

Debatt

Pedagogologins irrfärder på det pedagogiska kunskapsområdet

Christer Fritzell

Professor i pedagogik, numera pensionerad

Kontakt: chfritzell@gmail.com

BAKGRUND

Tidskriften söker bred debatt om det pedagogiska kunskapsområdets relevans. Smått paradoxalt kan tyckas, i ljuset av alla kreativa nyämnesbildningar och enastående tillväxt av antalet vetenskapligt högkvalificerade på senare tid. Detta borde väl, till skillnad mot i tidigare perioder då enstaka personer kunde dominera pedagogikämnets diskursordning under lång tid, borga för både mångsidig och djupgående relevans inåt och utåt. Med tanke på dagens situation inom det centrala fältet skola och lärarutbildning saknas sannerligen inte heller pedagogiska utmaningar att ta itu med. Och i relation till ämnets universella problematik med värdegrundade möten mellan individ och samhälle över hela skalan av mänsklig kultur borde kanske frågan snarare ställas: Hur kan forskningen *inte* vara relevant?

Men initiativet är givetvis mycket välkommet, särskilt som ett forskningsområdes relevans är en mångfasetterad och komplicerad historia. Därför kommer jag i detta begränsade och mer personligt hållna debattinlägg att löpande hänvisa till en del egna texter där mina ståndpunkter kan förtydligas. En utgångspunkt ligger i hur ämnets ”klassiker” har förflyktigats (därav anföringstecken) så att pedagogikens ofrånkomliga moralfilosofiska perspektiv i allt fler sammanhang tycks ha ersatts av ytlig värdegrundsretorik. Jag kommer att rikta ett särskilt sökarljus mot hur svensk pedagogikforskning enligt min uppfattning i takt med eroderad yttre status dessvärre också utsatts för

fortsatt devalvering av den vetenskapliga autonomin genom till synes oreflekterad pedagogologisk normativism. Jag återkommer till dessa centrala begrepp i min kritik.

Jag försökte i ett inlägg om pedagogikens fält och disciplinära struktur dra upp några distinktioner för mer aktiv ämnesdebatt (Fritzell, 2004). Jag tvingades senare konstatera att både kris och inadekvat krishantering inom ämnet var påträngande realiteter (Fritzell, 2011). I en uppföljning nyligen pekade jag på hur disciplinär rekonstruktion kunde ta sig uttryck (Fritzell, 2021). Inget av detta har gjort några direkta avtryck i form av fortsatt diskussion i tidskriften.

I nu aktuell debatt uppkommer vissa problem i det att relevans inte kan begäras, utan måste förtjänas. Medan innebörden av vetenskaplig relevans allmänt kan knytas till kvaliteter som originalitet, kreativitet och förklaringskraft, är de konkreta innebörderna ofta öppna för växlande tolkningar. Härav först några elementära men kanske ändå impertinenta frågor:

Vari ligger – mer principiellt – den *vetenskapliga* relevansen av en ”forskningsstudie” i Malmö som visar att några lärare anser att det blivit vanligare med hot och våld i skolan? Eller att det i forskning på en skola i Göteborg framkommit att många elever upplever det roligare att lyssna än att läsa?

Vari ligger – mer generellt – den *praktiska* relevansen av enstaka fallstudier i det professionella utbytet mellan olika pedagogiska miljöer? I vilken mån är praktisk relevans beroende av teoretisk förståelse av pedagogisk praktik som sådan?

Vari ligger – teoretiskt och praktiskt – relevansen av forskning inom det *pedagogiska* kunskapsområdet kontra exempelvis rön från hjärnforskning eller kognitionsvetenskap, allmänt och på skolområdet? Finns någon pedagogisk principgrund att falla tillbaka på i fler- och tvärvetenskapliga samarbeten eller forskningspolitiska konflikter?

Vari ligger – sakligt och normativt – relevansen av dagens pedagogikforskning i den *allmänna samhällsdebatten*? Av de hundra senaste inläggen om utbildning i svensk massmedia, hur många har gissningsvis kommit från pedagoger? Var finns pedagogikforskningens offentliga bidrag angående det enorma lärande som förutskickas inför problem som klimatomställning, kulturmotsättningar, kriminalitet eller kris i demokratin?

Att idag resa frågan om forskningens *policyrelevans* pekar indirekt mot besvärande svagheter i intern vetenskaplig drivkraft. Att verka som förvaltningspolitikens hjälpgumma genom oproblematiserad anslutning till statliga perspektiv må ge pluspoäng på vissa arenor, men negerar samtidigt fundamentala villkor för självständig kunskapsutveckling. Sällan har väl detta blivit mer fattalt än i frånvaron av systematisk granskning av den politikerstyrda marknads skolans destruktiva framfart, där enskilda kritiker under lång tid fått stå utan samlat disciplinärt stöd.

Annars ligger det väl nära seklets underdrift, så här långt, att påstå att nutida skolpolitik kunde må bra av, om än kanske inte gilla, disciplinärt genom-

arbetad pedagogikforskning till skillnad mot teorilös empirism och tillfälliga fallstudier som legitimitetsstöd inför dagsaktuella ”utmaningar”.

FRÅNVARON AV DISCIPLINÄR UTVECKLING

Jag har länge, möjligen med den proverbiala dårens envishet, hävdad att inte bara forskningens interna relevans utan också dess faktiska möjlighet att göra praktisk skillnad är direkt beroende just av *brett förankrad disciplinärt orienterad kunskapsbildning*. För att inte framstå som alltför rigid kan jag tillägga att min uppfattning blivit allt fastare över tid. Jag hänför detta till en tidig övertygelse att seriös pedagogikforskning ständigt söker sin mening (”relevans”) i opposition mot såväl allsköns modetrender som latenta dominansstrukturer internt och externt. Särskilt markerat blir ju detta i tider av starka ideologiska mot-sättningar.

