

Debatt

Att skada pedagogisk kunskap. Striden om lärarutbildning i Sverige och Norge

CARL ANDERS SÄFSTRÖM

Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola

HERNER SAEVEROT

Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Bergen

INTRODUKTION

Under de senaste tjugo åren har utbildningsvetenskap (i Norge: utdanningsvitenskap) blivit ett övergripande och enande begrepp i de skandinaviska länderna, i synnerhet i Sverige och Norge. Det har medfört att pedagogik(k) och även andra ämnen har underordnats. Därför vill vi granska detta specifika begrepp närmare. Men innan vi gör det behöver vi veta vad begreppen ”utbildning” respektive ”utdanning” innebär.

Båda begreppen består av en kombination av prepositionen ”ut” och substantiven ”bildning” respektive ”danning”. Prepositionen ”ut” betecknar en riktning, ”ut från” och ”ut mot” (se Wivestad 2015, s. 115). På så sätt ser vi att ”utbildning” och ”utdanning” har en början (ut från) och ett slut (ut mot), vilket innebär att ”utbildning” och ”utdanning” är något som kommer att hända inom en viss tid. Något sker under den här tiden. När utbildning och utdanning” slutförts betraktas den ifrågasvarande personen vara antingen ”utbildad” eller ”utdannet”. Personen är med andra ord formad till något specifikt.

Kan vi med detta säga att utbildning och utdanning är kopplade till begreppen ”bildning” och ”danning”, också känt som Bildung? Inte riktigt, eftersom ”utbildning” och ”utdanning” syftar mot specifika mål inom en specifik tidsperiod. Å andra sidan, om vi läser Goethes prototypiska Bildungsroman – Wilhelm Meister (1795-96), kan vi se att Bildung förstås som ”utbildning”

eller ”utdanning” rörande människans inneboende och naturliga egenskaper. Så i det avseendet ser vi en koppling mellan olika begrepp. Inte desto mindre handlar ”utbildning” och ”utdanning” primärt om det som händer inom den formellt organiserade institutionen – inom skolan, universitetet eller högskolan. Vad som händer utanför sådana institutioner, eller vad som händer i det dagliga informella livet, har mer eller mindre försumrats.

Låt oss fortsättningsvis undersöka begreppet utbildningsvetenskap närmare med hjälp av fyra punkter. För det första relaterar vi utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap till utbildningssystemet. För det andra frågar vi oss vilka ämnen som är mest relevanta för utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap. För det tredje undrar vi vad som har hänt med ämnet pedagogik (svenska) eller pedagogikk (norska) inom utbildning/utdanning. Och för det fjärde undersöker vi tidsbegreppet i relation till utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap.

EN VETENSKAP OM SYSTEMET I SIG

Begreppen utbildningsvetenskap på svenska och utdanningsvetenskap på norska är båda kopplade till ett utbildningssystem, utbildning/utdanning som administration, en uppsättning regler och regleringar, en specifik samhällsinstitution. Om utbildning/utdanning kännetecknar systemet i sig så innebär tillägget vetenskap att det som skulle behövas vore en vetenskap om systemet självt. Med en sådan förståelse handlar naturliga utbildningsfrågor om hur system ska styras, om dess historia och dess sociala och politiska formeringar, om hur kunskap representeras i systemet, och om vad som erfärs inom systemets gränser.

Problemet med en sådan förståelse är att utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap till sin helhet blir normativ. Utbildningssystemet utgör ett system inom staten vilket innebär att det inte kan ligga i händerna på forskare och vetenskapspersoner. Skola och utbildning är snarare ett system där staten framhävs i sig, och där den formar en särskild offentlighet med socialisation och professionalisering och liknande, i syfte att skapa och fördela arbete och resurser i samhället. Det är under alla omständigheter ett grundläggande system i samhället, ett oundgängligt system för politiken. Det är helt enkelt inte möjligt att skilja ett utbildningssystem från dess politiska grund, då ett utbildningssystem oavhängigt det faktiska samhället är otänkbart; ett utbildningssystem utanför politiken är en abnormitet. Det är därför inte möjligt att skilja ”systemet” från dess politiska normativa funktion i ett samhälle som är mättat med värden, normer och intressen. Det är inget annat än just dessa normer, intressen och värden som genomsyrar det administrativa och byråkratiska språket, lagar och regler, vårt agerande eller våra (skol)

byggnationer. Det finns ingen plats för vetenskap i ett sammanhang som inte redan genomsyras av dessa intressen, värden och normer. Vetenskapen är redan i sig vetenskap som värdesystem, normer och värden som utgör ”utbildnings/utdannings-systemet”.

Det här är djupt bekymmersamt för den riktiga politiken och det visar på ett slags vetenskapliggörande av den, där politiska problem omvandlas till vetenskapliga, tillsynes neutrala, problem. Detta verkar i två riktningar. För det första, följer en sådan förståelse den dagsaktuella politiken. Den fastställer och neutraliserar politisk ideologi genom att göra anspråk på sanning (Bengtsson 2010). För det andra, om forskning inte fastställer dagsaktuell politik så anses den istället vara partisk (Säfström 2010).

