

Introduksjon: Pedagogikk under press Hvordan kan vi motstå presset?

Herner Sæverot

Høgskulen på Vestlandet, Norge

Contact corresponding author: herner.severot@hvl.no

Jens Erik Kristensen

Aarhus Universitet, Danmark

ABSTRACT

This introduction takes a closer look at the six contributions in this special issue, i.e., contributions from Germany, Denmark, Norway, Sweden, Finland and Scotland. We make use of these six articles as empirical material to examine what we refer to as external, internal and invisible pressures on pedagogy. The introduction thus conducts a meta-discussion, or a discussion of the discussions that take place in the six articles. A consistent finding that emerges in the special issue is that pedagogy in the six countries is exposed to different kinds of pressure, which, we argue, will lead to unfortunate consequences. Finally, we discuss how it may be possible to resist the pressure on pedagogy and at the same time strengthen pedagogy as a subject and an academic discipline.

Keywords: *pressure, pedagogy, transnational education policy, interdisciplinary research, pedagogical science*

Bakgrunn

Dette temanummeret av *Nordic Studies in Education* (NSE) har sin bakgrunn i The 1st Annual Nordic Educational Conversation i regi av NERA, den 23. oktober 2020. Konversasjonens tema var *Pedagogy—lost in translation?*, hvor undertegnede Jens Erik Kristensen innledet til samtaler. På denne bakgrunnen utarbeidet begge undertegnede ideer for et temanummer i NSE, hvorpå vi inviterte forskere fra Norden, men også fra Skottland og Tyskland, for å belyse spenningen mellom pedagogikk, utdanningsforskning og utdanningsvitenskap i sine respektive land.

Manuscript received: 20.12.2021. Manuscript accepted: 21.01.2022.

©2022 Herner Sæverot & Jens Erik Kristensen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Sæverot, H. & Kristensen, J. E. (2022). Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset? *Nordic Studies in Education*, 42(1), 1–12. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3784>

Errata: The sentence on page 4 (third paragraph) “Et eksempel som nevnes er den pedagogiske forskningens ensidige fokus på empiriske metoder (se Uljens).” was revised on 16 March 2022. In the initially published version of this article, the sentence read: “Et eksempel som nevnes er den pedagogiske forskningens ensidige fokus på kvantitative metoder (se Uljens).”

Bakgrunnen for The 1st Annual Nordic Educational Conversation, og dermed også for dette temanummeret, er de siste tiårenes endringer av det nasjonale skole- og utdanningssystemet og etableringen av en transnasjonal utdanningspolitikk i regi av OECD, EU, UNESCO, WHO m.fl. Denne omveltningen har ført til dyptgripende endringer i forståelsen av pedagogikk og utdanning, samt meningen og formålet med oppdragelse, undervisning, dannelse og utdanning. Fremfor alt har endringene i vitenskaps- og forskningspolitikken ført til at pedagogikk – som samlebetegnelse for en selvstendig forsknings- og vitenskapsdisiplin – gradvis har blitt fortrent de siste tiårene, mens nye begreper og forskningsinnretninger har blitt innført, eksempelvis 'utdanningsforskning' og 'utdanningsvitenskap'. Disse forskningsinnretningene er tilpasset et anglo-amerikansk prinsipp om interdisiplinær forskning, og ikke minst den transnasjonale utdannings- og forskningspolitikken. Dessuten er disse nye begrepene, i motsetning til pedagogisk forskning og tenkning, primært orientert mot samfunnsvitenskapelige (dvs. sosiologiske, statsvitenskapelige og økonomiske) tilnærminger til og forståelser av utdanning, med vekt på empiri, hvor kvantitative og evidensorienterte kunnskapsidealer gjør seg særlig gjeldende. Dette er kun den ene siden av mynten. På den annen side vektlegges psykologiske og atferdsmessige tilnærminger. I begge tilfeller har utdanningsforskningen løsrevet seg fra den mer normative og humanistiske horisonten, som historisk sett har preget pedagogisk forskning og tenkning. Dermed har vi vært vitne til en undertrykkelse, marginalisering og tendensiøs de-legitimering av pedagogikk som selvstendig fag og forskningsdisiplin.

En av grunnene til at dette skiftet har skapt spesielle problemer og spenninger, og da tenker vi først og fremst i rammen av de skandinaviske landene, har sammenheng med at begrepene *uddannelse*, *utbildning* og 'utdanning' i utgangspunktet var semantisk nokså snevre, men til gjengjeld ganske presise, begreper, som først og fremst betegnet den fagspesifikke spesialisering og kvalifisering *etter* endt utdanning. Utdanning tok man tidligere med tanke på et bestemt yrke, en bestemt profesjon eller en bestemt funksjon. På en måte har begrepene samme betydning i dag, men de har samtidig, i nær allianse med begreper som (livslang) læring og kompetanseutvikling, blitt utvidet til å semantisk dekke hele det pedagogiske feltet – fra barnehage til grunnskole og videregående skole, helt frem til opplæring av voksne og eldre. Dette skyldes ikke minst at man av hensyn til ideen om internasjonalisering og innordning til det engelske språket, har besluttet at 'utdanning' tilsvarer det engelske begrepet *education*. Flere av artiklene i dette temanummeret viser at dette ikke var en klok avgjørelse.