Min grundidé har varit att enskilda forskningsresultat på olika fält förhåller sig till disciplinär kunskap som del och helhet, yta och djup, empirisk enskildhet och principiell problematik. Jag har avgränsat disciplinär hållning som reflexiv orientering mot kunskapsbildning på *principiell pedagogikteoretisk grund*, detta också för att möjliggöra välgrundade *disciplinära* ställningstaganden till praktisk normativitet.

Inte minst handlar disciplinfrågan som jag ser det om att överskrida vad som tidigare lättsamt har kallats ”starflockbeteende”, men som numera kanske uppvisar rätt lite av just starars fantastiska förmåga till koordination. I vilket fall tror jag att ett forskningsområdes kapacitet till systematisk *kumulativ* kunskapsbildning är helt avgörande för både intern dynamik och reell agens i samhällsutvecklingen. I sin tur lär detta kräva att ämnets grundfrågor ständigt är i fokus i förhållande till enskilda forskares olika specialintressen.

Men redan disciplinfrågan som sådan tycks avlägsen inom kunskapsområdet, inte minst att döma av frånvaron av egentlig debatt i denna tidskrift. Det finns säkert många orsaker till detta, i sig väl värda brett meningsutbyte. En gravt försummad grundfråga, som jag uppfattar nära bunden till villkoren för disciplinär progression, gäller själva innebörden av så helt centrala rotbegrepp som pedagogisk teori och pedagogisk praktik – och förhållanden dem emellan! Mitt intryck är att sådant basalt ämneskunnande länge framstått som, om inte en ickefråga, så en svävande sidofråga i en splittrad svensk pedagogik.

Fast kanske ändå har det blivit lite enklare att med hjälp av senare vetenskapsfilosofi göra avsteg från de seglivade synsätt som inte förmådde beakta några disciplinbegrepp bortom högskolebyråkratin. Snarare än att närma sig discipliners principfrågor som någon viss beständig ”kärna”, eller som en enkel summering av vad forskare ägnar sig åt som kuggar i ett givet maskineri, kan man ju konstruktivt identifiera sig med gemensamt pågående ämnesprojekt. Och med den praktiska pedagogikens uppenbara karaktär av rela-

tionella och kommunikativa möten mellan människor borde exempelvis vägen från medvetande- till språkfilosofi ligga rimligt öppen, inte bara beträffande forskningens objekt utan också för dess subjekt av forskande kollegor. Kanske vill några då formulera en disciplinär ambition som ett fokuserat ”narrativ”, en kritisk ”diskursordning” inom ämnet eller något liknande. Själv ville jag gärna tala om *kväifierade samtal* med metodologisk öppenhet, argumentativ frihet och kritisk diskursivitet (jfr Fritzell, 2009a).

Ett möjligt steg på vägen mot disciplinbegrepp med tyngdpunkt i viss principiell problematik (snarare än någon begreppslik nullitet som ”3U”), tror jag kan finnas i något så närallgande som fördjupad reflektion kring de frekventa hänvisningarna till olika människosyn, samhällssyn och kunskapssyn. Men ämnesteoretiskt vill jag hävda att det då är avgörande att försöka få dessa infallsvinklar att logiskt och innehållsligt hänga ihop i integrerade komplex snarare än att hanteras som separata perspektiv.

Detta kunde kanske också duga som en intern didaktisk infallsvinkel till att bryta eftersläpande historiska synsätt kring att uppfatta pedagogikens centrala fenomen ensidigt, exempelvis som individers inläring genom psykologisk påverkan eller samhällelig närvaro som särskilda ramfaktorer eller kunskap utifrån fenomenologiska uppfattningar, allt enligt den krokiga linjen i svensk pedagogik av undvikanden av de konkreta helheter som ju så påtagligt konstituerar pedagogisk praktik.

Givet att kunskapsbildningen behöver bygga på solidariskt engagemang för lärande bland enskilda människor som i många avseenden är utsatta för maktpolitisk kontroll och ideologisk påverkan under pedagogisk täckmantel, är det knappast heller försvarligt om politisk medvetenhet pulveriseras i diffus anpassning till statliga villkor. Och de ämnesföreträdare som länge försökt få oss att tro att pedagogiken kan nöja sig med individcentrerade lärandebegrepp borde väl efter de senaste decenniernas förändringar av det svenska samhället och dess skolsystem kunna inse, att den utvägen numera bara ytterligare riskerar att omtolka och förstärka nyliberalistiskt motstånd mot människors kulturella gemenskaper (jfr Fritzell, 2020).

EN DISCIPLINÄR ANSATS

I mina egna försök över tid och efter bästa förmåga att finna en bärande linje för disciplinär pedagogik har jag framför allt ägnat mig åt en särskild förening mellan social- och moralfilosofi. En ingång finns i en passus hos John Dewey där han talar om de grundläggande tre motiv han menade håller samman pedagogiskt arbete; känsla för barnet, det sociala sammanhanget samt vetenskaplig kunskap. I detta tyckte jag mig se en intressant koppling till de tre ”synerna” enligt ovan. Men i ett integrativt närmande till denna tredelning såg jag också något väsentligt bli alltför nedtonat i den aktuella Deweytexten, nämligen vad jag kallar ett ”dubbelt perspektiv” eller *split vision* på de peda-

gogiska fenomenen. Jag syftar då på avgörande perspektivbrytningar på pedagogisk praktik där människors växlande sociokulturella livsvillkor ständigt konfronterats med allt mer formaliserade samhällsinstitutioner. Att hålla dessa båda principperspektiv i tanken – och metodologin – samtidigt framstår för mig som starkt betecknade för praktiskt relevant pedagogikteori (beträffande Deweytexten, se Fritzell, 1996).