Till exempel, sedan det första ”white paper” i Norge för 30 år sedan, Datateknologi i skolen ([datateknologi i skolan] St.meld. nr. 39, 1983-84) (White Paper no. 39, 1983-1984), har nära tjugo nationella policydokument för användning av IKT publicerats inom utbildning. Policyer och riktlinjer har medfört utökad användning av digitala läromedel som en konsekvens av detta. Den norska regeringen pumpade in miljardtals norska kronor i investeringar i hårdvara och mjukvara, med följd att Norges skolor är bland de mest teknologiförsedda i världen (European Survey of Schools: ICT in Education, 2013).

Det här visar att forskningen påverkas av politiska intentioner. Vad gäller forskning om digitala läromedel har norsk forskning i åtskilliga fall framhävt det sociokulturella förhållningssättet. En inflytelserik teoretiker inom den sociokulturella traditionen är den ryska psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) som fokuserade på lärande i den sociala interaktionen mellan individ och omgivning. Det bör noteras att Vygotsky aldrig hade sett, än mindre tagit i, någon dator. Långt bortom hans intentioner med övergripande lärandemodeller ligger den moderna teknologin som rymmer helt andra strukturer och utbildningsmöjligheter än vad Vygotsky någonsin hade kunnat föreställa sig. Vi ska dock inte glömma bort att Vygotskys forskning härrör från det sociala sammanhanget i Sovjet, åren närmast efter den ryska revolutionen och första världskriget.

Även om teknologi och utbildning av idag är avsevärt annorlunda och komplex har ett ansevärt antal miljoner finansierade av staten skänkts till sådan här sociokulturellt baserad pedagogisk forskning. Både forskare och politiker har trott att dessa dagtecknade psykologiska principer var direkt tillämpbara på nya digitala läromedel.

Utöver detta har resultaten av denna forskning tillämpats vid lärarutbildningarna, bland lärare och vid andra pedagogiska institutioner. Det här kan vara en förklaring till de norska skolornas svaga utveckling när det gäller användning av digitala verktyg inom utbildning. Problemet är politikens och

forskarens starka och bestämda uppfattningar om att IKT i sig per automatik skulle ha förbättrat läranderesultat för alla studenter. Men denna inställning har varit ogynnsam i flera avseenden eftersom den inte har baserats på pedagogisk forskning. Agendan har handlat om teknologier grundade på normativa antaganden inom den politiska sfären, snarare än utifrån pedagogisk(k) kunskap. Norska skolor förfogar alltså över en stor mängd teknologisk utrustning, och dess vidhängande ideologi, men de har samtidigt mycket bristfällig pedagogisk insikt och medvetenhet.

Båda dessa ovan nämnda riktningar, att forskning antingen ersätter politisk vilja eller anses vara förlegad om den inte gör det, är högst problematiska ur demokratisynpunkt eftersom de viktigaste frågorna för ett utbildningssystem inte är för vetenskapen att besvara, utan är till för folket att rösta på. Med andra ord: Vad vill vi ha utbildningssystemet till? Eller som Biesta (2010) uttrycker det: Vad är god utbildning? Vilket slags samhälle vill vi leva i genom våra utbildningssystem? Dessa frågor är politiska frågor som alla behöver hamna på bordet tillgängliga för demokratiska överväganden. Därför vore det av demokratiska skäl synnerligen problematiskt att lämna över dem till vetenskapen. Men det är också bekymmersamt för pedagogik(k) som fält eftersom det berövas dess traditionsbaserade förståelse och forskning utanför ideologin om vetenskapliggörandet av politik, vilket ironiskt nog tenderar att ointetgöras både vetenskap och riktig politik.

MOT PSYKOLOGI, BORT FRÅN PEDAGOGIK(K)

Ett av huvudargumenten för att etablera utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap, var att det skulle utgöra ett bredare begrepp än pedagogik, och att det därmed kunde inbegripa alla ämnen som hade den minsta koppling till ett eller annat utbildningssystem. Man argumenterade för att utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap behövde förändringen för att kunna ge lärarutbildning en god vetenskaplig grund. Ironiskt nog förväntades det ske genom de olika disciplinerna själva men inte primärt relaterat till redan etablerade fält inom nationell och internationell pedagogisk forskning om lärarutbildning. Man ansåg att pedagogik(k) inte tillräckligt kunde tillgodose lärarens behov. Istället för att t.ex. låta pedagogisk filosofi vara vägledande i undervisningsetik så skulle en ”riktig” filosof undervisa i etik. Istället för att ha en pedagog med kompetens i utbildningshistoria och inriktning mot skolgångshistoria, så skulle en ”riktig” historiker engageras med samma inriktning. Detta skulle gälla oavsett om filosofen eller historikern, eller någon annan ämnesspecialist, hade någon insikt i sedan länge etablerade kunskaps-traditioner inom pedagogik(k). Traditioner inom pedagogik(k), till exempel, kan åtminstone härledas till Paideia, så som det formulerades i det antika

Grekland – idén om att medborgaren behöver utbildning för att uppfatta sig som en kulturbärare och samhällsvarelse.