I tråd med denne utviklingen har tradisjonelle pedagogiske begreper som oppdragelse, undervisning og dannelse blitt skjøvet i bakgrunnen til fordel for et nytt internasjonalt vokabular, sentrert rundt begreper som læring, kompetanse og *employability*, samt en rekke global-økonomiske begreper som humankapital, *human resource*, *accountability*, *competitiveness* og så videre. Slike begreper har blitt en sentral og selvsagt del av det utdanningspolitiske vokabularet og ligger til grunn for

begrepene 'utdanningsforskning' og 'utdanningsvitenskap', som dermed absorberer hele det pedagogiske feltet og nivellerer forskjellene mellom ulike typer av pedagogisk tenkning og praksis. Dette betyr at praktisk talt alle pedagogiske institusjoner og handlingsformer fra barnehage til høyere utdanning omtales som «utdanningsinstitusjoner», som igjen fremstår som gjenstand for utdanningsforskning og utdanningsvitenskap, det vil si forskningsinnretninger som ofte har den snevre betydningen av utdanning for øye, nemlig forberedelse og kvalifisering til arbeidsmarkedet.

Press

Denne bakgrunnen viser at pedagogikk er utsatt for press. Det vil vi se nærmere på i det følgende, hvor vi vil bruke de seks artiklene fra dette temanummeret som et empirisk materiale for å se på det vi omtaler som ytre og indre press på pedagogikk. Det følgende blir en slags meta-diskusjon, altså en diskusjon om de diskusjoner som foregår i temanummerets seks artikler. Mens press utenfra kan komme fra aktører som jobber med noe annet enn pedagogikk, eksempelvis politikere, akademikere, ansatte i forskningsråd, tenketanker (*think tanks*), internasjonale organisasjoner osv., kan press innenfra komme fra aktører som på en eller annen måte jobber med pedagogikk som fag eller akademisk disiplin. I tillegg til ytre og indre press, vil vi, fortsatt med sats i temanummerets bidrag, forsøke å avdekke usynlig press på pedagogikk, det vil si press som skjuler seg på forskjellig vis. Samtidig vil vi adressere følgende spørsmål: Hva er konsekvensene av ytre, indre og usynlig press på pedagogikk som fag og teoretisk vitenskapsdisiplin? Funn fra de ulike bidragene i dette temanummeret viser at det er en rekke negative konsekvenser, og derfor vil vi avslutningsvis diskutere hva bidragene oppfordrer til med hensyn til hvordan en kan motstå presset på pedagogikk og samtidig styrke pedagogikk som fag og akademisk disiplin.

Hva menes så med press? I ordbøkene forklares ofte ordet press med å være under sterk påvirkning, og er synonymt med ord som trykk, tvang og ufrihet. Ordet press gir en negativ klang, idet det utøves sterk påvirkning som tar bort friheten til noe(n). Ta for eksempel et ord som drikkepress, hvor noen presses til å drikke alkohol. Drikkepress er negativt i den forstand at man presses til noe man egentlig ikke vil. I vår sammenheng er det slik at indre, ytre og usynlig press truer med å frata pedagogikken dens selvstendighet og autonomi, både som fag, forskningsdisiplin og som tenkemåte. Med autonom disiplin menes en selvstyrende disiplin, som har rett til å organisere sine egne aktiviteter og ta selvstendige beslutninger med hensyn til forskningsprioriteringer m.v. Denne ordlyden tilsvarer den etymologiske betydningen av begrepet autonomi, som stammer fra det greske *autonomos* (fra *autos* 'selv' og *nomos* 'lov'), som betyr å ha sine egne lover. Et konkret eksempel på en ikke-autonom disiplin er en disiplin, eksempelvis pedagogikk, som styres av andre disipliners (eksempelvis sosiologi og psykologi) teorier, modeller og problemstillinger.

På den annen side, kan press være positivt? Ja, det kan få oss, det vil si alle som har en interesse i pedagogikk, til å tenke og reflektere. Går pedagogikk i riktig retning,

eller bør noe endres? Svarer pedagogikk hensiktsmessig på sin tid, deriblant nye utfordringer i forskningsfeltet? Men, for at press skal være positivt, må det handles. Et rent press på pedagogikk uten handling, vil true selve eksistensgrunnlaget til pedagogikk. Her kan vi forestille oss en skala med ulike grader av trusler. Med trussel mener vi at noe(n), på ulikt vis og i ulik grad, kan påføre skade på noe(n). På den ene ytterskalaen gis pedagogikk rom til å være autonom, og herifra, mot den andre enden av ytterskalaen, blir pedagogikkens autonomi stadig mindre, helt til pedagogikk ikke lenger eksisterer som fag og akademisk disiplin. Vi er heldigvis ikke på denne enden av skalaen. Dett er kun et *worst-case scenario* som gjør det mulig å forestille seg det mest alvorlige utfallet som kan inntreffe, for på den måten å være i stand til å hindre og minimere uheldige utfall for pedagogikkens del.