Jag kom så småningom på olika vägar till ståndpunkten att disciplinär ämneskunskap ställer krav på en *sammanhållen begreppslig treenighet av individuellt lärande, sambälleg integration och kulturell rekonstruktion*. I fortsatt bearbetning av detta breda begreppskomplex – med dess särskilda bestämmningar inom pedagogikens specifika territorium – har jag löpande kunnat falla tillbaka på den grundliga utredning av social- och moralfilosofins praktiska möjligheter som Jürgen Habermas med outtröttlig nit har genomfört, i delar sammanfattat i teorierna om det kommunikativa och diskursiva handlandet. Att ett pedagogiskt tillägnande då inbegriper särskild hänsyn till olika kunskapsformers skilda giltighetsgrunder blir väsentligt för ett integrativt lärandebegrepp, vilket jag allmänt avgränsat som förändringar i människors sociala kunskapsrelationer.

Ur det socialteoretiskt grundade dubbla perspektivets språkpragmatiska villkor för kommunikativt handlande emanerar också, om man så vill, en normativ grund för pedagogiken. Genom anknytning mellan vissa nödvändiga idealiseringar för diskursiv praktik å ena sidan och empiriska samhälleliga förändringar å den andra (i denna tid så påträngande att de skriker efter att bli pedagogiskt formulerade), blir det också möjligt att hävda förklaringsperspektivets kritiska värderingsrelevans. Kort sagt, ur i bästa fall övertygande förklaringar till viss principiellt avgränsad praktisk problematik kan också ljuspunkter till fruktbara förändringsmöjligheter bryta fram.

Med tanke på frapperande behov i Sverige beträffande inte minst lärares utbildning, professions(an)språk och inbördes yrkesrelationer föreställer jag mig att sådan brett praktikteoretiskt grundad kommunikationsanalys skulle kunna nå viss disciplinär relevans, givet genomarbetad hänsyn till den lika knepiga som ofrånkomliga frågan om forskningens ”generaliserbarhet” eller vidare giltighet (jfr Fritzell, 2003b, 2009b).

Om disciplinär orientering ibland med viss nödvändighet behöver laborera med mycket abstrakta begrepp öppnas samtidigt vida möjligheter för olika teoretiska och metodologiska ansatser, där ämnets grundfrågor kan bearbetas vidare. Det gäller ju trots allt att få till stånd en kritisk dynamik av olika inspel kring ämnets disciplinära möjligheter. Ett önskescenario som jag ser det vore förekomsten av ett antal välavgränsade disciplinära inriktningar, med uttalad ambition att i skarp vetenskaplig konkurrens successivt presentera allt fastare principbaserad argumentation om centrala problem i exempelvis skolans pedagogiska praktik. Då skulle det också kunna bli möjligt att driva fram tillräcklig vetenskaplig status för att nå genomarbetad policyrelevans.

Men grundläggande disciplinära ambitioner tycks alltså ha oerhört svårt att hitta in till den interna ämnesdiskussionen. Annars kunde det för länge sedan överlåtits åt pedagogologin att handha allmän ämnesinformation, elementär utbildning och normaliserad lapptäckesforskning, medan det långsiktiga vetenskapliga arbetet kunde koncentrerats till de egentliga uppgifterna. Låt mig försöka att kort förtydliga denna skiljelinje.

PEDAGOGIK SOM PEDAGOGOLOGI

I en passage i bildningsromanen *Lila. An inquiry into morals* från 1990-talet låter författaren Robert M. Persig sitt alter ego, med det välvalda namnet Phaedrus, rikta kritik mot undervisningen i filosofi vid amerikanska universitet. Han påstår att det snarare handlar om *philosophology*, en slags sekundär avläggare ungefär som när en litteraturkritiker utdelar beska synpunkter på en roman utan att kunna åstadkomma något bättre själv. Ytringen är indirekt och parasitär, utan de kvaliteter som krävs i seriös filosofi. Undervisningen bedrivs så att säga sidledes, med beskrivningar av kända filosofers verk och mekaniskt rabblande av minneskunskap inför tentorna. Phaedrus tycks mena att det *pratas om filosofi* i stället för att utifrån förutsättningarna *bedriva filosofi*.

Det har slagit mig att en hel del av detta – överfört med mina egna tolkningar till begreppet *pedagogologi* – kan stå som tankefigur för breda fåror i svensk pedagogik genom decennierna. Med reservation för att jag nu för tiden inte följer forskningen särskilt noga, så har mångåriga observationer lett mig till uppfattningen att det nog egentligen – lite förenklat – finns två sorters pedagogik. Den ena är just den pedagogologi som numera också figurerar flitigt i den offentliga debatten, medan den andra strävar på utan större uppmärksamhet, förutom kanske som drabbad av *guilt by association*.

Allmänt kännetecknas pedagogologin av tendenser att lägga vikt vid person framför sak, exempelvis så att undervisning i pedagogik får sin struktur enligt något givet persongalleri snarare än utifrån viss systematik i ämnets principiella problematik. Således tycks pedagogologi som *allmänt tal om* välkända pedagoger och deras fina idéer kunna förekomma i lärarytelse till förfång för att låta idéerna ta konkret form i förvisso mer krävande *argumentativa diskurser* kring reella problem i dagens skola. (Då skulle kanske studenters engagemang kunna få uttryck i allsidiga och kritiska diskussioner om hur pedagogiska ideal står mot faktiska realiteter i det svenska skolsystemet – och varför.)

