

Förord: det pedagogiska fältet

LISBETH AMHAG OCH FEIWEL KUPFERBERG

Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola

En viktig uppgift för tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige* är att fungera som samlingsplats för att definiera och utveckla pedagogikämnet betraktat som vetenskaplig disciplin. Allt sedan Durkheim (1922/1965) – som ursprungligen själv var professor i pedagogik innan han bytte ämnesidentitet till sociologi och ifrågasatte om pedagogik kan sägas utgöra en självständig vetenskaplig disciplin – har frågan om pedagogikens vetenskapliga status förblivit omstridd och oavklarad. Det visar sig dock då vi jämför med andra vetenskapliga discipliner att dessa långt ifrån är så enhetliga som vi vanligen förknippar med en vetenskaplig disciplin. Sociologin själv är uppdelad i olika motstridiga paradigmer (Ritzer, 1975). Durkheims (1922/1965) övervägande positivistiska och kvantitativa metodregler balanseras av Webers (i Freund, 1969) hermeneutiska och kvalitativa (Verstehen) metod. Likartade skillnader finner vi inom psykologi, antropologi, nationalekonomi, statskunskap etc.

Det som enligt Montuschi (2003) definierar en disciplin kan därför inte vara en grad av enhetlighet i val av teoretiska perspektiv eller tekniker för att insamla, bearbeta och analysera empiriska data. Däremot konstruerandet av ett specifikt kunskapsobjekt. Detta definieras begreppsligt av disciplinen själv vilket bl.a. betyder att samma ord får helt olika innebörder i olika discipliner. Begreppen blir det Thomas Kuhn kallade ”inkommensurabla” (i Hoyningen-Huene, 1993). Där ”kultur” exempelvis är det centrala kunskapsobjektet för antropologin, dvs. ”allt” är i grunden kultur, även det sociologin kallar ”samhälle” och nationalekonomin ”ekonomi”, är all ”ekonomi” för ekonomer, även ”samhälle” och ”kultur”. För sociologer är allt ”samhälle”, för historiker är det all ”tid”, för geografer är det all ”plats”. Men vad är kunskapsobjektet för pedagoger?

Problemet förblev omöjligt att besvara tills Donald Schön (1984) visade att den kunskapsbas som de flesta professioner (illustrerat av arkitektyrket)

bygger på då de ska lösa praktiskt uppkomna problem i yrkesverksamheten, bara i ytterst ringa omfattning täcks av det som brukar kallas "använd vetenskap". Arkitektens problemlösningsförmåga eller kreativa förmåga bygger på en specifik typ av yrkesbaserad kunskapsbas som är av självständig art och innehåller mycket mera än "använd vetenskap". Ingenjörsvetaren Vincenti (1993) är inne på något liknande. Vincenti kallar ingenjörskunskap för "designkunskap" och kommer fram till att denna kunskapsbas är sammansatt av sju olika typer av kunskapsaktiviteter: Transfer from science, Invention, Theoretical engineering research, Experimental engineering, Design practice, Production, Direct trial där den viktigaste dock tycks vara Design practice (jämför Petrosky, 1996).

Det både Schön (1984) och Vincenti (1993) lyfter fram är i grunden att det finns två slags vetenskaper. Den ena vetenskapen konstruerar sitt kunskapsobjekt helt i linje med Kants antagande att det inte finns någon "Ding and Sich" (i Freund, 1969). Den andra typen av vetenskap bemödar sig om att (åter) upptäcka sitt kunskapsobjekt som existerar oavhängigt av forskaren och konstitueras av ett yrkesfältets egen historiskt formade och vardagsförankrade kunskapsbas. Kunskapen finns där redan i det praktiska yrkesutövandet, det ska bara upptäckas och betecknas med begrepp. Utöver ingenjörsvetenskapen tycks konstvetenskap höra in under denna kunskapstyp, liksom filmvetenskap, litteraturvetenskap, musikvetenskap, teatervetenskap, företagsekonomi, socialt arbete, omvårdnadsvetenskap etc.