Ytre press

Før vi ser nærmere på de tre formene for press på pedagogikk, er det grunn til å spørre hvorvidt pedagogikk har dårlige levekår. Ved første øyekast kan det se ut til at pedagogikk har de beste levekår. Det er for eksempel relativt mange stillinger innen pedagogikk på både profesjonshøgskoler og universiteter, og det er relativt mange studenter som studerer pedagogikk på universiteter eller som en del av lærerutdanningen. I Danmark, for eksempel, er utdanning til pedagog (førskole-, sosial- eller spesialpedagog) langt den største videregående utdannelsen. En finner også relativt mange tidsskrifter og konferanser med fokus på enten pedagogikk eller *education* (se Siegel & Matthes og Adams for forskjeller mellom pedagogikk og *education*). Slik ser det ikke ut til å være et problem når det gjelder pedagogikkens levekår.

Imidlertid viser de seks artiklene at pedagogikk har blitt marginalisert og redusert på forskjellige måter i de seks landene som er representert i dette temanummeret. I Norge og Sverige har pedagogikk blitt skjøvet ut i ytterkantene gjennom begrepene 'utdanningsvitenskap' og *utbildningsvetenskap* (se Sæverot et al. og Lindblad). I Danmark og Tyskland er det henholdsvis begrepene 'empirisk utdanningsforskning' og *Empirische Bildungsforschung* som har satt pedagogikk i skyggen (se Kristensen og Siegel & Matthes). Selv om Finland fortsatt bruker pedagogikk i større grad enn de andre fem landene, finner en her tendenser som truer pedagogikkens levekår. Et eksempel som nevnes er den pedagogiske forskningens ensidige fokus på empiriske metoder (se Uljens). Dette kan lede til en form for «naiv realisme» hvor forskeren har tro på at det er mulig å gripe selve vesenet til pedagogisk handling gjennom empiriske studier. For Skottlands del er utdanningspolitikken presset fra både globalt og engelsk hold, det vil si et dobbelt press som igjen gir dårlige levekår for det som betegnes som *pedagogy* (se Adams). Kort fortalt er vi vitne til en både skandinavisk og europeisk trend, der 'pedagogikk' blir til 'utdanning' og pedagogisk forskning fortrenses av utdanningsforskning og utdanningsvitenskap.

Flere av artiklene i dette temanummeret gir begrunnelser på at det har oppstått nye flerfaglige disipliner, som er nevnt ovenfor. En grunn er at den pedagogiske forskningen ble utsatt for ytre press i form av kritikk, både fra politikere, forskersamfunnet

og praktikere. Det ble blant annet hevdet at den pedagogiske forskningen var for svak, fjern fra både praksis og det internasjonale forskersamfunnet (se Kristensen). Det er på en side positivt at pedagogikk som fag og akademisk disiplin ikke er isolert fra sin omverden. For eksempel kan kritikk føre til nye fruktbare retninger for pedagogisk forskning. På den annen side tilsvarer dette en utfordring – da aktører som ser på pedagogikk fra en avstand, ofte mener noe om pedagogikk. Et konkret eksempel på dette er internasjonale aktører som OECD, EU, UNESCO, Verdensbanken m.v. Særlig OECDs internasjonale storskalamålinger av skoleresultater har blitt fokusert i medier og i politiske diskusjoner og beslutninger, som ikke minst har hatt betydning for utviklingen og utformingen av pedagogikk. I henhold til Lindblad er det først og fremst politiske aktører som har drevet frem endringer innen pedagogikk. Fremfor å henvende seg til de som på en eller annen måte jobber med pedagogikk, har politikere hatt en tendens til å henvende seg til såkalt internasjonal ekspertise, økonomer, jurister og andre aktører, som da er med på å forme pedagogikk indirekte, via politikere og via nye økonomiske forståelser av utdanning. Ikke minst har denne utformingen ført til innskrenkninger av pedagogikk til fordel for en policy-orientert utdanningsforskning (Kristensen). Adams viser her til den politiske bevegelsen, som Pasi Sahlberg har kalt for *global education reform movement* (GERM), som blant annet har ført til innsnevring av den nasjonale læreplanen i Skottland, samt standardiseringer og bedriftsstyringsmekanismer med hensyn til *education* og *pedagogy*.

