

Edukation

Ett möjligt studieobjekt?

J. OLA LINDBERG

Institutionen för utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet

ANDERS D. OLOFSSON

Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

Sammanfattning: *Med den här artikeln vill vi bidra till diskussion om det svenska pedagogikämnet. Vi inleder med att teckna en bild av pedagogiken som vetenskaplig disciplin utifrån vilken vi tycker oss spåra utvecklingen av ett nyvaknat intresse för filosofiska frågor. Utifrån denna utveckling presenterar vi en forskningsansats och ett studieobjekt, som vi menar öppnar till en annorlunda förståelse av pedagogisk forskning. Den forskningsansats vi för fram är filosofisk hermeneutik, och studieobjektet är edukation.*

I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 3/2003, gör Tomas Englund, Tomas Kroksmark och Erik Wallin var sitt inlägg i debatten kring pedagogikämnet, pedagogisk forskning, lärarutbildning och utbildningsvetenskap, som i nr 4/2004 av samma tidskrift följs upp med inlägg av Christer Fritzell, Ingrid Carlgren samt Petter Aasen och Tine Prøitz. I det förra numret uppmärksammar Wallin bristen på offentlig diskussion liksom avsaknaden av vetenskapsteoretiska analyser av pedagogiken som vetenskaplig disciplin. I det senare numret betonar Fritzell vikten av att skilja på pedagogik som vetenskaplig disciplin och forskning inom olika fält. Fritzell poängterar i sin text att discipliner framför allt är en fråga om teoretiska, inklusive filosofiska, ställningstaganden och att en argumentation för detta inom ramen för disciplinen pedagogik idag är nödvändigt men utmärkt sällsynt.

Vi avser i den här artikeln att tillmötesgå Wallins och Fritzells önskemål om bidrag till en offentlig diskussion av disciplinen pedagogik. Utifrån vissa teoretiska preciseringar ämnar vi både avgränsa ett möjligt studieobjekt och beskriva det inom ramen för en forskningsansats. Vi gör ett försök att skriva fram en explicitgjord förståelse för studieobjektet, för att på så vis öppna möjligheten för en vetenskapsteoretisk analys. Artikeln är uppbyggd av tre delar. I den första ger vi en översiktlig bild av pedagogikämnets innehåll och

utveckling; i den andra presenteras några av de möjligheter vi ser med studieobjektet *edukation*; och i den tredje presenterar vi en forskningsansats med vars hjälp vi menar att edukation kan studeras.

I den avslutande diskussionen hävdar vi att edukation som studieobjekt utgör ytterligare en möjlighet att bedriva studier inom ramen för disciplinen pedagogik, och att ett accentuerat intresse för filosofi medger att man via edukation som studieobjekt kan skapa förståelse av den praxis som andra områden – pedagogiskt arbete, didaktik eller utbildningsvetenskap – idag bedriver forskning om på ett nära sätt. Vi avslutar artikeln med att argumentera för att det även utifrån en filosofisk hermeneutisk forskningsansats är möjligt att skapa en förståelse av det som ligger oss nära, med andra ord en förståelse av edukation.

PERSPEKTIV PÅ PEDAGOGIK

Inom disciplinen pedagogik har frågan om identitet och förändring under en längre tid varit föremål för diskussion (t ex Dahllöf 1979, Svensson 1996, Wallin 1998). Bilden som växt fram under 1900- och början på 2000-talet tyder på att pedagogikens studieobjekt går att förstå som undervisning och fostran och att studier i pedagogik skall vara systematiskt utförda (Lindberg & Berge 1988)¹.

Vad pedagogik är låter sig dock inte enkelt beskrivas på ett entydigt och kumulativt vis, vare sig ifråga om innehåll, utveckling eller innebörd. Utvecklingen kan snarare beskrivas som brokig och företrädesvis beroende av det perspektiv som är för handen. Hamilton (1994) och Hamilton och McWilliam (2001) utgör internationella exempel som beskriver hur en förståelsegrund för forskning även kan innebära att den kan ses som spridd över och utgöra del av ett flertal olika fält eller perspektiv. Många som beskrivit utvecklingen inom svensk pedagogik skulle förmodligen instämma med den mer brokiga illustrationen av disciplinen (jfr Rosengren & Öhngren 1997). Alldeles oavsett är det viktigt att hålla detta i minnet när vi nu gör ett försök att beskriva en möjlig förståelse för svensk pedagogik med hjälp av några olika perspektiv.

Ett sätt att beskriva pedagogikämnet är att utgå från de inomdisciplinära utmaningar eller splittringar som disciplinen utsatts för. Pedagogik som disciplin har kontinuerligt utmanats och innehållet har förändrats. Sett till de sista 35 åren förefaller förändringen och utmaningen gått från didaktikens intåg i slutet på 1970-talet (t ex Kroksmark & Marton 1987, Lundgren 1987), via lärande (t ex Alerby 2000) till utbildningsvetenskap (SOU 1999:63) och pedagogiskt arbete (t ex Vinterek 2001).