Denna nya hållning, att ”vadhelst fungerar” inom utbildningsforskning så länge det inte uteslutande är baserat i pedagogik(k), fungerar som en reell utgångspunkt som återkommer i själva fundamentet för utbildningsvetenskap. För det första så etablerade Vetenskapsrådet (VR) i mars 2001 den utbildningsvetenskapliga kommittén som var uteslutande inriktad på sådan ”bred” utbildningsforskning. Därmed uppstod det ett behov vid de svenska universiteten att etablera annan utbildningsforskning än pedagogik som attraktiv för finansiering. För det andra så uppmanades alla universitet i Sverige genom direktiv från staten att etablera en fakultet eller likande för utbildningsvetenskaplig forskning. De två faktorerna var avgörande för etableringen av utbildningsvetenskap. Det framgick dock inte vad exakt det var som forskning och utbildning kunde handla om och som inte redan utgjorde centralt innehåll i olika pedagogiska kunskapstraditioner, nationellt och internationellt inom pedagogik(k). Den här grundläggande oklarheten utgör fortfarande en central egenskap av utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap. Två år efter beslutet att upprätta kommittén vid VR, publicerade Ulf P. Lundgren och Karin Fransson (2003) en rapport, finansierad och utgiven av VR, inom vilken ”utbildningsvetenskap”-dess begrepp och deras sammanhang” förklarades. De såg en ”en klar tendens att ’utbildningsvetenskap’ utgör en kollektiv term, som inkluderar olika riktningar inom forskning om utbildning” (s. 105). Rapporten konstaterar att slutsatsen inte är tillfyllest eftersom den, menar vi, inte bidrar med någon klarhet om vad utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap exakt skulle kunna vara som inte redan är en del av den pedagogiska tanke- och kunskapstraditionen inom pedagogik(k).

Vid Uppsala universitet skrev Ida Lidegran och Donald Broady (2003) en rapport om vad som kunde anses vara på gång vid universitetet i utbildningsvetenskapens namn. De fann att sådan forskning mycket riktigt bedrevs inom alla ämnesområden, inklusive medicin och naturvetenskap. Som utgångspunkt i sin undersökning använde de en definition av utbildningsvetenskap så som den hade formulerats av den nyligen tillträdde utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnd:

”UVF-nämnden väljer att se utbildningsvetenskap som en bred samlingsbenämning för den forskning inom en rad olika ämnen i högskolan som ägnas – eller skulle kunna ägnas – åt bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande. Åtminstone i princip har utbildningsvetenskap därmed en plats vid universitetets alla vetenskapsområden, fakulteter och institutioner, och är på samma gång – med sitt

uttalade fokus på skola och samhälle – djupt engagerad i en praktik utanför universitetet” (Lidegran & Broady, s. 9)

Förhoppningen var att detta skulle resultera i en stärkt kunskapsbas för olika typer av utbildningssystem och därigenom basera lärarutbildningen i forskningen. Vi kan se att utbildningsvetenskap/utdanningsvitenskap verkligen är sådan forskning som i huvudsak handlar om system av utbildning, och/eller deras innehåll över tid. Ironiskt nog har detta lett till en situation där forskning om utbildning vid andra fakulteter och ämnen än pedagogiska kan definiera vad som är relevant utbildningsforskning på basen av sina egna kunskapstraditioner tillämpade på pedagogiska forskningsproblem. Ämnen såsom medicin, juridik, sociologi, psykologi, m.m. är formulerade i relation till frågeställningar och kunskap inom medicin, juridik, sociologi, och vad Nicholas Rose (1998) kallar ”psy-vetenskaper”, och är därefter tillämpade på utbildningsproblem. På det sättet alieneras dessa problem från sina gedigna pedagogiska kunskapstraditioner inom vilket de hör hemma. Pedagogik(k) är uteslutande formerad kring kunskap och frågeställningar om utbildning, undervisning och fostran. Följaktligen undanhålls lärarutbildningen gedigen pedagogisk kunskap till förmån för andra discipliners tolkningar av vad som utgör relevant kunskap inom utbildning, undervisning och fostran.

En liknande tendens återfinns i Norge när utbildningshistorikern Alfred Oftedal Telhaug var ordförande för National Academic Committee för pedagogikk under Auspices of Research Council of Norway från 1995 till 2001. En av hans målsättningar som ledare var att skapa en multidisciplinär profil inom utbildningsforskning, d.v.s. han ville ge rum åt skilda fält och discipliner såsom ekonomi, juridik, statsvetenskap, sociologi, antropologi och historia (Saeverot 2014). På så sätt ville han fördela de finansiella resurserna mellan många discipliner, istället för att enbart ge dem till pedagogikk, som brukligt var. Pedagogikk skulle med andra ord försvagas med avseende på forskning om utbildning. Utöver detta föreslog Telhaug att sociologerna skulle ta hand om utbildningspsykologin, medan filosoferna skulle hantera utbildningsfilosofi. Detta möjliggjorde att pedagogisk forskning och utbildningspraktik kunde baseras på sociologiska, psykologiska och filosofiska normer.

