

Kritiska perspektiv på svensk utbildningsvetenskap

Susanne Dodillet och Sverker Lundin

I rapporten *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang* (Fransson & Lundgren, 2003) kan man läsa att utbildningsvetenskap ”kommit att bli till något som kan liknas vid ett ’svart hål’, som kan innesluta allt och alla kan omfatta”. Inte utan ironi citerar rapportförfattarna en regeringsproposition där man kan läsa följande:

Området har fortfarande alldeles för liten omfattning för att kunna tillgodose de ökande behov av kunskaper om utbildning och lärande som skola, lärarutbildning och samhället i övrigt har. (Utbildningsdepartementet, 2000)

Utbildningsvetenskap är ett brett område där en kör av delvis motstridiga röster tävlar om de statliga finansierarnas gunst. En central aktör utgörs av lärarprofessionens företrädare. De argumenterar för att den utbildningsvetenskapliga forskningen skall ta lärarnas kunskap och erfarenhet som utgångspunkt. Utifrån detta perspektiv faller det sig naturligt att lärarna själva står för den huvudsakliga kunskapsproduktionen. Genom forskande lärare kan undervisningen bli verkligt vetenskapsbaserad. I sin inflytelserika bok *Becoming Critical* formulerar Carr och Kemmis det på följande sätt:

[...] if teaching is to become a more genuinely professional activity, three sorts of development will be necessary. First, the attitudes and practices of teachers must become more firmly grounded in educational theory and research. Secondly, the professional autonomy of teachers must be extended to include the opportunity to participate in the decisions that are made about the broader educational context within which they operate; that is, professional autonomy must be regarded as a collective, as well as an individual matter. Thirdly, the professional responsibilities of the teacher must be extended so as to include a professional obligation to interested parties in the community at large. (Carr & Kemmis, 1986, s. 9)

Förespråkare för ökad lärarautonomi är även Gert Biesta (2013; 2015; 2005; 2012). I ”Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher” argumenterar han för att synen på undervisning är

på väg att förändras i en riktning där lärare tillmäts allt mindre betydelse, där istället eleven och hennes "lärande" placeras i centrum, som om lärarens uppgift kunde reduceras till att "facilitera" elevens "lärandeprocess". Tvärtom, menar Biesta, innebär undervisning alltid att en elev lär sig *något, från någon*, med ett visst *ändamål*. Därför spelar läraren, hennes kunskap och hennes omdöme en nyckelroll för att undervisningen skall falla väl ut.

En delvis annan tendens representeras av det nyligen av regeringen inrättade Skolforskningsinstitutet, vars uppgift är att "systematiskt väga samman och sprida forskningsresultat som kan bidra till ökad kunskap om vetenskapligt väl underbyggda och effektiva metoder och arbetssätt i skolväsendet" med syfte att "öka måluppfyllelsen och förbättra kunskapsresultaten i skolan" (Utbildningsdepartementet, 2014). Här är det inte självklart att det är lärarna som stått för forskningen. I fokus står istället resultaten. Skolforskningsinstitutet kan ses som en konsekvens av utbredningen av *evidensrörelsen* till utbildningsområdet.

Evidensrörelsen har sitt ursprung inom medicinen, där den (bland annat) syftade till att dra bättre nytta av vetenskapliga resultat (Bohlin & Sager, 2011). Inom utbildningsområdet hänger denna ambition samman med en ökad tilltro till formaliserad mätning och styrning. Medan lärarprofessionens företrädare vill involvera lärare i forskningen och därmed stärka deras ställning och öka deras autonomi, är idén bakom evidensbaserad att lärare mer skall göras till funktionärer som följer vetenskapliga riktlinjer. Inom det medicinska området råder det ingen tvekan om att evidensrörelsen bidragit till att minska de enskilda läkarnas möjlighet att fatta självständiga beslut. Något liknande är på väg att hända med skolans lärare. Ett illustrerande exempel kan hämtas från en artikel om matematikutbildning, där man kan läsa om vådan av "idiosynkratisk 'kreativitet' som inte bygger på etablerad vetenskap". Forskarna bakom artikeln har istället för avsikt att "tillhandahålla lärare och barn (sic!) med en vetenskapsbaserad, gemensam, systematisk praktik som är mer effektiv och lättare kan göras till föremål för vetenskapligt förankrad förbättring" (Clements et al., 2011).