Att tillrättalagd pedagogologi ständigt dyker upp i offentlig skoldebatt kring rättfärdigandet av profitdrivna privatskolor är lika självklart som begreppets relevans på den förmodade kompetensnivån bland många profilerade skoldebattörer att själva undervisa. En annan given arena är den undervegetation där ”pedagogiskt flum” blir måltavla för ideologiskt drivna debattörers utfall.

I pedagogologisk forskning kan det handla om att bred anslutning till någon uppskattad persons synsätt under en tid leder till tidigare nämnda ”storflockbeteende” bland forskare i landet eller del därav. Mer allmänt ser jag som mönsterbildande, också att döma av publiceringar i denna tidskrift, hur avsaknaden av disciplinär orientering tar sig uttryck i behov av social contextualisering snarare än koncentrerad saklighet, eller ”korrekt” referensram framför argumenterad relevans. I utanverk med för tiden populära forskare som ”bör finnas med” kan den substantiella nyttan i analysen förbli svår-fångad. Ett urval välkända namn kan susa förbi i var och varannan artikel med slentrianmässiga hänvisningar bortom vad saken tycks kräva. Och med förvånansvärd beständighet över längre tid verkar både luftig vetenskapsfilosofi (typ ”postmodernism”) och oreflekterad metodfixering (typ ”kvalitativ”) lika-så effektivt kunna tränga undan sakorienterat tänkande och kritiskt kollegialt meningsutbyte. I spåren följer referenslistor där omfång tycks gå före relevans, socio-akademisk kapitalisering före problembaserad pregnans.

Men tydligast ändå uppvisas nog pedagogologins grundkaraktär i lack-mustestet teoretiska begrepp som allmän utsmyckning snarare än som operativa verktyg. I stället för att hanteras som del i forskningens essens tycks teori kunna betraktas som någon slags marginell eventualitet, ibland rent av framställd som val av olika ”glasögon”! Det behövs knappast vare sig diskurs- eller talaktsteori för att avslöja hur ett sådant ordval styr mot en ytterst abstrakt för att inte säga förfrämligad hållning till vetenskapliga ambitioner.

I marginalen ska jag inte förneka att det roar mig hur själva ordet ”pedagogologi” också förmedlar en air av den förnumstiga vetenskapstro som utmärkte både etablerandet av *science of education* i USA efter förra sekelskiftet och historielösa försök att återuppliva sådan nattständer scientism i svensk utbildningsvetenskap hundra år senare (Fritzell, 2006, 2019).

Samtidigt är det frustrerande att efter ett yrkesliv med pedagogik tvingas konstatera, att när den obligatoriska skolningen svarar så plågsamt illa mot ämnets moralfilosofiska grundvalar, tycks pedagogikforskningen förmå föga att effektivt föra fram kritisk analys och svåravvislig kunskap om dessa djupt allvarliga problem i samhälle och kultur.

Jag uppfattar att dynamisk ämnesutveckling länge och i hög grad försvårats av olycklig fragmentisering med inåtblickande konsensus, organisatoriskt och innehållsligt. På mindre arenor är det troligen lättare att undvika långsiktiga och disciplinärt fokuserade problembeskrivningar till förmån för det i tiden (och platsen) pedagogologiskt korrekta. Men mycket annat kvarstår i analysen av pedagogologins tillväxtbetingelser och växlande yttringar.

NORMATIVISMENS INNEBÖRDER OCH KONSEKVENSER

Min övertygelse är att pedagogologiska förhållningssätt i hög grad bygger på den särskilda grundbult som jag antydde inledningsvis, nämligen en seg och

långtgående *normativism*. Jag avser med detta den till synes ofta oreflekterade hållningen att forskningen *omedelbart* ska tillgodose vissa förutbestämda önskemål om praktiska utfall (eller anpassas till viss extern värdegrund). I botten ligger väl någon övervintrad idé om att när praktisk pedagogik avses handla om förändring till det bättre, så ska väl också forskningen inriktas mot detta (med medicin som mossig mall). Jag ifrågasätter givetvis inte principiellt att forskning ska bidra till förbättringar, utan saken gäller hur man tänker sig att detta ska gå till.

Alltför ofta, tycks det mig, omsätts forskarens förbättringsiver innehållsligt och metodologiskt direkt i något tilltalande men oproblematiserat ”bör” snarare än ett vanligen komplicerat men verklighetsbaserat ”är” som primär infallsvinkel. Det tycks till och med kunna vara så, som så ofta i vardagslivet, att något enkelt faktum (typ ”en del lärare anser att det blivit vanligare med hot och våld i skolan”) omedelbart *uppfattas* direkt normativistiskt. Sådant gör det ju rätt svårt att med kall saklighet ta itu med det vetenskapliga problemet, särskilt om man då förutsätter att andra berörda har samma värdegrundade utgångspunkt som en själv.

Det hela är förstås en fråga om hur man uppfattar forskning och dess uppgifter. För att göra min kritik av pedagogologin lite mer tillgänglig här tog jag mig för att kasta ett öga på forskningsartiklarna i det i skrivande stund senaste numret av tidskriften just med avseende på hur man anger vad det hela går ut på.