Hur tillfredsställande detta än må låta så medför det att ett par konsekvenser bortses ifrån utöver vad som redan nämnts. Ett första svenskt exempel: 1907 etablerades pedagogik som ett ämne vid Uppsala universitet, som en reaktion på behovet av att förse undervisning och lärare med en vetenskaplig grund. Universitetets första professor, Bertil Hammer (installerad 1910) var grundligt insatt i den hermeneutiska traditionen inom pedagogiskt tänkande där man avfärdade idén om att den nya sortens experimentella psykologi (inspirerad av Wilhelm Wundt) skulle vara något för utbildning (Säfström 1994). I Norge

samma år etablerades Pedagogisk seminar (Pedagogiskt seminarium) precis samma år, och bara två år senare, 1909, installerades Otto Anderssen som den första professorn i pedagogikk i Norge. Med andra ord så har sedan över 100 år ett oräkneligt antal erfarna forskare spenderat karriärer och livstid, studerat, tänkt och skrivit om pedagogiska frågeställningar. Det innebär att pedagogik(k) genomsyras av en över hundra år gammal ackumulerad och påtaglig kunskapstradition. Att helt sonika ersätta denna tradition av utbildningskunskap [pedagogik(k)] med tanketraditioner, utformade under andra omständigheter än utbildning och tillämpade på utbildningssystemet, är att förneka historiens kraft och den kunskap som utvecklats över tid.

Med facit i hand kan vi dessutom se att det som skulle komma att gagna skolsystemen när forskning och utbildning breddades och ”förbättrades”, aldrig inträffade. Sverige har till exempel aldrig varit lägre rankad i PISA-undersökningar än 2013. Norska studenters färdigheter i matematik befinner sig på den lägsta nivån sedan Norge började utvärdera studenterna genom PISA. Även inom naturvetenskap kan en negativ trend skönjas, medan resultaten i läsning ligger relativt stabilt.

Än mer viktigt är möjligen vad som sker med lärarutbildningen i Sverige sedan dess påstådda undermåliga kvalitet gett upphov till massiv kritik orkestrerad av Utbildningsdepartementet, intensifierad från 2006 och framåt (se Säfström 2014 för ett svar på denna kritik). Vad som började ske var bl.a. att en mängd olika ämnen tog upp didaktik som ett sätt att positionera sig centralt i lärarutbildningen. Anledningen var inte bara det nyligen väckta intresset för ämnesdidaktik inom ämnesdisciplinerna utan också ekonomiska intressen. Sedan början av 1990-talet och framåt är finansieringen av ämnena vid universiteten direkt relaterade till antalet studenter och deras examina, vilket innebar att det plötsligt stod klart att lärarutbildningsprogrammen medförde ett stort finansiellt bidrag till universitetens och högskolornas ekonomi. Ämnen med få studenter blev alltmer motiverade att ta aktiv del i lärarutbildningen och att utveckla sätt att legitimera deltagandet genom att utveckla ämnesdidaktik, eller andra varianter. Många ämnen tenderade dock att göra detta allt för ofta utan att sätta sig själva i förbindelse till de existerande didaktiktraditionerna som genom åren utvecklats inom pedagogik(k), eller till internationell pedagogisk/didaktisk forskning, även om det går att finna undantag till regeln. Den nya lärarutbildningen som lanserades i Sverige 2009 (Prop. 2009/10:89) stärker ytterligare de olika ämnesdisciplinerna. Till exempel tillåts studenterna vid de olika programmen endast skriva examensarbeten inom andra ämnen än pedagogik, vilket hindrar lärarstudenterna från att fullt ut ta del av och fördjupa sig i de kunskapstraditioner som under lång tid formats inom pedagogik[k]. Det här utgör ett starkt hot mot möjligheten att i framtiden utbilda kompetenta lärare i Sverige.

Den norska lärarutbildningen har sedan länge präglats av rapporten – NOU 1996:22 Lærerutdanning – mellom krav og ideal [lärarutbildning – mellan krav och ideal]. Majoriteten i denna kommitté ville utöka antalet pedagogikk-ktioner inom lärarutbildningen, medan minoriteten (Telhaug med flera) ville begränsa pedagogikk-ämnet. Vad som skedde är nära nog obeskrivligt – det var minoriteten som vann gehör för sin syn. Följaktligen skars pedagogikk ned med en tredjedel, från nio till sex månader. Samtidigt beslöt samma minoritet att ämnet kristendoms-kunskap tillsammans med religion och livskunskap skulle få sin del i lärarutbildningen utökad till det dubbla. På så sätt vingklipptes pedagogikk inom norsk lärarutbildning för många år framöver, medan skol-ämnen och ämnesdidaktik (i Norge: fagdidaktikk) stärkte sina positioner.