Dessa två strävanden, för ökad lärarautonomi och ökad vetenskaplighet, står i en tvetydig relation till varandra. Frågan är vilken typ av autonomi som eftersträvas. I allmänhet rör det sig inte om autonomi för den enskilda läraren att använda sitt eget omdöme. Snarare tänker man sig att lärarna skall enas, som en kår, runt en systematisk vetenskap som lärarna utan problem skall kunna stå för. Erfarenheten från utvecklingen inom det medicinska området ger skäl att fråga om detta är en realistisk vision.

Båda dessa röster, som argumenterar för lärarkårens ökade autonomi och vetenskapens stärkta ställning, tar plats i ett samhälle där ekonomiska resor nemang får allt större betydelse (Brown, 2015). Utbildningsvetenskapen har idag ett krav på sig att inte bara göra undervisningen mer effektiv – den skall också riktas om mot delvis nya mål. Eleverna skall inte bara bildas till kritiskt tänkande demokratiska medborgare. De skall också – enligt klara direktiv från vår regering – göras till goda entreprenörer, som bidrar till att göra Sverige och i förlängningen Europa konkurrenskraftigt i en situation av global ekonomisk tävlan (SFS2011:192).

Med en term lånad från ett av bidragen till detta tidskriftsnummer om Kritiska perspektiv på svensk utbildningsvetenskap kan man säga att det pågår en närmast febril aktivitet inom utbildningsområdet med siktet inställt på *optimering*. Även om man strävar mot ganska olika mål, är det utan tvekan mål man strävar mot. Utbildningsområdet genomsyras av forskning med siktet inställt på praktisk förändring genom reform.

Målet med detta tidskriftsnummer är att inte vara en del av denna motstridiga reformsträvan. Vår strategi för att nå detta mål kan sammanfattas i fyra punkter. För det första tar vi oss an utbildningsområdet som objekt, från utsidan. Carr och Kemmis skriver (i fri översättning) att ”den enda försvarbara uppgiften för någon som helst utbildningsvetenskaplig forskning är att utveckla teorier om undervisning förankrade i den konkreta erfarenheten av att undervisa och i de situationer som lärare befinner sig i där de möter och försöker lösa de problem som erfarenhet att undervisa innefattar” (Carr and Kemmis, 1986, s. 118). Vi argumenterar närmast för motsatsen: att det är en angelägen uppgift för utbildningsvetenskapen att utveckla teorier om undervisning som står fria från uppgiften att förbättra den. Bara så är det möjligt att nå en bättre förståelse av vad denna undervisning, på ett djupare plan och i ett bredare sammanhang, innebär. Med Max Weber kan man säga att vårt mål är att, för undervisningsområdet, ”få klarhet över de yttersta utgångspunkter som ligger till grund för [de medverkande personernas] vilja [och] de värdenormer som de utan att veta om det utgår från, eller åtminstone måste utgå från, om de vill vara konsekventa” (Weber, 1922, s. 151).

För det andra syftar bidragen till att sätta in utbildningsområdet i ett vidare socialt och historiskt sammanhang, snarare än att i detalj utforska undervisningspraktiker så som de gestaltar sig i klassrummet. I en uppsats med den väl valda titeln ”Utbildningsvetenskap - en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver” slår Ingrid Carlgren ett slag för en skolforskning som inbegriper ”*närstudier av skolan*” i relation till ”*de*

uppgifter som finns i de pedagogiska verksamheterna” (Carlgren, 2006, s. 332). Här görs lärarnas professionsutövning till forskningens utgångspunkt och dess syfte till att förbättra, utifrån undervisningspraktikens normer av kunskapsmål och effektivt lärande. Vi vill tvärtom se skolans värld som en av många i det moderna samhället och sprida ljus över de pedagogiska verksamheternas uppgifter inte genom att gå nära, utan genom att jämföra dem med andra uppgifter i andra verksamheter. I bidragen jämförs skolans lärande med medicinens botande; utbildningsvetenskap med sociologi; pedagogik med ekonomi. Skoldiskussionen i Sverige jämförs med motsvarande diskussioner i Tyskland.