Ett annat sätt är att beskriva disciplinen pedagogik i relation till lärarutbildning och lärarutbildningens innehåll, organisering och struktur (t ex SOU 1978:86, 1999:63). Förändringar inom pedagogikämnet går förmodligen att förstå utifrån både den förändrade roll disciplinen haft i lärarutbildningen från 1977, då lärarutbildningen blev del av universitet och högskolevärld – då kanske särskilt i relation till lärarutbildningsinnehåll som psykologi, didaktik och metodik – och till förändringar i samhället i stort.

Vissa skillnader i den svenska disciplinen pedagogik som bestått över tid kan vara möjliga att förstå i relation till en geografisk plats. Dahllöf (1986) menar att detta började redan i och med tillsättningen av de första professurerna. I Uppsala inrättades en professur i pedagogik, i Lund en professur med inriktning mot psykologi och pedagogik, och i Göteborg var den inrättade professuren profilerad mot filosofi och pedagogik. I Stockholm inrättades den första professuren i pedagogik inte förrän 1937, och dess inriktning var länge föremål för diskussion. Genom att professuren tillsattes med David Katz kom den att vara influerad av fenomenologin liksom den kom att vara psykologiskt orienterad (Lindberg & Berge 1988).

Enligt Englund (2004) har den sociologiska traditionen varit starkare i det han kallar »östkustpedagogiken», och den psykologiskt orienterade inriktningen mot individuella differenser i det han kallar »västkustpedagogiken». Detta menar vi bidrar till att nyansera den till viss del annars så linjära beskrivningen av disciplinen pedagogiks utveckling från filosofi till psykologi, via sociologi tillbaka till filosofi.

Den linjära historiska utveckling återfinns i Karnung (2001), som ger följande indelning av pedagogikens influenser: Fram till sextioalet förefaller pedagogikämnet vara dominerat av en kvantitativt orienterad naturvetenskaplig norm, med psykologi och intelligensmätning i fokus (t ex Husén 1948, Härnqvist 1959), varefter en kvalitativ inriktning med hermeneutiska (Trankell 1972) och marxistiska inslag (Callawear & Kallós 1992, Lundgren & Bernstein 1983) gjorde sig gällande från 1970-talets början. Den kvalitativa vändningen inom sociologin fick starkt inflytande på pedagogiken under 1970-talet (Karnung 2001) och slog också igenom i pedagogikämnet, liksom i andra samhällsvetenskaper och innebar en ökad acceptans för andra metodiska inslag.

Skillnader i vad pedagogik kan vara går även att beskriva utifrån vilken vetenskapsteori eller metod som för tillfället är vetenskapligt accepterad, det vill säga relateras till det som varit (och är) fokus i diskussioner om vetenskapliga paradig. Detta blir tydligt hos Karnung (2001) där innebörden i vad som är att betrakta som kvalitativ forskning i pedagogik är utsatt för en metateoretisk förståelse.

Det har under senare tid, både i Sverige (Englund 2004, Bengtsson 2001, Sellbjer 2002) och internationellt (Carr 2004), uppmärksamats att det i disciplinen pedagogik inryms aspekter av filosofi som synes viktiga att beakta. Hittills har dock uppmärksamheten kommit i kölvattnet av diskussioner kring distinktionen kvalitativ-kvantitativ, som inte längre ses som en adekvat benämning på vare sig forskningsansatsen eller metoden (Hamilton 1994, Schwandt 2000, Åsberg 2001), och med det ett behov att formulera en forskningsansats för vilken denna distinktion inte upptar intresset (t ex Bernstein 1991).

I den av HSNR (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) genomförda internationella utvärderingen av disciplinen pedagogik i Sverige (Rosengren & Öhngren 1997) finns ytterligare en beskrivning. I HSNR's utvärderingen är det framför allt den pedagogiska forskningens starka koppling till olika reformarbeten som lyfts fram, och därigenom ses pedagogik-

ämnet företrädesvis som anslutet till ideologiska och politiska ställningstaganden (Dahllöf 1986, Englund 1992, Wallin 2002). Pedagogikämnet framstår i utvärderingen som filosofiskt och teoretiskt svagt, men ideologisk och empiriskt stark.

Pedagogikämnet beskrivs ofta som tvärvetenskapligt och baserat på olika hjälp- eller bidiscipliner. Englund (2004) visar, med fokus på de senaste trettio åren, på olika tendenser när det gäller disciplinens framväxt. Han beskriver hur pedagogike tidigt, början/mitten på 1900-talet, var influerat av filosofi som den disciplin som påverkade förståelsen för vad pedagogik hade till uppgift att både bilda kunskap om och vilken kunskap som alls var möjlig att bilda. Därefter, i mitten på 1900-talet, skedde en förskjutning från filosofi till psykologi, vilket då kom att bli den disciplin som under en längre period hade stort inflytande på pedagogikämnet. Sociologi blev därefter den disciplin vars inflytande ökade. Vad som sker under 1990-talet är att filosofin på nytt uppmärksammas² och får betydelse för kunskapsbildningen inom pedagogiken. I vår fortsatta diskussion av en forskningsansats i pedagogik med studieobjektet edukation, vill vi ansluta oss till Englund (2004) och den tendens eller strömning han lyfter fram, vilken innebär att pedagogikämnet utgöra en del i en utveckling där ett nyväckt intresse för filosofi växer fram.