Indre press

Alle bidragene i dette temanummeret peker også på ulike former for indre press på pedagogikk. For eksempel vises det til eksempler på at fagpedagoger og andre akademikere, samt institusjoner som profesjonshøgskoler og universiteter, har støttet opp om politiske omorganiseringer av pedagogisk forskning. Dermed har politiserte og interdisiplinære forskningsinnretninger som utdanningsvitenskap, *utbildningsvetenskap*, utdanningsforskning og *Empirische Bildungsforschung* fått en slags intern faglig aksept og legitimitet, enda de i utgangspunktet er politisk motiverte. Fremfor å analysere de politiske, ideologiske og økonomiske motivene som ligger implisitt i disse flerfaglige forskningsinnretningene, har både forskere, profesjonshøgskoler og universiteter satt sin lit til at det som er nytt, er bedre enn det som er gammelt. Det betyr at pedagogisk forskning har blitt ansett som avleggs, hvilket kun er en påstand som ikke er vitenskapelig begrunnet. Flere av bidragene i dette temanummeret viser at trenden er å innføre nye navn på forskningsinnretninger, fremfor å videreutvikle det man har hatt, for eksempel pedagogisk forskning. Samtidig med denne utviklingen, altså aktiv faglig støtte til politiske styringer, har andre fagpedagoger og akademikere latt slike nevnte politiske føringer skje uten å ta til motmæle. Det fremgår også i bidragene at fagpedagoger og andre akademikere har unnlatt å forsvare tidligere etablerte forskningsinnretninger, som pedagogisk forskning (jf. Lindblad).

Er vi her vitne til en mangel på yrkesstolthet? Vel, det som er sikkert ut fra funn i dette temanummeret, er at kun et fåtall fagpedagoger synes å være interessert i å finne

svar på spørsmål om hva pedagogikk som fag og akademisk disiplin er, samtidig som kun noen få fagpedagoger er dedikerte til å utvikle særegne pedagogiske teorier (jf. Siegel & Matthes). Kan dette ha sammenheng med at pedagogikk som fag og akademisk disiplin har åpnet opp for andre fag og disipliner, eller den generelle tendensen som Siegel og Matthes peker på, nemlig at man styrer pedagogiske forskere gjennom politisk prioriterte forskningsbevilgninger som peker bort fra pedagogikk og i retning av utdanningsforskning og utdanningsvitenskap – og hvor man av hensyn til karriere m.v. innretter seg og stilltiende oppgir det pedagogiske?

Det foreligger ingen grundig undersøkelse på dette spørsmålet, men det vi kan finne svar på ut fra noen av bidragene, er at det ikke synes å være nok fagpedagoger til å tre inn i utlyste stillinger for pedagogikk, verken på profesjonshøgskoler eller universiteter. Samtidig viser det seg at andre fag, som for eksempel psykologi, sosiologi og filosofi, har for få stillinger til utdannede psykologer, sosiologer og filosofer. Dermed åpnes det opp på flere kanter for at andre fag og disipliner kan tiltre stillinger som er øremerket pedagogikk. Ikke nok med det. En trend i dag er at pedagogiske institutter, både på profesjonshøgskoler og universiteter, åpner for andre fagområder allerede i utlysningstekstene. Dette skyldes i stor grad de nye forskningsinnretningene som er interdisiplinære av natur.

Konsekvenser

Presset på pedagogikk, både fra ytre og indre hold, har sine konsekvenser. Noe går tapt. Siegel og Matthes nevner for eksempel at oppmerksomheten avledes bort fra mange tilnærminger og spørsmål som er avgjørende for pedagogisk praksis, eksempelvis hermeneutiske, fenomenologiske og historiske tilnærminger og refleksjoner over grunnleggende normative spørsmål. I stedet for å stille spørsmål om hva god pedagogisk praksis kan være, fokuseres det ofte på hva det er som gjør denne praksisen effektiv, det vil si instrumentell kunnskap som «virker». Når en bytter ut 'god' med 'effektiv', blir pedagogikk redusert til et instrumentelt redskap som skal tjene spørsmål om hva som gir læringsutbytte ut fra standardiserte lærings- og kompetanse mål. Dette er med andre ord en form for teknokratisk rasjonalisme som aksepterer at andre, først og fremst politikere, angir målene, mens forskerne på sin side må finne de mest effektive virkemidlene for å nå opp til de gitte målene.

Både Sæverot et al. og Lindblad peker på fragmentering og diversifisering innen området pedagogikk. De flerfaglige forskningsinnretningene som er nevnt over – utdanningsvitenskap, *utbildningsvetenskap*, utdanningsforskning og *Empirische Bildungsforschung* – gir rom for fragmentering, som åpner for å importere problemstillinger, teorier og metoder fra ikke-pedagogiske fag og disipliner. Dermed genereres ikke særegen pedagogisk kunnskap eller teori. Slik går også noe tapt. Forestill deg at en utdanningsforsker som er ekspert på sosiologiske teorier og metoder får store midler fra et nasjonalt forskningsråd. Utdanningsforskeren blir prosjektleder for et stort team som skal forske i rammen av pedagogikk over tre år. På nettsiden til Pedagogisk

