bör begreppsläggas och redovisas. Vad är det t ex för kvalitetsskillnad mellan yngre och äldre forskares sätt att utveckla ny kunskap? Korresponderar åldersskillnaderna bland kommitténs egna ledamöter denna aspekt på särskilt sätt? Finns det också andra sådana oredovisade kategorier som går före kvalitetsaspekten i bedömningen av forskningen? Detta är vad Leif Levin, statsvetare i Uppsala, antyder i två olika artiklar i DN.
3. Det var då som Bertil Hammer tillträdde den första pedagogikprofessuren i Sverige.
4. I samband med att den första pedagogikprofessuren tillsattes i Sverige (jfr Not 3) betonas det uttryckligen i propositionen från 1906 (författad av ecklesiastikminister Fridtjuv Berg) att professurens innehavare särskilt ska tillgodose behovet av en bättre vetenskaplig grund för utbildningen till folkskollärare.
5. Noteras bör, att skola och universitetsutbildningar inte gärna kan blandas samman så som jag här gör. Skolan är en funktionell och underordnad verksamhet

under det att universitet och högskola drivs av spekulativa andar med kreativ kapacitet.

6. Även här förstår jag begreppen undervisning respektive lärande/inläring som två skilda fenomen med helt olika egenskaper. Undervisning är avsevärt mera komplicerat att förstå och beskriva än lärande/inläring därför att lärare inte låter elever lära annat än lärande.

7. »Über Pädagogik» är en av Kants senare texter. Den publicerades i Königsberg 1803. Texten finns i *Immanuel Kant Schriften zur Anthropologie, Geschichtesphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Werkausgabe Band XII. Frankfurt: Suhrkamp, 1968.

8. Kunskapsbegreppet här är vetenskapligt. Jag vill betona att jag inte utgår från något absolutistiskt kunskapsbegrepp eller från den aristoteliska doxografin. Jag kommer heller inte att i detta sammanhang dissekera kunskapsbegreppets olika kvaliteter. Jag nöjer mig med en vetenskaplig kunskap med ambitionen att kunna hävda att jag har *sett* det och jag kan *beskriva* det.

9. Det är inte möjligt att inom ramen för denna text diskutera relationerna mellan »praktik», »praxis» och »beprövad erfarenhet», vilket annars vore på sin plats inom en utbildningsvetenskaplig avgränsning.

10. Schelling, F.W. J. *Werke. Band I, Zur Naturphilosophie 1792–1803*. Müncher Jubiläumsausgabe s 236.

11. Det talas ibland i lärarutbildningssammanhang om att det skulle finnas ett mellanrum i lärarutbildningens teori och praktik.

## LITTERATUR

Allwood, J. & Gunnarsson, M. 2003: *Bildning – en begreppsanalys*. (Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik.

Gustavsson, B. 1991: *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Johansson, T. & Kroksmark, T. 1998: *Teachers' intuition in action: how teachers experience action*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik.

Josefsson, I. 2002: Om bildning och utbildning. I M. Johansen & T. Karlshon (red): *Om text*. Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för idé- och lärdomshistoria.

Larsson, H. 1911: *Om bildning och självstudier*. Stockholm: Ljus.

Liedman, S-E. 1999: *I skuggan av framtiden*. Stockholm: Bonniers.

Linell, B. & Löfgren, M. 1995: *Svenska krusbär. En historiebok om Sverige och svenskar*. Stockholm: Bonniers.

SOU 1992:94. *Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.