EDUKATION: SOM STUDIEOBJEKT

Att det inom alla vetenskapliga discipliner finns mer än ett möjligt studieobjekt är troligtvis ett relativt okontroversiellt påstående. Pedagogik utgör förmodligen i detta avseende inget undantag vare sig ifråga om behovet av studieobjekt eller i fråga om den inomdisciplinära divergens som ofta finns med avseende på vad detta studieobjekt kan sägas utgöra. Vi menar att det är upp till forskaren att diskutera och argumentera för ett studieobjekt som på nytt aktualiseras och som han eller hon tycker kan vara möjligt inom disciplinen; i vårt fall en diskussion och argumentation för edukation som studieobjekt inom disciplinen pedagogik. Edukation är ett begrepp som idag återfinns i texter som är författade inom ramen för disciplinen pedagogik (t ex Björk 2000, From & Holmgren 2002, Sjöberg 2002)³.

Sjöstrand (1968) definierar innebörden av begreppet edukation som en sammanslagen syn på fostrans- och undervisningsprocesser, vilket skulle möjliggöra för en förståelse i vilken människans hela formering kan tas i beaktande. Fostrans- och undervisningsprocesser blir därigenom möjliga att förstå som en helhet, som två sidor av samma mynt, och därtill något som människan inte kan undvika att utgöra en del av. Att undervisning och fostran hänger tätt samman och därför kan betraktas som ömsesidiga processer har även Bernstein (1996) betonat. Innehållsmässigt innebär det att all undervisning även skulle inrymma fostransprocesser. Möjligheten till edukation som studieobjekt i pedagogik tycks därför vara görligt att skriva fram på flera sätt. Ett sätt är att, som nedan, försöka precisera de villkor som ramar in fostrans- och undervisningsprocesser som inneslutna i begreppet edukation.

Edukation medger möjligheter att förstå människan i vilket sammanhang eller i vilken rumslig placering hon än må återfinnas i. Vi håller före att

människan alltid omfattas av processer som inte är direkt givna i den situation eller det sammanhang hon befinner sig i, och ansluter på så vis till Sjöstrand (1968) som framhåller att edukationen inte är bunden till vissa institutionella eller på andra vis avgränsade miljöer i samhället. Det förefaller således vanskligt att peka ut vissa situationer eller vissa sammanhang, som till exempel förskolor eller universitetsinstitutioner, som bättre lämpade för studier av edukation än andra. Den förståelse edukation medger innesluter istället alla de sammanhang som människan är del av, oavsett om det handlar om att människan åker buss eller deltar i den lokala idrottsklubbens styrelsemöte.

Begreppet edukation kan således sägas fånga det som sker överallt, och är därmed möjlig att studera överallt. Edukation, utifrån Sjöstrands (1968) definition, skulle dessutom omfatta en process som fortgår genom människans hela levnad. I enlighet med resonemanget om sammanhangsoberoende skulle edukation även möjliggöra en förståelse för människan som tidsligt oberoende. Vi menar därmed att det inte förefaller mer lämpligt att studera edukation i vissa åldrar eller vid vissa tidpunkter i livet, som exempelvis vid ett preoperationellt stadium eller vid puberteten. Edukation möjliggör i och med det en sammanhängande förståelse av människan, från födsel till död.

Utifrån Sjöstrand medger begreppet edukation vidare att förstå människan som del av en av människor delad gemenskap, det vill säga som en människa bland andra människor. Detta öppnar för oss att hålla före att människans formerande inte är determinerat, vare sig biologiskt eller efter någon annan universell norm utan istället går att förstå som såväl relationellt som socialt bestämd. Begreppet edukation har därigenom möjlighet att fånga en förståelse för människan som en social varelse, vilket kan sägas innebära att människans delade gemenskaper innesluts i studier av edukation.

Det finns därtill, via begreppet edukation, möjligheter till förståelse av fostrans- och undervisningsprocesser såsom en präglan eller fostran in i en livsform. Uppfattningar och värderingar som en generation tar för givna kan förstås som del av nästa generations möjligheter. Sjöstrand belyser hur edukationen är en ständigt pågående process som inpräglar människan i ett norm- och värdesystem⁴, och att det därigenom finns möjlighet för en gemensam livsform som är specifik för varje kultur att bildas, upprätthållas och utvecklas. Vi omfattar här en förståelse av att det kulturspecifika innebär uppfattningar om att vara människa i den situation och det sammanhang människan befinner sig i (jfr From & Holmgren 2002, Östman 1995)⁵. En förståelse som alltså inte utgår från till exempel ett norm- och värdesystem som något av Gud givet (som exempelvis en trosuppfattning) eller något som varje människa innehar som biologisk varelse (som ond, god, hyperaktiv eller lat).