2010 inträffade en annan viktig händelse i samband med den norska lärarutbildningen. I syfte att stärka lärarutbildningen hade norska politiker sedan länge sett till Finland. Vad de fann var att det fanns en hel del pedagogikk i den finska lärarutbildningen. Alltså ökade de norska politikerna kursens omfång till 60 poäng i samband med slutförandet av GLU-reformen 2010. Vid en första anblick ser detta ut som goda nyheter för pedagogikk, men vid en närmare granskning visar sig detta inte vara fallet. Hur kommer det sig? För det första så hade politikerna förändrat terminologin. Vad som alltid kallats pedogogikk skulle nu kallas pedagogikk og elevkunnskap (PEL) [pedagogikk och elevkunnskap]. För det andra hade politikerna inte öronmärkt de 60 poäng som var avsedda för pedagogikk. Det ledde till en strid om vilka ämnen som fick lov att undervisa PEL. Vid åtskilliga lärarutbildningar i Norge är flera olika ämnen involverade i undervisningen av PEL, från drama, till samhälls- vetenskap och idrott, och annat. På så sätt åts pedagogikk sakta upp av andra ämnen som sade sig undervisa pedagogikk.

Ett annat aktuellt exempel på hur förstärkning av ämnena skett på bekostnad av pedagogikk(k) är den i Sverige nyligen etablerade tankesmedjan HUMTANK, som har som sin huvuduppgift att stärka det humanistiska ämnets status inom svenska universitet. Även om vi är mer än positivt inställda till detta initiativ, inte minst med tanke på vår förståelse att pedagogikk(k) har sin riktiga grund inom en humanistisk tanketradition, så är vi inte desto mindre tveksamma mot argumentet att humanistiska ämnen (i Sverige och Norge: humaniora) borde förstärka lärarutbildningen. Behovet av att förstärka humaniora inom lärarutbildningen verkar inte baseras på en analys av hur det skulle förbättra lärarutbildningen, utan uteslutande på de humanistiska ämnenas egna behov.

Mot bakgrund av detta riskerar ämnena i sig själva, eller genom ämnes- didaktik, att trycka tillbaka pedagogisk forskning så att utbildningsfrågor i huvudsak framställs som instrumentella problem som ska lösas instrumentellt. Lärarutbildningen blir således i huvudsak reducerad till ett system för att samla

finansiella resurser till nytta för alla discipliner på universitetet, oavsett om de har någon uppfattning om forskning om lärarutbildning och utbildningsrelaterade tanketraditioner, eller inte. Resultatet blir att utbildningsfrågor reduceras till tillämpning av ämneskunskap med lärande som det enda aktiva begreppet som relaterar till utbildning. Men ”lärande” är en process som i sig självt är tomt på innehåll, vilket betyder att om det är lärandet som gör frågor pedagogiska, så finns det inget som gör dem pedagogiska. Och för det andra, om dessa ämnen bortser från pedagogiska kunskaps- och tanke-traditioner och istället ser deras del i lärarutbildningen som vore den baserad på ämnesspecifika metoder kombinerade med teorier om lärande, så skjuts utbildningsvetenskap alltmer mot psykologi istället för pedagogik(k).

I den mån ”lärande” är ett psykologiskt begrepp är utbildningsvetenskap inte baserad på pedagogisk kunskap utan på psykologisk kunskap. Bristande kunskap rörande tänkandet inom pedagogik[k] tenderar att definiera utbildningsvetenskap i sin helhet utifrån ”lärande”.

Lärandets psykologi är också vad som tenderar att dominera den pedagogiska forskning som är önskvärd för finansiering av Utbildningsvetenskapliga kommittén. Det framgår mer än tydligt när man läser den legitima beskrivningen om vad som ska utgöra utbildningsvetenskap på Utbildningsvetenskapliga kommitténs (UVK) hemsida, vid Vetenskapsrådet (VR). Utbildningsvetenskap definieras i en kort text om åtta och en halv rader inom vilka ”lärande” nämns sju (7!) gånger, och alltid som ett begrepp som ramar in andra möjliga teman och begrepp (se också Säfström och Månsson 2014). Därför är det tveksamt om det alls är pedagogisk forskning som definieras – eller snarare ”learning sciences”.