institutt, hvor utdanningsforskeren hører til, blir det i stolthetens navn slått opp med store bokstaver om tildelingen. Når en av forskningsrapportene er levert, vurderes innholdet av fagpedagoger. Hva ser de? Først og fremst ser de at problemstillingen omhandler sosiologiske perspektiver, som kjønn, etnisitet og sosial klasse. Når fagpedagogene kaster et blikk på litteraturlisten, finner de at Pierre Bourdieu, Michel Foucault eller Jürgen Habermas er fremtredende. De finner ingen pedagogiske teoretikere i litteraturlisten. Fagpedagogene konkluderer med at forskningsrapporten har tatt opp viktige spørsmål, men så lenge problemstilling og teorier ikke er koblet spesifikt til pedagogikk, utvikles ikke pedagogisk kunnskap eller teori i denne forskningsrapporten.

Eksemplet er avledet fra artiklene i dette temanummeret, som på ulike måter fremhever at det er høyst reelt at pedagogikk ofte er fraværende i utdanningsforskning, selv i forskning som omhandler pedagogisk praksis og selv om de fleste utdanningsaktiviteter involverer pedagogiske forhold og relasjoner. Til syvende og sist trues selve identiteten og autonomien til pedagogikk som fag og akademisk disiplin, ved at andre fagområder styrer det som i utgangspunktet skulle være pedagogikk.

Usynlig press

Både ytre og indre press ligger relativt åpent for øyet å se. Det gjør det mulig å gripe fatt i slike former for press. Verre er det med press som ikke er synlige med det blotte øyet. Slike former for usynlig press kan pågå uten at noen legger merke til det. Dermed står en overfor en usynlig form for trussel som kan frata pedagogikk både livsvilkår og autonomi. Hvis vi ser til utdanningsvitenskap, *utbildningsvetenskap*, utdanningsforskning og *Empirische Bildungsforschung*, åpner de med sin flerfaglighet for teoretisk og metodisk pluralisme. Imidlertid skjer dette mest på papiret. I praksis, derimot, anvendes et fåtall teorier og metoder. I Tyskland, for eksempel, gir *Empirische Bildungsforschung* seg ut for å være noe annet enn det det er idet det tilsvarer en mer eller mindre form for pedagogisk psykologi med stort fokus på empirisk-kvantitativ forskning (jf. Siegel & Matthes). Den tilsynelatende åpenheten om bruk av teorier og metoder er kun en tilsløring som utgjør et press i den forstand at det i det skjulte foregår en psykologisering av pedagogikk. Psykologien og dens teorier og metoder skyver med andre ord det pedagogiske ut av pedagogikken og transformerer igjen pedagogikk til «anvendt psykologi», som vi tidligere har sett i historien (Kristensen). Hvis vi går til Skottland, ser vi at begrepet *pedagogy* har fått et visst innpass i utdanningen. Det høres kanskje fint ut på papiret, som om den skotske utdanningen går i retning av den kontinentale pedagogikk-tradisjonen, og derigjennom mot mindre instrumentalisme. Men også dette er en tilsløring. Problemet som påvises av Adams er at *pedagogy* ikles moteriktige og deterministiske termer, som ensidig søker å kvalifisere elevene for et arbeidsmarked, mens det hoppes bukk over sentrale pedagogiske spørsmål, blant annet om intensjoner og formål.

Å skape tilsløringer og diffushet rundt nevnte forskningsinnretninger ser ut til å være en trend ut fra det en kan se i noen av bidragene i dette temanummeret. Å finne en definisjon på utdanningsvitenskap i Norge og Danmark er for eksempel ikke lett (jf. Sæverot et al.; Kristensen). Selv om ordet brukes flittig, blant forskningsråd, profesjonshøgskoler, universiteter, akademikere og politikere, blir ikke begrepet utdanningsvitenskap definert, annet enn at det omtales som et fler- og tverrfaglig vitenskapsområde. Ingen stiller engang spørsmålet om hva utdanningsvitenskap er vitenskapen om. Adams observerer i denne sammenhengen at OECD-rapporten *Scotland's Curriculum for Excellence* fra 2021 bruker ordet *pedagogy* 11 ganger og ordet *pedagogic(al)* 15 ganger. Det bemerkelsesverdige er at disse ordene ifølge Adams ikke defineres i rapporten. Den samme tendensen ser vi med hensyn til begrepet utdannelsesforskning i Danmark. Kristensen peker på at det er høyst uklart hva utdannelse egentlig betyr og omfatter. I stedet tas utdanningsbegrepet for gitt, og det brukes helt vilkårlig og selvfølgelig, helt uten begrepsmessig stringens i utdanningsforskningen. Svar på hva som karakteriserer begrepet utdanning etterspørres sjelden, med den følge at politiske intensjoner og behov gis fritt leide til å styre og bestemme over det som har med utdanning å gjøre. Når man så skal forske for eksempel innen utdanningsvitenskap eller utdannelsesforskning, tvinges man til å forske på premisser satt av politikere og ender som et haleheng til utdannelsespolitikken. Særlig må man forholde seg til en ubegrunnet, grunnløs og naiv ideologi om at tverrfaglighet som sådan er veien å gå når det gjelder forskning om og på pedagogisk praksis. Vi er for tverrfaglighet, men når tverrfaglighet som ideologisk prinsipp ikke blir tydeliggjort mer enn det, kan det fort ende med uheldig konkurranse (om forskningsmidler m.v.) mellom ulike fag og disipliner. For pedagogikkens del er konsekvensen like uheldig så snart den blir lagt innunder utdanningsvitenskapen eller utdannelsesforskningen. Vi sier uheldig fordi pedagogikk i slike tilfeller må forholde seg til politiske betingelser, fremfor å stå støtt på et vitenskapelig og pedagogikkteoretisk grunnlag.