Vi menar att den förståelse av edukationen som ovan skrivits fram öppnar möjligheter för att förstå att formeringen av människan alltid kan vara annorlunda. Då vi håller före att edukation kan förstås som en inpräglan av samhällets norm- och värdesystem varigenom människan endast kan förstås som människa bland människor (Sjöstrand 1968, jfr Uljens 2001), utgör variation en sorts inbyggd relativitet. Detta innebär möjligheter att förstå hur människan ställs in i en redan befintlig värld, en förståelse som vi dock menar

inte innebär att människan har ett bestämt och fast sätt att vara, utan istället att grunden i en mänsklig samvaro innebär en möjlighet för tillvaron att förändras och variera. Anledningen till att vi med edukation som studieobjekt kan inrymma en förståelse med denna inbyggda relativitet ligger alltså i att edukation inte blir begränsad av tid och rum, utan tar utgångspunkt i en gemensam värld.

Det som vi föreslår som studieobjekt i pedagogik är inte enhetligt och bestämt. Beroende på vetenskapsteoretiska utgångspunkter varierar förståelsen av studieobjektet, vilket samtidigt ställer krav på hur det är möjligt att skapa förståelse av studieobjektet. Sammanfattningsvis vill vi alltså föra fram ett möjligt studieobjekt i pedagogik som edukation, och däri ryms såväl fostrans- och undervisningsprocesser varigenom människan formeras som tidlig och rumslig öppenhet. Genom edukation som studieobjekt menar vi att det medges möjlighet att skapa en förståelse av människan som både del av rum, tid, gemenskap och inpräglan. I en sådan förståelse är människan inte redan i förväg bestämd utan människans möjligheter är öppna.

BYGGD PÅ TOLKNING OCH FÖRSTÅELSE I EN HERMENEUTISK FORSKNINGSAKSATS

Forskning utifrån en hermeneutisk ansats innebär ett förhållningssätt till vetenskap och kunskapsbildning som bygger på tolkning och förståelse (Gadamer 1997, Ricoeur 1993, Ödman 1979). Det som går under beteckningen hermeneutik förefaller dock inte vara entydigt, utan snarare ser vi möjligheten att hermeneutik kan inrymma åtminstone tre olika inriktningar; klassisk hermeneutik, humanvetenskaplig hermeneutik och filosofisk hermeneutik (From & Holmgren 2002). Här argumenterar vi för att den tredje inriktningen, filosofisk hermeneutik, kan innehålla resurser för att skapa kunskap och förståelse inom ramen för disciplinen pedagogik.

Filosofisk hermeneutik går, som ordbildningen antyder, att förstå som en teori om hermeneutik som inrymmer filosofiska överväganden (t ex Bernstein 1991, Schmidt 1995). Till skillnad från klassiska och humanvetenskapliga inriktningar, som mer fokuserade metoden som garant för att den kunskap som bildades (t ex Brun 1992), blir kunskap och förståelse inom ramen för filosofisk hermeneutik en tolkningsprocess (jfr Schmidt 1995), som är socialt och relationellt bestämd (t ex Bourdieu 1996) och byggd på det Winch (1958) kallar interna relationer. Därigenom är kunskapsanspråken och kunskapssynen med denna filosofi som utgångspunkt behäftad med en osäkerhet i den kunskap och förståelse som kan erbjudas.

Vi anser att den filosofiska hermeneutiken, med betoning på tolkning och förståelse, kan utgöra ett förtjänstfullt inslag i relation till annan forskning i pedagogik. Med Vattimo (1996) menar vi att ett studieobjekt bara kan förstås genom tolkning. Fakta är därmed alltid tolkningar. För att tolkning skall vara möjlig att hävda som grund för kunskap och förståelse är det i en filosofisk hermeneutisk forskningsansats viktigt att framhålla betydelsen av transparens, för att därigenom öppna för ett tydliggörande av den grund på vilken kunskapsanspråken vilar (From & Holmgren 2002). Vi menar att forsknings-

ansatser som bygger på tolkning för att skapa förståelse och kunskap alltid förefaller inrymma en relativitet i vilken alla tolkningar alltid är möjliga att hävda som giltiga (Vattimo 1996). Detta aktualiserar en presumtiv relation mellan vetenskap byggd på objektivitet och den syn på tolkning i vilken subjektiviteten får ohämmat utrymme och utmynnar i en relativism (Bernstein 1991, Winch 1958). Det finns troligtvis en rad olika sätt att problematisera dikotomin objektivitet-relativism. Vi ansluter oss dock till Bernstein (1991 s 41) som:

ser denna dikotomi som vilseledande och förvanskande. Den lever i sig parasitiskt på en cartesiansk övertygelse som behöver ifrågasättas, blottläggas och övervinnas. Vi behöver fördriva den cartesianska oron och befria oss från dess förledande lockelse. Det är bara om vi underförstått accepterar någon version av cartesianismen som den ömsesidigt uteslutande disjunktionen mellan objektivism och relativism blir begriplig. Men om vi ifrågasätter, blottlägger och driver ut cartesianismen mister själva motsatsställningen mellan objektivism och relativism sin rimlighet.