Ett första intryck var att utan datering hade jag haft svårt att tidsbestämma artiklarna till någotdera av senare decennier, det mesta är sig likt. Syften formuleras via diffusa uttryck som att ”besvara frågor”, ”problematisera”, ”generera kunskap”, ”problematisera och diskutera”, ”bidra med kunskap” och ”undersöka”. Utifrån besett inte bara mångtydigt vart dessa allmänna göranden tänks leda, svåra att utvärdera som de är, utan också synnerligen oklara till ambitionsnivå.

Låt oss för resonemangets skull anta att dessa artiklar är någorlunda typiska. Innehållsligt återkommer statliga utredningar och styrdokument som given referensram, och i allt väsentligt med normativ återspeglning i de hänvisningar som görs till viss pedagogisk verklighet. I inget fall är utgångspunkten direkta empiriska observationer av pedagogisk praktik, exempelvis lärares interaktion med elever.

Allmänt är det förstås vanskligt att genomföra regelrätta experiment inom ämnet, men hur ofta förekommer systematiska upplägg som grund för explanativa resonemang? Strukturerade observationsstudier med jämförelser mellan olika miljöer, med hänsyn tagen till välargumenterade och successivt allt mer välkontrollerade sidofaktorer? Överhuvudtaget genomarbetad granskning av empiriskt tillgängliga pedagogiska praktiker, med anpassad metod fokuserad på vad som faktiskt sker och med vilka utfall?

Åter till tidskriftsnumret: Jag misslyckas i flertalet fall med att hitta några resonemang om hur man tänker sig den egna studiens anknytning till mer övergripande pedagogiska frågeställningar. Är det för de närmast berörda uppenbart hur forskning av dessa slag tänks bidra till områdets samlade och mer långsiktiga kunskapsbildning? Eller är var och en av dessa och alla liknande studier fullt relevanta i egen rätt, lämnade till någon förmodad forskarkollega eller brukare att dra nytta av på valfritt sätt?

Måste vissa underförstådda innebörder eller särskilda referensramar tas för givna för att dra tolkbara tankelinjer till vad som faktiskt sker i pedagogiska praktiker eller att förklara bakgrunder till faktiska omständigheter? Måste omfattande normativ samsyn föreligga för att rätt förstå värdet av vad som rapporteras? Är det okänsligt av en utomstående att reagera på nämnda syftesbeskrivningar med ett uppfordrande ”Varför då?”?

Normativism i forskning är ett komplext fenomen och begrepp, och jag vill här bara kort peka på en vanlig dubbelhet i både syften och utfall. Som den kanske mest typiska hållningen uppfattar jag alltså att utan vidare ansluta till statliga ambitioner enligt aktuella utredningar och styrdokument, och att se som forskningens givna uppgift att befrämja detta. Alternativt kan det vara fråga om att låta forskningen utgå från någon uppskattad idé på fältet, något personligt etiskt rättesnöre eller numera kanske något identitetspolitiskt intresse.

Ibland blir detta närmast övertydligt som i den slags ”praktiknära” forskning där en lokal strävan inom någon enskild miljö oproblematiserat får ange den direkta utgångspunkten och omedelbara målinriktningen. Forskningens själva poäng, från början till slut, blir att bidra till i någon mening bättre praktik på just detta enskilda fält, gärna enligt åsikter bland dem som har sin egen verksamhet där, snarare än i fördjupad reflektion utifrån bredare ämnesbaserade frågeställningar.

Att pedagogisk praktik är centralt referensbegrepp för pedagogisk forskning är jag helt överens om, men då inte som någon enskild miljöbeskrivning utan som teoretiskt grundbegrepp. Och att pedagogisk teori gäller pedagogisk praktik tror jag är en enkel och fruktbar tankefigur att utgå ifrån, men det innebär givetvis inte att den vetenskapliga kunskapsbildningen skulle underordnas särskilda externa syften.

Beträffande normativismens funktionella effekter vill jag likaså peka på två typiska utfall, kopplade till både extern och intern relevans. Det ena är att sådan forskning gärna kultiverar lågt hängande frukter att vällustigt plocka för dem med annan normativ övertygelse, något som vi sett många exempel på i skolpolemiken under senare år. Pedagogers välvilliga förhoppningar kan då tolkas som politiskt korrekt vetenskaplig slapphet till förmån för allmänt flum. Förvisso befogat ibland, vanligen dock utifrån viss profilerad agenda, ofta helt destruktivt för sakdebatten. I bästa fall möjligen ett memento för sökande

pedagoger med avseende på vilka krafter som faktiskt är i rörelse i den ideologiska kamp om skolan som pågår med full kraft sedan länge.

(Ett exempel kan antyda också vilken debattnivå i offentligheten som kan få råda då normativismen tappat all sans och måtta: I en gästcolumn om *public service* på ledarsidan i en av landets största morgontidningar (SvD 220619) får en emeritaprofessor i spanska tillfälle att också ge en släng åt pedagogikforskningen. Hon framför att under decennier ”har skattebetalarnas pengar generöst finansierat” detta ”rakt igenom politiserade fält”, men utan att komma till rätta med det praktiska problem hon vill se löst. Även bortsett från det pretentiösa i utfallet är det betecknade hur blind normativism kan tappa i logik när förhatlig politisering ändå självklart ska verka för politiska mål. Den vetenskapligt mer adekvata frågan däremot, om hur pedagogikforskningen fullgör sitt syfte att öka förståelsen av varför exempelvis vissa politiska mål inte realiseras, ligger uppenbarligen utanför den propagandistiska diskursen. Ett bemötande på samma nivå kunde vara att undra hur hennes egen säkert högt kvalificerade forskning bidragit till att förbättra det spanska språket. I övrigt kan begrundas att min avsedda replik om pedagogik avvisades av ledarredaktionen.)