För det tredje vill vi inte bidra till den utbildningsvetenskapliga diskussionen genom att anlägga ett utbildningsvetenskapligt perspektiv, vad detta än skulle innebära i ljuset av utbildningsvetenskapens svarthålslika mångfald. Tvärtom vill vi bidra genom att med utbildningsområdet som föremål mobilisera tolkningsresurser hämtade från andra vetenskapliga fält, som sociologi, filosofi och idéhistoria. Det är, menar vi, ett problem att skolans värld i så hög utsträckning utforskas inifrån, med mål hämtade från skolans funktion i samhället med hjälp av en skolterminologi som får dessa mål att framstå som självklart eftersträfvansvärda. Själva terminologin skapar en dold och svårfrånkomlig allians mellan det politiska fältets ovetenskapliga prat om ”ökande behov av kunskaper om utbildning och lärande” och all den utbildningsvetenskapliga forskning som trots ett kritiskt perspektiv använder samma nyckelterm: utbildning, lärande, kunskap – för att nämna tre exempel från en hel katalog av skolord vars innebörd aldrig förklaras eftersom de framstår som självklara. Vårt mål är att bryta upp denna självklarhetens asfalt genom att så terminologiska maskrosbarn – ritual, totalitet, expertis, auktoritet, optimering, verklighetsprövning, meritokrati, översättning, med mera – med hopp om att de skall skapa inspirerande gupp och håligheter på skolans diskursiva allfartsvägar.

För det fjärde och sista innebär detta att vi inkluderar den utbildningsvetenskapliga forskningen och diskussionen i det föremål vi studerar. I vilken mån bidragen handlar om skolan som institution, den svenska forskningen om skolan och den svenska offentliga diskussionen om skolan i en vidare mening varierar. Gemensamt för bidragen är utgångspunkten att det inte går att dra någon skarp gräns mellan dessa tre sfärer. Tvärtom utgör det vad man med den franske filosofen Gaston Bachelard kan kalla ett *epistemologiskt hinder* att sådana gränser tas för givna (se tex. Balibar, 1978). Vårt mål är att göra nya distinktioner, som öppnar för nya insikter.

I numrets första bidrag *Sociologiska kritikbegrepp för utbildningsvetenskapen* redogör sociologen Leo Berglund för den diskussion om kritikkens former som förs i hans disciplin. Berglund tar avstamp i den franske sociologen Luc Boltanskis distinktion mellan expertens *verklighetsoptimerande* kritik – som ifrågasätter dugligheten hos en institution med syftet att förbättra – och den radikala kritikerns *verklighetsprövning*, som ifrågasätter ett helt system eller en institution. Efter en beskrivning av den vetenskapshistoriska inramningen av Boltanskis position illustrerar Berglund hur dessa två kritikbegrepp kan användas inom pedagogiska området, genom en analys av synen på ”kritiskt tänkande” i två högskoleutbildningar i pedagogik.

Sverker Lundin påminner i sitt bidrag, *Verklighetsoptimering och verklighetsprövning*, om den tradition av radikal skolkritik som hade sin kanske sista stora företrädare i Ivan Illich som i början av 1970-talet lanserade idén om *deschooling*, skolans avskaffande. Denna radikala kritik kontrasteras i bidraget med skolkritik som syftar till optimering genom reform. Skillnaden mellan dessa två sorters kritik tydliggörs genom en jämförelse med det medicinska området, där kontrasten är skarp mellan å ena sidan medicinsk forskning med syfte till att diagnosticera och bota, och å andra sidan kontextualiserande och problematiserande forskning inom icke-medicinska discipliner som idéhistoria och sociologi. Resonemanget mynnar ut i en appell för radikal skolkritik, som alternativ till ett forskningsdrivet reformmaskineri som Lundin menar är oförmöget att lösa skolans problem.

I *Pedagogik och entreprenörskap* beskriver utbildningsfilosofen Ditte Storck Christensen hur begreppet entreprenörskap under åren 2009 till 2011 skrevs in i de svenska läroplanerna för att skapa ett konkurrenskraftigt samhälle. Begreppet, som har sina rötter i ett ekonomiskt ideal, omformades under dessa år till att harmoniera med skolans självbild av att bidra till autonomi och demokrati, snarare än till ekonomisk tillväxt. Storck Christensen visar att detta omformningsarbete till stor del utfördes av utbildningsvetenskaplig expertis. Christensen frågar sig om det är bra att politiker och pedagoger med hjälp av sådan omformande och kompromissökande forskning undgår den grundläggande diskussionen om huruvida entreprenörskap hör hemma i skolan.