Denna förståelse innebär ett försök att gå bortom objektivism och relativism, vilket i pedagogik sätter i spel det som Vattimo (1996) beskriver i termer av nihilism. För att tala med Vattimo måste »hermeneutikens nihilistiska kall» tas på allvar, en uppfordran att alltid redovisa tolkningens grunder på ett transparent vis. Forskning som negligerar detta kan alltid utsättas för kritik, fast aldrig utifrån tolkningens egna grunder. I en filosofisk hermeneutisk forskningsansats tycks därigenom alltid ingå att såväl klargöra tolkningens utgångspunkt som argumentera för dess giltighet. I händelse av att tolkningen blir utsatt för kritik finns således möjlighet att detta sker med hänsyn till de filosofiska antaganden som ligger till grund för tolkningen (Åsberg 2001), inte det som annars kan tolkas som forskarens subjektiva uppfattningar (From & Holmgren 2003).

Ett sätt att motverka subjektiva uppfattningar som grund för tolkning är att utgå från en framskriven syn på ontologi som sedan får ligga till grund för därpå följande epistemologiska överväganden (Brameld 1956, Butler 1951). Det blir på så vis en filosofisk utgångspunkt som utgör argument även för de kunskapsanspråk som vi gör (Bengtsson 2004). Filosofisk hermeneutik inrymmer ett förhållningssätt till tolkning och förståelse vari människa och värld betraktas som en helhet, vilket innebär att subjekt och objekt upplöses som distinktion för tolkningar och förståelser (Bernstein 1991). I enlighet med Gadamer (1997) är människan del av en redan existerande väv av tradition, språk och tidslighet, redan avgjorda förståelser. I en bemärkelse utgör de en väv av redan befintliga relationer i form av normer och värderingar (Arendt 1998, Warnke 1993), som är en konsekvens av människans inpräglan i en tradition. Som del av en redan befintlig tradition kan människan sägas vara del av, inte bara det som varit och det som är, utan genom traditionens makt också det som har möjlighet att bli (Gadamer 1997).

Genom verkningens historiens princip visar Gadamer hur den tidslighet människans omfattas av införlivar det som varit i det som är och på så vis

verkar före även det som ska komma. Verkningshistoriens princip ställer människans tidslighet i förgrunden, vilket vi menar aktualiserar vissa specifika krav på en forskningsansats som bygger på tolkning och förståelse.

Detta förs ofta fram som en konsekvens av att människan antas ha en omedveten uppfattning om studieobjektet (Bourdieu 1996). Inom en filosofisk hermeneutik tycks begreppen tradition och verkningshistoria medge ett förhållningssätt till denna problematik, vilket betecknas som att människan omfattar en redan given fördom av (Gadamer 1997, Warnke 1993) studieobjektet⁶. Genom verkningshistoriens princip har forskarens fördomar, det vill säga hur något redan har förståtts, alltid inflytande på tolkningsprocessen och den förståelse som kan hävdas.

Förståelse som hävdas är alltså beroende av tolkning och kan därmed aldrig vara absolut (Ricoeur 1993). Genom att förståelsen innebär en hermeneutisk dialog, ofta beskriven som en relation mellan olika horisonter och förståelsegrunder, en sammansmältning (Ödman 1998), vari delar och helhet sätts i relation till varandra i en process, kommer anspråk endast att kunna infrias via argumentation (Gadamer 1997). Förståelsen är då samtidigt beroende av den dialog som varit och är, vilket innebär att den aldrig blir statisk utan befinner sig i ett tillstånd av ständigt blivande (Gadamer 1997, Ricoeur 1993)⁷. Legitimerad via dialog blir förståelsen allt mer bestämd ju tydligare den argumentation som avkrävs för anspråken är, vilket i en filosofisk hermeneutik antas leda till möjligheten att ställa ytterligare en fråga. Detta medför att förståelsen aldrig stelnar utan möjligheten till en annorlunda förståelse i sak hålls öppen (Gadamer 1997).

FILOSOFISK HERMENEUTIK OCH EDUKATION: EN KOMPLEX MEN DOCK MÖJLIG RELATION

Kan vi nu precisera en förståelse av edukation som studieobjekt i pedagogik? Nedan görs ett försök där problematiseringen ovan rörande edukation sätts i relation till filosofisk hermeneutik. Detta försök är inte menat att framstå som en dogmatisk och definitiv precisering utan snarare som en argumentation där vi skriver fram en tänkbar förståelse av hur det kan vara möjligt att förena edukation och filosofisk hermeneutik och därigenom bidra med ny eller åtminstone annorlunda kunskap till disciplinen pedagogik.

En filosofisk hermeneutik utgår från människan som inställd i en tradition (Gadamer 1997, Warnke 1993), varigenom människan ingår i ett sammanhang. Vi menar att människan är möjlig att förstå utifrån att hennes kulturella, etniska, sociala eller könsmässigt förkroppsligade disposition ingår i ett sammanhang och att hon som människa delar en tillvaro som kan förstås oberoende av geografi. Gadamer (1997) för fram att som inställd i en tradition fångas människan i sin tidslighet och den tid människan har att leva är ändlig. Människan föds in i en värld och människan dör ut ur den. Vi är överens med Gadamer att tidslighetens koppling till traditionen innebär att tiden inte kan delas upp och avgränsas i form av ögonblick eller skeenden vilka går att förstå utan referens eller koppling till andra ögonblick eller skeenden. Tiden kan som

ändlig inte förstås som en oändlig rad av disparata erfarenheter, utan tiden blir i sin ändlighet endast möjlig att förstå som del av en tradition.