Denna distinktion mellan konstruerande och upptäckande vetenskaper är viktig i det att den hjälper oss inte bara att förstå varför Durkheims (1922/1965) avvisande av att pedagogik är eller kan vara en vetenskap är felaktig. Den kan också hjälpa oss att klargöra vad för slags vetenskap pedagogik egentligen är. Durkheim var inne på något väsentligt när att han hävdade att pedagogik handlar om fostran och undervisning, dvs. något är i grunden praktiskt och förankrat i läraryrket, inte i det lärande subjektet. Alla försök att grunda pedagogiken på begreppet lärande är dömda att stranda i det att begreppet lärande först måste konstrueras. Men vem ska konstruera det och kan "lärandebegreppet" utgöra ett kunskapsobjekt i Montuschis (2003) mening?

Det är inte svårt att argumentera för att allt är "kultur" eller att allt är "ekonomi" eller att allt är "samhälle", men kan "allt" någonsin bli lärande? Är det inte så som både Freud och Sartre visade att människor ofta uppvisar stort motstånd mot lärande? De "projicerar" den egna världsbilden på andra, de "regredierar" till ett tidigare stadium (Gardner, 1991). De "dagdrömmar", de känner sig ofta maktlösa och tar tröst i magiskt tänkande. De misslyckas uppnå det de drömt om eller har hoppats på och reagerar ofta genom att hitta syndabocker och "efterrationalisera" (Sartre, 1965). Till skillnad mot begrepp

som ”kultur”, ”ekonomi” och ”samhälle” är lärande djupt problematiskt och inte något vi kan ta för givet. Därför kan det heller inte utgöra ett konstruerat kunskapsobjekt för pedagogik som vetenskap.

Men om framhävandet av ”lärandebegreppet” som pedagogikens kunskapsobjekt var ett misstag, vad ska vi då göra? Om vi behåller den rationella kärnan i Durkheims teori om pedagogik (här spelar det faktum att Durkheim började sin bana som professor i pedagogik, i Lukes, 1972, se en konstruktiv roll) bör vi i stället för att framhäva ”lärandebegreppet”, framhäva begreppet pedagogik (jämför Bruner, 2006a; 2006b). Fördelen med att fokusera på begreppet ”pedagogik” som pedagogikämnet kunskapsobjekt blir att fokus kommer att ligga på de yrkesverksamma pedagogernas kunskapsbas. Denna kunskapsbas kan likväl, jämför ovan, inte konstrueras. Den måste upptäckas, vilket förutsätter att den redan finns där som Schön hävdar, en ståndpunkt den moderna ingenjörsvetenskapen tycks dela (Vincenti, 1993). Något av denna kunskapsbas kan antas bestå av använd vetenskap (exempelvis psykologi, sociologi, antropologi, semiotik etc.) men huvudparten av denna kunskapsbas måste finnas inom yrket själv, hos de reflexiva praktikerna. Pedagogikvetenskapens uppgift måste då vara att upptäcka denna kunskapsbas, inte att konstruera den.

Liksom ingenjörsvetenskapen, som har en kärna av design och tillhörande praktik, kan vi förmoda att pedagogikvetenskapen också har en kärna. Frågan är bara vari denna kärna består av? Ett av skälen till att ingenjörsvetenskapen först på senare år har förstått är att den är något helt annat än bara använd vetenskap (matematik, fysik, kemi etc.), har en växande kritik varit mot den dominerande vetenskapssynen. Det visar sig nämligen att vetenskapsfilosofin, den disciplin vars kunskapsobjekt just är de olika vetenskaperna, omedvetet har utgått från den mest prestigefyllda disciplinen, den teoretiska fysiken som modell (Kuhn, 1977; Mayr, 1982). Kännetecknande för den teoretiska fysiken är antagandet om enkelhet och universalitet (Deutsch, 2012; Suppe, 1974). För att något ska vara en lag måste den gälla i hela universum och därutöver måste den kunna sammanfatta en rad olikartade fenomen under ett och samma begrepp (exempelvis elektricitet eller elektromagnetism eller energi eller energimassa).