Er det grunn til å stå opp for pedagogikk?

Ovenfor har vi vist til flere eksempler på at det er relativt dårlige vilkår for pedagogikk, både som fag, tenkemåte og autonom forsknings- og vitenskapsdisiplin, grunnet ulike former for press. Et naturlig spørsmål å stille er da følgende: Hva kan gjøres for å styrke vilkårene for at pedagogikk skal fremstå som en autonom vitenskapsdisiplin som gis handlingsrom til å fremme disiplinens egne problemstillinger, interesser og perspektiver, med vilkår for å utvikle pedagogisk kunnskap og teori, som igjen kan utvikle faget pedagogikk som formidles på profesjonshøgskoler og universiteter? Bak dette spørsmålet finner vi dypereliggende og mer grunnleggende spørsmål som først bør besvares. Her er et slikt spørsmål: Utgjør egentlig problemet, altså at pedagogikk svekkes som fag og autonom disiplin, en trussel? En presisjon av spørsmålet: Hvem eller hva er det som i så fall trues? Sett at pedagogikk forsvant som fag og akademisk disiplin, altså et *worst-case scenario*, ville det ha utgjort en trussel mot pedagogikkansatte? Fra

ett bestemt perspektiv vil svaret her trolig være nei, og hvorfor? Fordi pedagogikkansatte trolig kan fortsette som før, nemlig å forske under paraplybegrepet utdanningsvitenskap. I et slikt perspektiv vil ikke en ekskludering av pedagogikk utgjøre en reell trussel, og det er derfor heller ingen reell grunn til å stå opp for pedagogikk. Men hva om problemet truer ens eksistens, at for eksempel pedagogikkansatte ville miste sine stillinger som følge av en ekskludering av pedagogikk? Da ville mange selvsagt ha stått opp for pedagogikk. Imidlertid, slik situasjonen er nå, er ikke problemet særlig truende for ansatte i pedagogikk. Er det da ingen grunn til å stå opp for pedagogikk? Vårt svar er ja, fordi ekskludering, men også grader av marginalisering, av pedagogikk som fag, disiplin og tenkemåte er en trussel ikke bare mot pedagogikkansatte, men også mot barn, elever, utdanning og samfunn. La oss gå til et annet grunnleggende spørsmål for å finne nærmere svar på hvordan denne trusselen kan slå ut.

Er det grunn til å styrke vilkårene for at pedagogikk skal fremstå som en autonom vitenskapsdisiplin som gis handlingsrom til å fremme sine egne problemstillinger, interesser og perspektiver, med vilkår for å utvikle pedagogisk kunnskap og teori, samt faget pedagogikk? Ett blant mange mulige svar på dette spørsmålet, er at pedagogiske prosesser, relasjoner og utfordringer alltid vil gjøre seg gjeldende i enhver pedagogisk praksis, inkludert evidensbasert undervisning. Dessuten vil enhver utdanning også inneholde normative spørsmål om læring, oppdragelse og dannelse, pluss spørsmål om både formål og hensikt med både undervisningen og selve utdannelsen. I tillegg re-aktualiseres klassiske pedagogiske temaer, tanker, paradokser og antinomier fra pedagogikkens historie nærmest daglig, i både praksis og teori. Hva er så problemet? Som følge av politiske prosesser på utdanning og pedagogikk, slik vi beskrev dette ovenfor, mangler flere praktikere og utdanningsforskere et pedagogisk vokabular for å integrere pedagogisk relaterte temaer og tanker i enten praksis eller teori. Flere tyr derfor til andre disipliner, for eksempel til psykologiske termer, enten for å gjenoppfinne et helt nytt språk eller for å omsette pedagogiske utfordringer til et språk som er grunnet i psykologiske perspektiver, eksempelvis effektiv læring og disiplinering. Men i bunn og grunn er dette et symptom på at utdanning trenger et pedagogisk språk. Hvorfor? Uten et pedagogisk språk, vil en stå igjen med effektivitet, instrumentalisme og hvorvidt noe er virkningsfullt eller ikke, samtidig som de store, grunnleggende spørsmålene om oppdragelse, undervisning og dannelse uteblir. Da er ikke dette kun en trussel og et tap for pedagogikk, men også en trussel og et tap for barn, elever, utdanning og samfunn. Altså trues noe større enn en selv som faglig ansatt, og det er derfor god grunn for at pedagogikkansatte og andre bør være oppmerksomme på denne trusselen.