Inställdhet i tradition innebär att människan delar världen med andra människor (Gadamer 1997). Människan lever i samvaro med andra människor, i gemenskap med andra och är som sådan alltid påverkad av samtida förståelse som resultat av tidigare förståelse (Bernstein 1991). Vi menar att samvaron är dialogisk och utgör det sätt på vilket andra kan definieras och erkännas (eller mer korrekt, de fördomar som möjliggör att andra kan träda fram i samvaron och utgöra fond i relation till vilken även ett jag kan upplevas). En förståelse som vi håller före upphäver kategorier som subjekt och objekt.

I filosofisk hermeneutik utgår vi från vår förståelse av Gadamers (1997) begrepp fördom, tradition och verkningshistoria (se även Bernstein 1991, Schmidt 1995, Warnke 1993). Därigenom kan filosofisk hermeneutik innebära en möjlighet att förstå människan som en del av ett redan befintligt norm- och värdesystem. Människan placeras som kulturell, etnisk, social och köns- mässig varelse in i ett sammanhang, i vilket dessa begrepp (såväl som andra) får en värdemässig innebörd som inte är bestämd i förväg (jfr Risser 1997). Genom att människan föds in i en redan befintlig väv av mänskliga relationer, vilka kommer att bilda de fördomar med vars hjälp världen kan förstås, håller vi före att människan svårligen kan ställa sig utanför sitt sammanhang.

Genom möjligheten till variation och inbyggd relativitet i filosofisk hermeneutik (jfr Vattimo 1996) öppnas för förståelse av människans blivande som möjligheten att vara annorlunda (Gadamer 1997). Vi menar att i en filosofisk hermeneutik möjliggörs en förståelse som återskapas på ett öppet sätt och löper före tillvaron i form av nästa möjlighet.

Den förståelse av filosofisk hermeneutik som tecknats ovan öppnar för att använda edukation som studieobjekt i pedagogik. I en filosofisk hermeneutisk forskningsansats finns det via edukation möjlighet att, i en allmän pedagogisk bemärkelse, skapa förståelse av hur människan både formeras och har formerats oavsett om det sker i till exempel Sverige, Kina eller Västerbotten eller skedde under andra världskriget alternativt på lärarutbildningar i Sverige idag, 2004. Detta innebär en öppenhet för att förstå de norm- och värdesystem som inpräglas i de gemenskaper människan är och har varit del av. Vi anser dock att förståelsen av edukation aldrig kan sägas vara definitiv utan snarare möjlig att alltid vara annorlunda.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

I denna artikel har intentionerna varit att diskutera edukation som möjligt studieobjekt i pedagogik. Vi har via en beskrivning av disciplinen pedagogik och den utveckling pedagogik genomgått, i vilken vi identifierat både utvecklingslinjer eller tendenser såväl som brokiga bilder, sökt spåra och visa hur filosofi förefaller ha fått ett ökat inflytande för förståelsen av olika studieobjekt. Ett ökat intresset för filosofi och därigenom en tilltagande medvetenhet om forskningens utgångspunkter menar vi pekar mot att det inom pedagogik torde finnas intresse för en levande debatt eller diskussion kring pedagogikens studieobjekt och dess innebörder. Vi har försökt svara upp mot en sådan

inomdisciplinär diskussion genom att beskriva en explicitgjord forskningsansats med de filosofiska antaganden som forskningsansatsen springer ur. Vi menar att vi därigenom bidrar till en förståelse av ett möjligt studieobjekt i pedagogik.

Argumentet har varit att ett ökat inflytandet av grundläggande frågor inom filosofin får avgörande konsekvens för den förståelse som via dialog och konversation är möjlig att hävda. I detta fall inom ramen för disciplinen pedagogik och i relation till ett möjligt studieobjekt i pedagogikämnet. Vi håller före att filosofiska inslag innebär att edukation är en möjlighet för forskare i pedagogik till att skapa förståelse och kunskap. En förståelse av den process av formering människan som människa bland människor genomgår. Detta ställer krav på att den forskningsansats som vi för fram är transparent och på ett konsekvent sätt problematiserar världen som människans värld, i den historiska position människan råkar ha och med den tradition som hon råkar tillhöra. Förståelsen kan då inrymma att människan är oavslutligt involverad i allt hon företar sig, även forskning, vilket medför ett behov att skapa ett förhållningssätt till problematiken med objektivitet och relativism. I vårt fall genom ett försök att gå bortom denna dikotomi. Genom att precisera en filosofisk hermeneutisk forskningsansats gör vi ett försök att öppna för en diskussion kring möjligheter till tolkning och förståelse.