När rapporten ”En hållbar lärarutbildning” (SOU 2008:109) presenterades av huvudutredaren Sibgritt Franke, kunde det mer än något annat betraktas som ett uttryck för hur de med makten att definiera fältet utbildningsvetenskap från ’utsidan’, forskare inom neurovetenskap och från den politiska sfären, betraktade pedagogisk forskning. Det nya ämnet inom lärarutbildningsprogrammen i Sverige, ”Den utbildningsvetenskapliga kärnan”, ersatte pedagogik som ämne i lärarutbildning. Själva rapporten är en mix av delvis ålderstigen pedagogisk forskning tillsammans med neurovetenskap och en politisk vilja att förändra hela utbildningssystemet i grunden. Resultatet, som vi förstår det, är ett förtingligande och en reduktion av den pedagogiska tanken. Tillsammans med uppfattningen att den med gedigen utbildning i pedagogik inte skulle behövas för undervisning inom ”Den utbildningsvetenskapliga kärnan”, föreligger det en uppenbar risk att befästa en förståelse av lärarutbildningen som liktydigt med en kraftig reduktion av pedagogisk kunskap om utbildning, undervisning och fostran.

MARGINALISERING AV PEDAGOGIK(K)

Modern pedagogik i såväl Sverige som i Norge är en kombination av utbildningspsykologi och social ingenjörskonst (Säfström 1994). Modernitetens pedagogikämne etablerades som svar mot behovet av att bygga ett nytt samhälle efter andra världskriget, ett samhälle för den (liberala) demokratiska människan, och välfärdsstaten. Influenserna kom framför allt från den statistiskt baserade forskningen från USA, och svenska forskare inom samhällsvetenskap tränades i detta framväxande fält. I Sverige kom, åtminstone några av de framstående sociala ingenjörerna inom pedagogik antingen från psykologi eller från militärpsykologin. Deras lösning på problemet rörande byggandet av ett skolsystem för den nya tiden som de etablerade, baserades i vad som kom att kallas differentiell psykologi (se vidare Säfström 1994). För Torsten Husén, en inflytelserik pionjär inom modern psykologibaserad utbildningsforskning var pedagogisk psykologi inte forskning i traditionell bemärkelse. Den moderna pedagogiken grundades inte i humanistiska kunskaps- och tanketraditioner, utan var snarare en reaktion på överhängande samhällsproblem som behövde bli lösta med vetenskapliga metoder (se Husén 1988).

I kontrast till den pedagogisk(k)a traditionen av humanistiskt snitt, är den anglosaxiska utbildningstraditionen inte en oberoende och autonom akademisk disciplin. Den är snarare beroende av andra ämnen, i synnerhet psykologi, sociologi, filosofi och historia. Varken Hammer (i Sverige) eller Anderssen (i Norge) såg pedagogik(k) som ett ämne som var underordnat eller fullständigt beroende av andra ämnen. Förvisso använde de båda olika filosofer i sina teoretiska arbeten, men det förvandlade den inte till något slags utbildningsfilosofi. Deras teoretiska arbete var inte filosofiskt till naturen. Snarare än att teoretisera med filosofiska termer och premisser, teoretiserade de med pedagogik(k)ens termer och premisser. De gjorde helt enkelt bruk av pedagogiskt tänkande, vilket är ett fullständigt unikt sätt att tänka, tydligt skild från andra ämnens sätt att tänka kring utbildning, filosofi inbegripet (Saeverot 2014). I kontrast till den anglosaxiska utbildningstraditionen, där det är omöjligt att undersöka utbildning baserad på pedagogik, gjorde den pedagogiska Hammer/Anderssen-traditionen det möjligt att undersöka en utbildning baserad på pedagogik(k). Det är det pedagogiska språket som styr tänkandet. Till skillnad från den anglosaxiska utbildningstraditionen där validering av utbildning, så att säga, bedrivs genom de fyra större disciplinerna nämnda ovan, är den pedagogiska Hammer/Andersson-traditionen strukturerad på ett sådant sätt att validering av utbildning går direkt genom pedagogik(k).

Alltsedan mitten av 1990-talet har detta sätt att strukturera pedagogik(k) inte desto mindre marginaliserats i Sverige och Norge. Anledningen är att

pedagogik(k) har, som redan nämnts, blivit ett multidisciplinärt fält som sorterar under utbildningsvetenskaperna. På grund av den blandade och interdisciplinära strukturen i utbildningsvetenskapen har pedagogik(k) närmast sig utbildningens struktur. Politiker och vissa akademiker har nästan tagit för givet att pedagogik(k) är ett multidisciplinärt fält, snarare än en oberoende disciplin som är formad och utvecklad på ett sådant sätt att den kan formulera pedagogiska problem och frågeställningar.