Att opportunistisk normativism är vanligt i samhällsdebatten och än mer i partipolitiken tycks numera ofrånkomligt, och det kan kanske förtydliga typiska spridningseffekter. Inför ansvarsutkrävande talar man där gärna om hur eländiga konsekvenser av tidigare beslut inte var ”syftet”, och hur detta ska rättfärdiga att man ”inte såg det komma”. Klyschorna om att nuläget är ”oacceptabelt” visavi syftet behöver då inte heller riktas mot egna försummelser och oförmåga att hantera besvärande frågor om styrd orsak och verkan, en än mer behaglig hållning om oppositionen fungerar på samma sätt. Normativismen utnyttjas för att komma undan sakliga men besvärande förklaringar – också till uteblivna konsekvenser – som annars kunnat bidra till att bygga upp en erfarenhetsgrund inför framtiden.

Ett annat utfall av normativism i forskningen är att det så oerhört lätt leder till metodologiska hållningar där vetenskapens *kritiska* uppgift överflygas eller direkt motverkas. I stället för att inta en sakligt deskriptiv eller explanativ hållning till de empiriskt granskade fenomenen, för att på *sådan grund* rikta sökarljuset mot (i bästa fall brett disciplinärt omfattade) ämnesnormativa ställningstaganden (kanske med moralfilosofisk fördjupning via ämnets kraftfulla potentiella klassiker), vidareförs i sådan pedagogologi en ljummen soppa av tyckanden och förvaltningspolitisk underdånighet.

I dess mer uterade former har vi att göra med en i oskuldsfull normativism marinerad pedagogologi, som kan verka närmast oberörd av vetenskapliga självklarheter som att granska sitt studieobjekt för vad det är snarare än vad man vill att det ska vara, observerbara förhållanden snarare än enskildas uppfattningar, ambition att faktagrundat förklara snarare än förhoppningsfullt föreskriva. Utan krävande ansträngningar att nå principiella slutsatser via brett

utbyte av kollegial kritik och förnyade studier, står pedagogologen som någon slags legitimerad protokollförare över de externa källornas önskemål och ”informerarnas” upplevda besvär och glädjeämnen.

I snävt metodstyrda studier sammanställs och tolkas vad respondenterna haft att berätta. Av den ”teoretiska grund” som kan förväntas i forskning blir mest att lyfta fram ett antal begrepp som enligt dagens uppburna namn kan anses viktiga. Koncentrerat eget tänkande om vad saken egentligen gäller, såsom förvisso ofta svårfångad problematik i berörd pedagogisk praktik, riskerar att ersättas av hänvisningar till färdigförpackade abstraktioner. Intrycket blir lätt att det är de omhuldade begreppen som ska tolkas snarare än den faktiska verklighet som väl trots allt avses bli ”beforskad”.

Dragen till sin spets saknar pedagogologin både praktisk och teoretisk relevans för pedagogikens mer grundläggande problematik, och den tycks obekymrad om ämnets samlade utveckling. Man hänger sig åt det som råkar föreligga i aktuell miljö, det artificiellt faktiska som till synes opåverkat av historiskt givna samhällseliga, politiska och ideologiska villkor bara tycks finnas där att ta del av och bedöma. Pseudo-konkret empiri knyts till utvalda abstrakta begrepp utan egentliga försök att lyfta analysen vidare till fördjupad förståelse på det tankekonkretas sammanhållna nivå.

Till detta bara ett tips till läsare som tycker pedagogologin borde förtydligas bättre; läs gärna utlysningstexten till aktuell Debatt 2022. Här identifieras viktiga utlöpare från den pedagogologiska forskningen i Sverige, alltifrån den rutintänkta motsättningen mellan teori och praktik, över den okritiskt heteronoma hållningen till ”lokala förväntningar” och ”nyttiga kunskaper”, till den teknologiska drömmen om ”bevisad effekt” som ersättning för lärares professionella kunnande.

SÅ VAD KAN GÖRAS?

Den som uppfattat min kritik av pedagogikforskningen ovan som bara en allmän lamentation vore väl inte förvånad om jag nu skulle avsluta genom att sadla någon välryktad käpphäst och föra fram en rad personliga önskemål. Med lättsmält hänvisning till det välkända ”starflockbeteendet” kunde jag ju rätt svåremotsagt tycka att det finns en hel del att önska ifråga om originalitet, kreativitet och vetenskapligt förklaringsvärde.

Jag hade kunnat följa upp med att självkritiskt bedyra att vi är många i min generation som åstadkommit alldeles för lite för ämnets utveckling och betydelse i samhällsutvecklingen. Vi har knappast överlämnat någon kumulativt organiserad kunskapsbas av avancerad förståelse vare sig beträffande pedagogiska dagsproblem eller ödesmättade framtidsfrågor. För att inte skapa otrivsel så här mot slutet kunde jag sedan lyft fram något om alla fina tankar och goda föresatser som ändå ryms i vårt viktiga ämne.

Fast detta hade varit att falla på eget grepp. Det hade varit att ta udden av min tidigare kritik som bara ännu ett uttryck för personbunden normativism och lam anslutning till pedagogologins spelplan. Framför allt hade det varit att inta en oförsvarligt överslättande hållning till den svårartade situationen i svensk skola och lärarutbildning.

Trots allt tror jag de flesta är överens om att något är fundamentalt problematiskt om ett stort och växande forskningsområde inte förmår uppvisa tydlig progression från ett decennium till nästa. Ett rimligt förhållningssätt är väl då, snarare än att framföra personliga önskemål, att ställa sakfrågor som: Varför har forskningen hamnat där den befinner sig? Var finns en trovärdig arena för metodologisk rekonstruktion? Behövs någon disciplinärt samlande pedagogik? Detta blir förvisso mer krävande, men kan kanske bidra till att objektiva och subjektiva ståndpunkter kan mötas i debatt.