I det avslutande bidraget, *Kunskapssamhällets excellenssatsningar*, jämför idéhistorikern Susanne Dodillet utbildningsvetenskaplig forskning från Sverige och Tyskland. Verkligheten som tecknas i det tyska fallet prövas här mot en svensk verklighetsbeskrivning och tvärtom. Dodillet visar att sats-

ningarna på excellens som ska öka inte bara ländernas, utan även enskilda individers kunskapskapital och konkurrensförmåga, konceptualiseras på olika sätt av forskare från de båda länderna. Medan excellenssatsningar i hennes svenska exempel beskrivs i termer av segregation och ökande kunskapsklyftor intresserar sig forskarna i det tyska fallet för hur selektionsprinciper – som de menar förekommer i alla samhällen – förändras när kunskap blir en konkurrensfaktor. Jämförelsen mellan svensk och tysk forskning visar, konstaterar Dodillet i slutet av sin artikel, att det inte finns något entydigt svar på frågan hur utbildningsvetenskapen ska förhålla sig till excellens-initiativ.

Den noggranne läsaren av dessa bidrag kommer märka att de inte ger någon entydig bild av vad man ”bör göra”, varken med den svenska skolan eller i den svenska utbildningsvetenskapen. Det är meningen. Vi har emellertid en agenda. Det vi vill åstadkomma är en öppning, först och främst av utbildningsvetenskapen, men i förlängningen även av den svenska skolan, för mer av det omedelbart onyttiga, det oväntade och det till synes kanske märkliga. Den franske filosofen Jacques Rancière (2007) skrev att demokratins kännetecken kanske inte så mycket är det gemensamt beslutade som den demokratiska mångfaldens förmåga att hindra institutionella strukturer, och därmed även tänkandet, att smälta samman till en monolitisk och monologisk helhet. Demokratins krav på att rätten att tala inte skall vara förbehållna de redan meriterade gör det helt enkelt omöjligt för de besuttna att slå sig till ro med vad de tror sig veta och vad de tror sig kunna. De blir ständigt motsagda och måste, om de vill sitta kvar, ägna energi åt att försvara, rättfärdiga och förbättra. Vi vill slå ett slag för en utbildningsvetenskap som hjälper demokratin i detta väsentliga ärende.

Referenser

- Balibar, E. (1978). From Bachelard to Althusser: the concept of “epistemological break.” *Economy and Society*, 7(3).
- Biesta, G. (2005). Against learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- . (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- . (2013). Interrupting the Politics of Learning. *Power and Education*, 5(1), 4–15.

- . (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1).
- Bohlin, I., & Sager, M. (2011). *Evidensens många ansikten : evidensbaserad praktik i praktiken*. Lund: Arkiv.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.
- Carlgren, I. (2006). Utbildningsvetenskap - en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver. I B. Sandin & R. Säljö (red.), *Utbildningsvetenskap: ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Clements, D. H., Sarama, J., Spitler, M. E., Lange, A. A., & Wolfe, C. B. (2011). Mathematics Learned by Young Children in an Intervention Based on Learning Trajectories: A Large-Scale Cluster Randomized Trial. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(2), 127–166.
- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap - ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Retrieved from <http://www.skeptron.uu.se/broad/uv/p-fransson-lundgren-03-utbildningsvetenskap.pdf>
- Rancière, J., & Heron, L. (2007). *On the shores of politics*. London: Verso.
- Regeringen. (2011). *Svensk författningssamling. Förordning om statsbidrag för entreprenörskap i skolan utfärdad den 10 mars 2011. SFS 2011:192*.
- Utbildningsdepartementet. (2000). Forskning och förnyelse, regeringens proposition 2000/01:3.
- . (2014). Inrättande av ett skolforskningsinstitut, regeringens direktiv 2014:7.
- Weber, M. (1922). Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis [1904]. I *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).