Pedagogik(k) kan ha tagit skada av detta då andra discipliner, inklusive pedagogisk filosofi, undergräver pedagogik(k) som ett oberoende akademiskt ämne och därmed hindrar utvecklingen av kunskap om utbildning. Ironiskt nog har detta lett till att ett utökat fokus på utbildningsforskning minskar produktionen av pedagogisk kunskap baserad på traditionellt pedagogiskt tänkande. Konsekvenserna för lärarutbildningen tenderar att bli att istället för förmå basera lärarutbildningen ”idé”, dess ”ethos” såväl som dess praktiska åtaganden i pedagogiskt tänkande så blir det legitimt för andra ämnen än pedagogik(k) att undervisa vid lärarutbildningarna med kurser som är traditionellt undervisade av lärarutbildare som kommer från pedagogik(k) baserad i det pedagogiska tänkandets tradition. Genom att göra så är lärarutbildningens verkliga kunskap i bästa fall förlegad och i värsta fall felaktig. De undantag som finns beror alltid på att andra ämnen har lyckats snappa upp den pedagogiska kunskaps traditionen. Genom att göra så har dessa discipliner antingen behövt erkänna att de producerar ”andrahandskunskap” inom utbildning, eller tillbakavisa det utbildningsvetenskapliga argumentet att varje ämne producerar ”bättre” kunskap inom sitt eget område.

Alternativt det lätt absurda att ifrågasätta pedagogik(k) som ett värdefullt ämne för lärarutbildning, vilket inte alls är ovanligt (se till exempel artikeln i Dagens Nyheter [2008] signerad Ebba Witt-Brattström, professor i nordisk litteratur, och Martin Ingvar, professor i integrativ medicin, et al).

ETT KVANTITATIVT TIDSBEGREPP

Som nämdes inledningsvis har utbildning/utdanning en början och ett slut. Den äger rum inom en institutionell ram. I detta finner vi ett tidsbegrepp där början, slut och allt däremellan, ligger längs en rak linje där gamla och nya händelser rör sig framåt i en förutbestämd rörelse och följd. Det här är en kvantitativ förståelse av tid som karaktäriseras av homogenitet och ordning där händelser följer efter varandra, vilket gör det möjligt att mäta det som händer inom den givna tidsramen. Dagens utbildning beskrivs av många som mätandets tidsålder, där lärare och andra fokuserar på att mäta kunskapsmål och dylikt. I mätandets tidsålder spelar ”utbildningsvetenskap/utdanningsvetenskap” en viktig roll eftersom det skänker legitimitet till evidensbaserad

forskning, d.v.s. rigorös utfallsorienterad forskning, som därpå förs över mer eller mindre direkt på det praktiska fältet. Målet är att se till att forskningen kan leda till en specifik kunskap om pedagogisk praktik. Detta leder till ett positivistiskt förhållningssätt till forskning varpå vi är tillbaka där Husén och Johannes Sandven började, med förvissningen om att verkligheten tillfullo kan begripas och läggas tillräta.

Det är det här som är anledningen till att den moderna forskaren inom pedagogik arbetar med konkreta och synliga resultat, vilket resulterar i att psykologi, åter igen, blir en förebild. Forskaren försöker inte bara nå en specifik kunskap, utan också det som anses vara användbart. Allting som faller utanför ramen för det användbara anses inte enbart vara oanvändbart men meningslöst. Diskussioner om attityder och värderingar har till exempel litet eller inget värde med det positivistiska synsättet. Snarare håller forskaren fast vid uppfattningen att forskningsdata avspeglar, och därmed kan återge, verkligheten. Därmed kan data översättas direkt till praktiska pedagogiska situationer. Tänkandet förvandlas till ett instrument eller ett redskap, i vilken mätningar, ofta kombinerade med en effektiv organisation, kan förutsäga och kontrollera (den förutbestämda) framtiden. Som ett resultat av det enorma fokus på utbildning/utdanning och utbildningsvetenskap/utdanningsvitenskap har skolorna reglerats av icke-pedagogiska frågor, baserade på homogenitet och kvantitet. Detta belyses genom den övergripande frågan om dagens utbildning: Hur kan utbildning ta oss från att vara omogen till att vara mogen, från barn till vuxen, från icke-examinerad till examinerad?

Dylika frågeställningar beror på ett tidsbegrepp som karaktäriseras av mätning och utsträckning, men om vi ser närmare efter i backspegeln kan vi se att pedagogik(k) från begynnelsen, som till exempel hos Herbart i Tyskland och Hammer i Sverige, inte var särskild upptagen med sådana frågor. De relaterade inte till tid som en rak utvecklingslinje, så som utvecklingspsykologin eller progressiv utbildning gör. Ända fram tills nu har många trott att utbildningens uppgift består av en fostran mot något specifikt, till exempel demokrati, som om studenten initialt led av en brist som genom lärarens försorg – genom utbildningsprocesser – förväntas ge den ännu-inte-utvecklade individen. Men detta har inte alltid varit en fråga som angått pedagogik(k).