Den första frågan om hur dagens situation kan förklaras är givetvis väldigt komplex och jag inbillar mig inte att mitt inspel här i något avseende är tillfylllest. Mitt begränsade bidrag innebär bara att med en reflexiv hållning söka tentativa svar i intern relation till de problem jag pekat på kring pedagogologin som begränsande yttring inom forskningen. Jag har redan beskrivit en del på mer ytliga nivåer som effekter av ämnesmässig splittring och oreflekterad normativism.

Men förklaringssteoretiskt ser jag pedagogologins livskraft i första hand bunden till strukturellt betingade negativa makt- och kontrollfunktioner i form av vad som med sådana ansatser *inte* blir föremål för genomgripande kritisk analys. Min utgångspunkt är då att särskilt i sammanhang som i analys av den allmänna skolan, då bred samhällsteori behöver kompletteras med explicit statsteori, bör tanken prövas att det deskriptivt negativa, i meningen av den frånvarande omständigheten eller uteblivna konsekvensen, kan ha nog så verkningsfulla effekter (jfr Fritzell, 1987).

Tillämpat här skulle jag säga att pedagogologin i mycket ger uttryck för en typ av *negativ korrespondens* med sådana förvaltningspolitiska intressen, vilka snarare handlar om legitimitet än effektivitet och därmed kan gagnas av att hållas latent. Så kan de verkligt brännande frågorna om skolans och den demokratiska medborgarbildningens villkor relativt styrande ideologier och maktpolitiska strategier förbli otillräckligt bearbetade som grund för verkningsfull vetenskaplig kritik. Likaså kan faktiska tillstånd i praktisk pedagogik förbli underanalyserade som uteblivna eller snedvridna konsekvenser av politiska reformers påstådda syften och mål, och därmed i saklig mening gynna särskilda utomvetenskapliga intressen.

Även om pedagogikforskningens relevansproblem går långt tillbaka har universitetsreformer under senare årtionden knappast gjort saken bättre. Tidens dominerande ideologiska uttryck – nyliberalismens aktiva motstånd mot kollektiva lösningar med åtföljande tidsanda av stark individualism – har fått återspeglingar också inom akademien. Det har handlat om policies som

New Public Management, med dess kontextuella släptåg av kunskapsfientlig prestationsteknologi och uppmuntran av egofixerad karriärism, internt funktionell i form av negerad kollegialitet med vetenskaplig splittring organisatoriskt och innehållsligt (jfr Fritzell, 2018, 2020).

För den som dessutom anstrukits av dagens identitetspolitiska strömningar kan väl redan den inbillade tanken på att underordna sig någon vetenskaplig ”konsensusmall” upplevas som ett veritabelt övergrepp. Inte ens managementideologiernas tal om vikten av att alla i en organisation ”strävar mot gemensamma mål” lär väl övertyga. Men för dem med samhällsteoretisk inblick skulle jag vilja antyda intentionsdjupet i mitt synsätt genom hänvisning till välkända distinktioner mellan fundamentalt olika typer av kollektiv organisering hos exempelvis Durkheim, Weber eller Habermas. Om innebörden av systemintegration hos den senare i detta sammanhang tolkas som kolonisering av vetenskaplig kultur kan detta förstås som instrumentalistisk forskningsorganisation med potentiellt sönderfall av intern disciplinär kunskapsbildning. Således; att ledande företrädare för det ”samlade” kunskapsområdet under lång tid inte förmått ta sig samman till kraftfull argumentation i offentligheten för en demokratiskt likvärdig skola är begripligt men rätt bedrövligt.

Det bör observeras att externaliserad värder relevans i form av anpassning till tidens förvaltningspolitik inte ska förväxlas med självklar tilltro till demokratins grundvalar. Snarare vill jag påstå att disciplinär pedagogik just har som en ytterst väsentlig uppgift att begreppsligt omsätta demokratin internt *som* pedagogik. Eller om man så vill, att problematisera pedagogik som demokratins praktiska uttryck exempelvis i en allmän medborgarskola. En variant av detta kan vara att granska den deliberativa demokratins möjligheter som pedagogisk praktik (t ex Fritzell, 2003a).

I sökandet efter ett verkningsfullt förändringsperspektiv vill jag alltså trogen mitt tema här vända på det pedagogologiska forskningsmönstret som historisk problematik. Hur omfattande denna yttring är och har varit genom decennierna är förstås vanskligt att fastställa, men att döma av de responser jag själv fått, eller snarare inte fått, på mina egna ansträngningar att bedriva pedagogik, så har övervikten för pedagogologi varit mycket stark och uthållig i Sverige.

Redan i det nu forntida arbetet med min doktorsavhandling om den vetenskapliga metodologin i 1900-talets framväxande undervisningsforskning i USA och Sverige blev pedagogikämnets pseudovetenskapliga risktendenser uppenbarade (Fritzell, 1981). Att min ansats inte var direkt normativt anpassad till bättre måleffektivitet i lärarutbildningen och skolans undervisning, utan samhällsteoretiskt explanativ med udden riktad mot det dominerande forskningsparadigmets ideologiska konsekvenser i skola och samhälle, var som att svära i en tätt sammanhållen – i backspeglarna klart pedagogologisk – statskyrka. Inom den egna institutionen, på en lärarhögskola, kunde bemötandet handla om allt från lustiga förslag om någon mer lättillgänglig ”teoretisk

ram” runt mitt omfattande empiriska material till total frånvaro av relevant handledning. Receptionen inom landet i övrigt kan bäst beskrivas som bedövande tystnad. Tursamt nog, vid dåtiden före Internet, kom min avhandling i händerna på kvalificerade läsare utomlands med andra referensramar.