Denna vetenskapssyn har dock under de senaste decennierna ifrågasatts av biologer och vetenskapsfilosofier som har hämtat inspiration i biologin (Dennett, 1995; Popper, 1999; Ruse, 1998/2009). Det är intressant att även ingenjörsvetenskapen i dag visar ett stort intresse för den kunskapssyn vi finner inom biologin i det att naturen också kan sägas lösa problem på ett sätt som liknar ingenjörers problemlösande (Dawkins, 1986/2006; French, 1994). Detta har fört till en rad uppseendeväckande upptäckter eller anomalier som kunde tyda på att vi är på väg mot ett paradigmskifte. Detta paradigmskifte

handlar framför allt om vad vi egentligen menar med kunskap, men också närliggande begrepp som självorganisering, variation, urval, populationer, komplexitet, växande och inte minst begreppet progression som åter är på väg tillbaka. Svensk pedagogisk forskning står sig ganska bra i ett sådant kommande paradigmskifte, vilket framgår av artiklarna i detta nummer som tar sig an flera av de ovannämnda problemställningarna (vad är kunskap, vilken roll spelar självorganisering, synliggöra variation och selektion i pedagogiska processer, hur hanterar pedagoger komplexitet, hur mäter vi progression etc.?)

De sex artiklarna belyser att en vetenskaplig disciplin långt ifrån karaktäriseras av teoretisk och metodisk enhetlighet den lever av. Den utvecklas och uppnår gradvis större klarhet omkring sina grundläggande begrepp och problemställningar genom att "låna" problem, resultat, metod, teori etc. från andra kunskapsfält (Abbott, 2004). Det som också framträder är att pedagogikens kunskapsbas i huvudsak är uppbyggd omkring praktiskt orienterad kunskap som definierar den pedagogiska kunskapsbasen eller kunskapsobjektet. Det specifika för den pedagogiska yrkesskickligheten, dess kärna, kan sägas vara en förmåga att kunna hantera de här-och nu interaktioner som ger både sociokulturella och kognitiva kontexter en specifik pedagogisk kvalitet.

REFERENSER

- Abbott, Andrew (2004). *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: W.W. Norton & Co.
- Bruner, Jerome S (2006a). *In Search of Pedagogy Volume I. The Selected Works of Jerome S. Bruner*. London and New York: Routledge.
- Bruner, Jerome (2006b). *In Search of Pedagogy Volume II. The Selected Work of Jerome S. Bruner*. London and New York: Routledge.
- Dawkins, Richard (1986/ 2006). *The Blind Watchmaker*. Oxford; Oxford University Press.
- Dennett, Daniel C. (1995). *Darwin's Dangerous Idea. Evolution and the Meaning of Life*. New York; Simon & Schuster.
- Deutsch, David (2012). *The Beginning of Infinity*. London: Penguin Books.
- Durkheim, Emile (1922/1965). *Education and Sociology*. New York: Free Press.

- French, Michael (1994). *Invention and Evolution, Design in Nature and Engineering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freund, Julien (1969). *The Sociology of Max Weber*. New York; Vintage
- Gardner, Howard (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think & How Schools Should Teach Them*. New York: Basic Books.
- Hoyningen-Huyene, Peter (1993). *Reconstructing Scientific Revolutions. Thomas S. Kuhn's Philosophy of Science*. Chicago: universitu of Cjago Press.
- Kuhn, Thomas S. (1977). *The Essential Tension*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lukes, Steven (1972). *Emile Durkheim; His Life and Work*. New York: Harper & Row.
- Mayr, Ernst (1982). *The Growth of Biological Thought*. Cambridge, M;ass.: The Belknap Press og the Harvard University Press.
- Montuschi, Eleonora (2003). *The Objects of Social Science*. London: Continuum.
- Petrosky, Henry (1996). *Invention by design. How Engineers Get From Thought To Things*. Cambridge, Mass, and London: Harvard University Press.
- Popper, Karl (1999). *All life is problemsolving*. London and New York: Routledge.
- Ritzer, Georg (1975). *Sociology: A Multiple Paradigm Science*. Boston: Allen & Unwin,
- Ruse, Michael (1998/2009). The View from Somewhere: A Critical Defense of Evolutionary Epistamology. s. 247, 274 i Michael Ruse (red.) *Philosophy after Darwin*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Sartre, Jean-Paul (1965). *Anti-semite and Jew*. New York: Schocken Books.
- Schön, Donald A. (1984). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Suppe, Frederick (1974). *The Structure of Scientific Theory*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Vincenti, Walter F. (1993). *What Engineers Know and How They Know It*. Baltimore and London; The John Hopkins University Press.