De pedagogiska riktningar som utvecklats av och efter Roussau var relaterade till en annan förståelse av tid, tid som kvalitet och heterogenitet. Istället för att ta för givet att studenter led av brist på något, utgick läraren från att någonting borde bli avlägsnat. Därför betonar läraren avbrott och oförutsagda händelser, snart sagt allting som beblandar sig med existensen på ett överraskande och icke förutsägbart sätt. Samtidigt vänder man sig från psykologiska, sociologiska och filosofiska frågor, där huvudbetydelsen ofta är att utveckla och förbättra, att klättra mot perfektion, inte sällan ur

ett epistemologiskt och moraliskt perspektiv. I själva verket liknar denna så kallade idé om utbildning idrotten, där atleterna ideligen övar sig i att utveckla och förbättra sina färdigheter. Som redan nämnts så har detta inte alltid varit fallet inom pedagogik(k). Pedagogik(k) har bland annat fokuserat på det som skulle leda studenter bort från fördomar, villfarelser, egocentriska begär, etc., och därigenom kunna utmana studenterna utan kännedom om utfallet (Saeverot 2013; Säfström 2005). Pedagogik(k) är relaterat till ett annorlunda tidsbegrepp än den homogena vilket antagligen behövs i en del situationer, men inte till utbildningsvetenskap/utdanningsvitenskap som ett övergripande begrepp.

SAMMANFATTNING

Vi har slagit fast att utbildningsvetenskap/utdanningsvitenskap, såväl inom politiken som inom forskningen, har åsamkat skada, inte bara gentemot pedagogik(k) som ämne, men kanske än mer allvarligt gentemot möjligheten att ackumulera kunskap för lärarutbildning som verkligen handlar om utbildning, undervisning och fostran. Vi befinner oss i en situation där utbildningsvetenskap/utdanningsvitenskap föregriper hela fältet pedagogisk forskning och aktivt utesluter sådan forskning som inte redan är normativt förbunden till utbildningssystemet som sådant. Det föreligger en uppenbar risk att vi istället för en pedagogisk(k) forskning baserad i pedagogiska tanke-traditioner erfar ett allvarligt av-vetenskapliggörande av kunskap om utbildning, undervisning och fostran, och i dess ställe får vetenskapliggörandet av politik som bas för kunskapsproduktion inom lärarutbildning i Sverige och Norge. Det lovar inte gott inför PISA-utvärderingarna, och kanske värre ändå, det kommer inte ge oss några bonuspoäng ur demokratisynpunkt heller. Och slutligen, det kommer med säkerhet inte medföra något gott i utbildningen av lärare som kan sitt värv.

* översättning från engelskan Martin Elfsberg, doktorand i pedagogik Södertörns högskola och Lunds universitet

REFERENSER

- Bengtsson, J. (2010). Qualifications of Future Teachers. Ideas and Ideals in the Liberal Discourse About Teachers and Teacher Education in Sweden. *Utbildning & Demokrati*, 19(1), 59-67.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in the Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, London: Paradigm Publishers
- Proposition (2009/10:89). *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/93/30/100696be.pdf>
- Husén, T. (1988). *Skolreformerna och forskningen: psykologisk pedagogik under pionjäråren*. Stockholm: Verbum Gothia.
- Dagens Nyheter (2008). *Klasstillhörighet styr när elever sällas ut*. Dagens Nyheter, 20 September. [http://www.dn.se/debatt/klasstillhorighet-styr-nar-elever.sallas-ut/\[20150526\]](http://www.dn.se/debatt/klasstillhorighet-styr-nar-elever.sallas-ut/[20150526]).
- Lidegran I. & Broady D. (2003). *Forskning och forskarutbildning av utbildningsvetenskaplig relevans vid Uppsala Universitet: inventering våren 2003 på uppdrag av Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden*. Uppsala Universitet.
- Lundgren U. P. & Fransson K. (2003). *Utbildningsvetenskap: ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådet/Uppsala Universitet.
- NOU (1996: 22). *Lærerutdanning – mellom krav og ideal [Lärarutbildning – mellan krav och ideal]*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rose, N. (1998). *Inventing Ourselves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press
- SOU (2008:109). *En hållbar lärarutbildning*. Regeringskansliet: [http://www.sweden.gov.se/sb/d/10005/a/116737\[20150526\]](http://www.sweden.gov.se/sb/d/10005/a/116737[20150526])
- Säfström, C.A. (1994). *Makt och mening. Om innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Doctoral thesis, Uppsala Universitet.
- Säfström, C.A. (2005). *Skillnadens pedagogik. Nya vägar i den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C.A. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati* 19(3), 11-22.
- Säfström, C.A. & Månsson, N. (2014). *Education – Something More Than Just Learning the Lesson?* Paper Presented at the Nordic Educational Research Association Congress, Lillehammer, Norway 5-7/3, 2014.

- Säfström, C.A. (2014). The Passion of Teaching at the Border of Order. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/1359866X.2014.956045
- Saeverot, H. (2013). *Indirect Pedagogy: Some Lessons in Existential Education*. Boston & Rotterdam: Sense Publishers.
- Saeverot, H. (2014). Den pedagogiske vendingen [Den pedagogiska vändningen]. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 235-246.
- Wivestad, S. (2015). Utdanningsbegrepet – I dag, I går og I morgen [Utbildningsbegreppet – i dag, i går och i morgon]. I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal and H. Saeverot (ed.): *Eksistens og pedagogikk [Existens och pedagogik]*. Oslo: Universitetsforlaget.