Den politiserte utdanningspedagogikken versus den historisk-, forsknings- og teoribaserte pedagogikken

Forutsetningen for at det er vilje til å løse problemet, er nemlig at det skapes bevissthet om at det er et problem. Derfor bør denne trusselen undersøkes nærmere. Herunder

kan man for eksempel spørre følgende spørsmål: Hva kan trusselen mot pedagogikk ha å si for barn, elever, utdanning og samfunn? Videre må spørsmålet om hvorvidt barn, elever, utdanning og samfunn taper på at pedagogikkens fravær settes inn i en normativ ramme. Når sant skal sies, kan denne saken ses på fra flere perspektiver, avhengig av hva slags syn en har på barn, elever, utdanning og samfunn. Dersom en ser på saken ut fra et politisk-ideologisk perspektiv, vil en kanskje si at både barn, elever, utdanning og samfunn vinner på den formen for politisert pedagogikk som styrer mye av den vestlige utdannelsen i dag. Når målet ikke er annet enn å utdanne elever til pliktoppfyllende og kompetente arbeidstakere (jf. Adams), får pedagogikk som fag og disiplin en mindre rolle å spille. Slike teknisk-instrumentelle, teleologiske og ensidige mål, hvor utdannelsen ser på elevene som fremtidige borgere som kun er til for samfunnet, er med på å presse den historisk-, forsknings- og teoribaserte pedagogikken ut av utdannelsen.

Vi må altså skille mellom på den ene siden det vi vil omtale som 'utdannelsespedagogikken', som er basert på politikk, økonomi, marked osv., men som snarere peker i retning av 'av-pedagogisering' av de pedagogiske profesjonsutdannelse (jf. bokanmeldelsen til Ydesen i dette temanummeret) og som er nedskrevet i offentlige dokumenter og læreplaner av politikere og byråkrater, og på den annen side den historisk-, forsknings- og teoribaserte pedagogikken, som danner grunnlag for faget pedagogikk.

Når man ser på saken ut fra dette sistnevnte perspektivet, er ikke utdannelsens formål instrumentelt og ensidig. Derimot er utdannelsens formål dobbeltsidig og interagerende; med andre ord er utdannelsen pedagogikk-basert og tar slik sikte på å fremme pedagogikk for det som er godt for individet og på en annen side det som er godt for samfunnet, menneskeheten og alt liv på kloden. Når saken undersøkes på bakgrunn av dette pedagogiske formålet, er det liten tvil om at marginalisering av den historisk-, forsknings- og teoribaserte pedagogikken vil få negative konsekvenser for barn, elever, utdanning og samfunn. Alle artiklene i dette temanummeret underbygger dette, og viser på forskjellige måter at pedagogikk står overfor en rekke problemer, som igjen går ut over barn, elever, utdanning og samfunn.

Kan vi motstå presset? Vil vi motstå presset? Bør vi motstå presset?

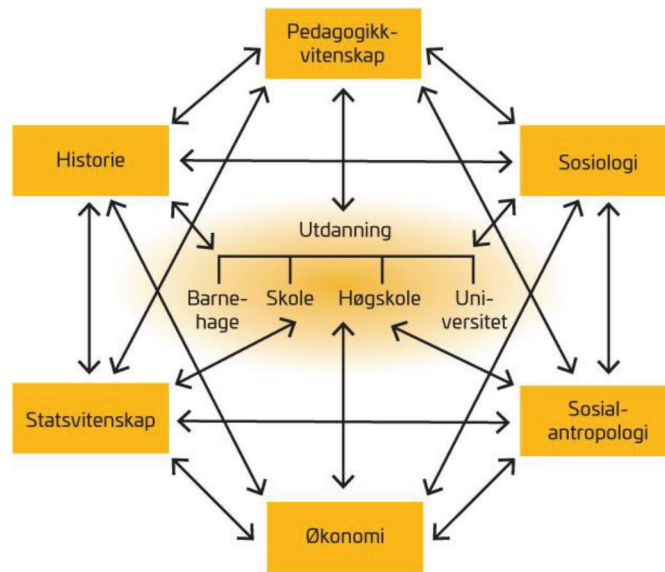
Dette igjen impliserer at pedagogisk kunnskap må respekteres og verdsettes høyt, og at det er verdt å kjempe for pedagogikk. Når man har kommet dithen at en vil stå opp for pedagogikk, er det viktig å stille de strategisk gode spørsmålene. Vi skal derfor reflektere rundt noen slike spørsmål. Vi begynner med spørsmålet: *Kan* vi, alle som har en interesse i pedagogikk, motstå presset? Ja, det tror vi. Imidlertid avhenger spørsmålet av svaret på dette spørsmålet: *Vil* vi motstå presset? Her er vi usikre, fordi flere av artiklene i temanummeret viser at kun få fagpedagoger er opptatt av spørsmål om å styrke pedagogikk som disiplin og fag. Håpet er imidlertid at flere akademikere vil stå opp for pedagogikk, for det er kun mulig å motstå presset når flest mulig står samlet.