En anledning till att jag nu, trots dessa minnesbilder, vill lyfta fram *pedagogikämnets forskarutbildning* som tänkbar arena för konstruktiv förändring är att jag inte har något bättre att komma med. Men jag vill gärna tro att just disciplinärt orienterad utbildning utgör en såpass avgränsad kontext, som åtminstone i princip kan antas någorlunda fredad från extravetenskapliga inflytanden genom att i väsentlig mån bygga på deltagarnas gemensamma ämnesengagemang. Visserligen i praktiken ett svårt fall av ”hönan och ägget”, för under vilka villkor kan utbildning med sådan karaktär etableras, men det har hänt förr att oväntade omeletter har bakats.

Här krävs igen en reservation för att jag numera inte har någon god bild av existerande pedagogikutbildningar i landet. Den begränsas i stort sett till inferens från vad jag noterar i denna tidskrift och andra media. Så kanske har jag helt missat de framsteg som gjorts på senare tid när det gäller att överskrida pedagogologins inledningsvis kanske ofrånkomliga begränsningar. Måhända är vad jag avser med disciplinorienterad forskarutbildning redan i full blom runt om i landet?

Desto bättre, men min förhoppning här har egentligen ingen bättre grund än en del senare personliga erfarenheter, utomlands men främst när jag under en längre tid hade tillfälle att som ansvarig för en forskarutbildning i landet bidra till doktorandarbeten som sökte nya vägar på olika pedagogiska fält. Fast talande nog hände detta vid en nybildad universitetsinstitution där ledande akademikers ofta välutvecklade fallenhet för strategisk organisering ännu inte till fullo kommit att dominera över kommunikativ kollegialitet. Det var då ganska ofta som jag imponerades av den intellektuella öppenhet och fördomsfria receptivitet inför även svårtillgängliga pensum som doktorander kunde uppvisa i fria seminariebidrag (jfr Fritzell, 2008).

Jag föreställer mig att detta hade koppling till möjligheterna att vidareutveckla olika forskningsmotiv grundade i själva pedagogikämnet. Samtidigt är det svårt att undvika farhågor om vad som händer med sådant engagemang senare i forskarkarriären. Vilka förutsättningar krävs inom snäva forskningsramar för att upprätthålla kreativ forskning och inte hemfalla åt pedagogologisk opportunistik? Hur är långsiktigheten i ett originellt forskningsintresse beroende av stöd från konstruktiva kollegor? Vad krävs för att unga forskare tillsammans ska förmå finslipa specifikt pedagogiska metodologier för bättre disciplinär och – väl att märka – praktisk relevans? Här finns viktiga frågor för någon därtill lämpad pedagogikforskare att närmare granska i syfte att bättre förstå villkoren för ämnets utveckling.

Och i minst lika hög grad en bjudande uppgift för en nationell facktidskrift. Det skulle innebära en tydlig prioritering av löpande meningsutbyte om peda-

gogikens möjligheter som nyskapande vetenskaplig disciplin framför pedagogologisk rapportering. Och varför inte också med fokus på områdets forskarutbildningar? Vidare, om jag får komma med ännu ett lika väl behovsprövat förslag, så skulle det vara att försöka initiera en metadebatt om hur detta negativa faktum av skriande brist på löpande teoretisk och metodologisk debatt i tidskriften kan *tolkas och förklaras*. Inte för debattens skull utan för de högst verkliga och pressande sakproblem inom området som en bred ämnestidskrift rimligen har att belysa så konstruktivt som möjligt. Med tanke på det nuvarande tillståndet i svensk skola och lärarutbildning kunde detta rent av ses som ett indirekt test på forskningsområdets existensberättigande.

Till sist: Jag hoppas att fortsatt debatt kan belägga att min bild av pedagogologins villfarelser på det pedagogiska kunskapsområdet är i grunden felaktig.

REFERENSER

- Fritzell, Christer (1981). *Teaching, science and ideology. A critical inquiry into the sociology of pedagogy*. Gleerups.
- (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 23–35.
- (1996). Pedagogical split vision. *Educational Theory*, 46(2), 203–216.
- (2003a). Pedagogisk praktik som deliberativa samtal. Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell. *Pedagogisk kommunikation*, Växjö universitet, Nr 1.
- (2003b). Towards deliberative relationships between pedagogic theory and practice. *Nordisk Pedagogik*, 23(2), 92–103.
- (2004). Pedagogikens fält och disciplinära struktur. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(4), 246–251.
- (2006). On the reconstruction of educational science. *Educational Philosophy and Theory*, 28(2), 129–143.
- (red) (2008). *Att tolka pedagogikens språk - perspektiv och diskurser*. Växjö University Press, Nr 143.
- (2009a). Kvalificerade samtal. Kunskap-mening-bildning. Växjö universitet: *Pedagogisk kommunikation*, Nr 9.
- (2009b). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 191–211.
- (2011). Pedagogikens kris. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(3), 214–230.
- (2018). Skola och skolforskning i tidens anda. *Vägval i skolans historia*, Nr 3. <https://undervisningshistoria.se/skola-och-skolforskning-i-tidens-anda/>

- (2020). Berättelsen om skolan – i en tid av nyliberalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 58-72. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2534/2255>
- (2021). Efterlysning: Disciplinär pedagogik för vetenskaplig autonomi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 122-138. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2824/2495>