Avslutningsvis är det viktigt att ännu en gång lyfta fram och poängtera att den förståelse av edukation som vi genom tolkning får möjlighet att hävda skiljer sig från en absolut förståelse. Den är att se som en del av en pågående dialog och kan skilja sig åt avsevärt beroende på att bakomliggande filosofiska antagandena är olika. Den förståelse som går att hävda avgörs på så vis av filosofiska antaganden om människa och värld, och kunskapsanspråken följer därav. Förståelse av edukation, inom ramen för en filosofisk hermeneutisk forskningsansats, kan förstås mer i termer av dialog eller konversation än i termer av sanning.

NOTER

1. Den något försiktiga beskrivningen motiveras med svårigheten att hävda något mer definitivt utan att tilldela vissa antaganden möjligheten att gälla som sanningar. Historiebeskrivningar får lätt karaktär av att kunna spegla komplicerade mellanmänskliga förhållanden som pågått under lång tid i enkla övergripande samband, en sorts historieobjektivism där det övergripande temat i en bemärkelse gör våld på de människor som varit del av skeendet och som på så vis får sitt liv objektiggjort av den historia som skrivs i efterhand (se t ex Arendt 1998) för ett sätt att se på mänskliga relationer och konsekvenser av handlingar).
2. Givetvis är det inga definitiva övergångar mellan respektive disciplin som kan sägas påverka förståelse för och inverkan på disciplinen pedagogik. Det som avses är vilken disciplin som vid en viss tidpunkt har haft störst inflytande.
3. Edukation beskrevs av Sjöstrand (1968 s 22) som »att det i varje samhälle och i varje kultur föreligger en ständig påverkan på människorna i avsikt att dessa genom inläring skall på bästa möjliga sätt formas i överensstämmelse med vad man inom ifrågavarande samhälle och kultur önska göra dem till». Sjöstrand lanserade begreppet i en tid då forskning i pedagogik var inriktad mot den systematiska påverkan som människan utsattes för. Påverkansprocessen beskrevs och förklarades då mer kau-

salt och enkelriktat, vilket inte synes vara fallet idag. Vi menar att Sjöstrands ursprungliga förståelse av utbildning är tidsbunden men att begreppet ändå är användbart i vår tid.

4. När ett verb används i syfte att beskriva ett skeende förutsätts ofta både ett subjekt som utför det som verbet implicerar och att det finns någon eller något som är föremål för skeendet. Exempel på detta är inskola (läraren inskolar eleven) och inringa (polisen inringar den kriminella). För att undvika att hamna i en dualism eller subjektivism använder vi inpräglan som begrepp för att beteckna detta skeende. Detta medger en förståelse som omintetgör subjektet (och därmed även objektet) till förmån för en principiell förståelse av människan och som sådan alltid varande en del av denna ständigt pågående process av inpräglan. Alltså inte att någon gör något med någon.

5. Kultur är ett begrepp, som likaledes med andra begrepp, har en betydelse som är relationellt och socialt bestämd och således beroende av i vilket sammanhang begreppet används. Vi menar att kultur i föreliggande text skall förstås som den förståelse/sätt att vara som inpräglas i en människa innebärande att bli del av ett kollektiv, en gemenskap med gemensamma normer och värderingar. Det vill säga bli del av en gemensam livsform som medger förståelse för att innebörden i det land som vi känner som Sverige innebär skillnad mot andra länder. På samma sätt är det skillnad att vara del av Sveriges nordliga delar såväl som dess sydliga, kultur innebär därmed inte något som är förknippat med en nationalstat eller något som tar hänsyn till gränser. Kulturella skillnader kan finnas inom ramen för samma bostadsområde eller samma hus beroende på hur skillnaden uppmärksammas och hur man väljer att framställa den. De så kallade kulturella skillnaderna uppstår bara i det att det finns något eller någon som i sammanhanget erkänns ett visst värde och/eller en viss betydelse. Det relationellt/socialt bestämda värdet eller betydelsen ger då upphov till skillnader.

6. Fördomen är (Gadamer 1997) ett förhandsomdöme som föregår ett möte med någon/något. Att så är fallet förstås som inställdhet i traditionen. Det vill säga att människan förstår uteslutande utifrån hur någon/något tidigare har förståtts. Fördomen blir på så vis inskriven i människan via verkningshistorien, alltså på det vis någon/något förstods igår får konsekvenser för hur människan uppfattas den/det idag.

7. Gadamer och Ricoeur förefaller ha olika förståelse av dialogbegreppet, något som diskuteras utförligt i kapitlet *The Conflict of interpretation* (Valdés 1991). Gadamer tycks mena att ny kunskap eller förståelse via dialog föregås av sammanmältning medan Ricoeur tycks förespråka ett vidmakthållande av en spänning mellan två positioner.

LITTERATUR

- Aasen, P. & Prøitz, T. 2004: Sektorsmyndigheternas roll i svensk skolforskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(4), 252–258.
- Alerby, E. 2000: Lärande – några betraktelser från olika horisonter. I E. Alerby., P. Kansanen & T. Kroksmark (red): *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Arendt, H. 1998: *Människans villkor. Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. 2001: Editorial. *Nordisk Pedagogik*, 21(1), 129–133.
- Bengtsson, J. (red) 2004: *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. 1996: *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, R.J. 1991: *Bortom objektivitet och relativitet. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Röda bokförlaget.