Vi gjør derfor kjenning på et gammelt kjent politisk slagord: Fagpedagoger og andre i alle land, foren dere! Neste spørsmål: *Bør vi motstå presset?* Ja og nei. Grunnen til at vi svarer diffust på denne måten er at utdanningsforskning, *utbildningsvetenskap*, utdanningsvitenskap og *Empirische Bildungsforschung* er styrt og opprettholdt av ressurssterke institusjoner, og indirekte av politikere, forskningsråd og -fond m.v., det vil si interessegrupper som har investert stort i disse forskningsinnretningene. Direkte forsøk på å motstå presset fra slike giganter vil koste for mye, både når det gjelder tid, krefter og økonomi.

Hvordan kan vi motstå presset?

En bør derfor spørre: *Hvordan kan vi motstå presset?* Et mulig svar: indirekte. I stedet for å motstå presset direkte, hvor to fronter støter mot hverandre, kan vi ta et steg til siden og møte presset indirekte. Vi tenker her spesifikt på bidraget til Sæverot et al. i dette temanummeret, hvor det impliseres at pedagogikk kan følge eksempler fra andre disipliner. I det samme bidraget gjøres det samtidig kjent at disipliner som psykologi, filosofi, historie og sosiologi er en del av utdanningsvitenskapen, samtidig som de beholder sin disiplinære status og egenart. Hvorfor kan ikke pedagogikk gjøre det samme? Må pedagogikk kun være underlagt utdanningsvitenskapen, eller for den saks skyld utdanningsforskningen og *utbildningsvetenskapen*? Må pedagogikk gi slipp på sin fagdisiplinære egenart så snart den inkluderes inn under slike interdisiplinære forskningsinnretninger? Selvsagt ikke. Fagpedagoger i særdeleshet kan jobbe for å utvikle pedagogikk som autonom vitenskapsdisiplin ved siden av utdanningsvitenskapen. Hva kan vitenskapen om pedagogikk hete? Oppdragsvitenskap, dannelsesvitenskap, undervisningsvitenskap eller læringsvitenskap? Vi tenker at oppdragelse i seg selv, dannelse i seg selv, undervisning i seg selv og læring i seg selv blir for snevre forskningsobjekter. Og hvorfor skal man alltid kalle det som har med pedagogikk å gjøre for noe annet enn pedagogikk? Vi tenker derfor at pedagogikkvitenskap, slik det brukes i Norge (Sæverot et al.), kan være et mer dekkende navn. Grunnen er at vi får en vitenskap om pedagogikk, hvor pedagogikk er forskningsobjektet eller gjenstanden som undersøkes i både teori og praksis. Det betyr at alle pedagogiske begreper, som oppdragelse, dannelse, undervisning, læring m.v., fremstår som forskningsobjekter. Uljens' undersøkelser av Snellmanns pedagogiske teori, samt Siegel og Matthes' oppfordring til å stille pedagogiske spørsmål og dedikere seg mer til å forstå og teoretisere fenomenet pedagogikk, er to gode eksempler på hvordan pedagogikk fremstår som forskningsobjekt.

Pedagogikkvitenskap kan altså utvikles ved siden av utdanningsvitenskap, utdanningsforskning og *utbildningsvetenskap*, hvor utdanning fremstår som et svært bredt, åpent og nær sagt grenseløst forskningsobjekt, som åpner for forskningsbidrag fra mer eller mindre alle fag og disipliner. Når pedagogikkvitenskapen kan utvikle seg uavhengig av utdanningsvitenskapens og andre tverrfaglige disipliners føringer, er det gode muligheter for å generere pedagogisk kunnskap og teori, som igjen kan være fruktbare bidrag inn i utdanningsforskningen (se figur 1).



Figur 1: Pedagogikkvitenskap i utdanningsforskningen (hentet fra H. Sæverot, *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget, 2017). Modellen gir et idealistisk bilde på utdanningsforskning, med samhandling mellom ulike disipliner innen utdanningsforskning.

Til slutt må vi understreke at vi på ingen måte har forsøkt å ha siste ord om hvordan en kan motstå presset mot pedagogikk. Det er kun forslag og tanker fra vår side, med grunnlag i temanummerets seks artikler. Først og fremst håper vi at både vår tekst og de seks andre kan gi inspirasjon til tanker, refleksjoner og handlinger hos leseren, knyttet til hvordan vi kan motstå presset som pedagogikk er utsatt for. God lesning!