- Björk, G. 2000: *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Bourdieu, P. 1996: *Homo Academicus*. Stockholm: Symposium.
- Brameld, T. 1956: *Toward a reconstructed philosophy of education*. New York: Dryden.
- Butler, J. D. 1951: *Four philosophies and their practice in education and religion*. New York: Harper & Brothers.
- Callawaert, S. & Kallós, D. 1992: Den rosa vågen i svensk pedagogik. I S. Selander (red): *Forskning om utbildning: en antologi*. Stockholm: Symposium.
- Carlgren, I. 2004: Utbildningsvetenskapliga forskningsansatser. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(4), 252–254.
- Carr, W. 2004: Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55–73.
- Dahllöf, U. 1979: *Underlag för diskussion om den svenska pedagogikforskningens utveckling*. (PM 1979-08-29) Uppsala: Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1986: *Problem i den pedagogiska forskningens utveckling i Sverige efter 1940*. (Arbetsrapport från PI, nr 123) Uppsala: Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen.
- Englund, T. 1992: Pedagogik som vetenskap. *Forskning om Utbildning*, 19(1), 4–15.
- Englund, T. 2003: Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 184–185.
- Englund, T. 2004: Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 37–49.
- Fritzell, C. 2004: Pedagogikens fält och disciplinära struktur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(4), 246–251.
- From, J. & Holmgren, C. 2002: *Edukation som social integration. En hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- From, J. & Holmgren, C. 2003: Till frågan om människoblivandet. Hermeneutik som allmän pedagogik. I M. Uljens & J. Bengtsson. (red): *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik. Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. (Forskningsrapport, nr 192). Helsingfors: Helsingfors universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gadamer, H-G. 1997: *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Hamilton, D. 1994: Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. I N.K. Denzin & Y.S. Guba (red): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamilton, D. & McWilliam, E. 2001: Ex-centric voices that frame research on teaching. I V. Richardsson (red): *Handbook of research in teaching*. Washington: AERA.
- Husén, T. 1948: *Begåvning och miljö: studier i begåvningsutvecklingens och begåvningsurvalets psykologisk-pedagogiska och sociala problem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Härnqvist, K. 1959: *Tillämpad psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Karnung, G. 2001: *Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter*. (Uppsala Studies In Education 97) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Krokmark, T. & Marton, F. 1987: Läran om undervisningen. *Forskning om Utbildning*, 14(3), 14–26.
- Krokmark, T. 2003: Utbildningsvetenskap: En möjlighet att förvetenskapliga en civilisation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 193–202.

- Lindberg, L. & Berge, B. 1988: *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. & Bernstein, B. 1983: *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber.
- Lundgren, U.P. 1987: Didaktikens namn? *Forskning om Utbildning*, 14(3), 27–38.
- Ricoeur, P. 1993: *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Östling.
- Risser, J. 1997: *Hermeneutics and the voice of the other. Re-reading Gadamer's philosophical hermeneutics*. New York: SUNY.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (red) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.
- Schmidt, L.K. (red) 1995: *The specter of relativism. Truth, dialogue, and phronesis in philosophical hermeneutics*. Evanstone, Ill: Northwestern University Press.
- Schwandt, T.A. 2000: Three epistemological stances for qualitative inquiry. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sellbjer, S. 2002: *Realkonstruktivism. Ett försök till syntes av två dominerande perspektiv på undervisning och lärande*. Växjö: Acta Wexionensia.
- Sjöberg, J. 2002: *Systematisk pedagogik. Ett helhetsperspektiv på pedagogikens teoretiska och läromässiga dimensioner*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Sjöstrand, W. 1968: *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerup.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. Stockholm: Liber.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, L. 1996: Pedagogiken som vetenskap! *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2), 106–108.
- Trankell, A. 1972: *Reliability of evidence: methods for analyzing and assessing witness statements*. Stockholm: Beckman.
- Uljens, M. 2001: Pedagogik i början av det 21:a århundradet. *Utbildning & Demokrati*, 10(1), 133–140.
- Valdés, M.J. (red) 1991: *A Ricoeur reader. Reflection and imagination*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Vattimo, G. 1996: *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse*. Göteborg: Daidalos.
- Vinterek, M. 2001: *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete 1) Umeå: Umeå universitet, Lärarutbildning.
- Wallin, E. 1998: Om pedagogikens identitet som vetenskaplig disciplin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(3), 216–222.
- Wallin, E. 2002: Verksam och/eller samverkande styrning. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, 2002:1. <http://www.upi.artisan.se> (2004.11.22).
- Wallin, E. 2003: Pedagogisk forskning om lärarutbildning: Kan det vara fråga om avprofessionalisering?. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(8), 186–192.
- Warnke, G. 1993: *Hans-George Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Winch, P. 1958: *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Åsberg, R. 2001: Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Den kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.
- Ödman, P-J. 1979: *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Ödman, P-J. 1998: *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Prisma.
- Östman, L. 1995: *Socialisation och mening. NO-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. (Uppsala Studies in Education 61) Uppsala: Acta Upsalensis Universitatis.