

Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning

Staf Callewaert

Genoptryk - oprindeligt trykt i DpT4/1994

I denne korte artikel vil jeg forsøge at formulere nogle synspunkter omkring en virksomhed, som jeg selv deltager i, og som går under betegnelsen "pædagogisk forskning i Danmark". Jeg skal indledningsvis anføre, at jeg ikke betragter artiklen som et produkt af videnskabelig forskning, men som et produkt af et forstadium til videnskabelig forskning: det stadium hvor man begynder med skarpt at formulere bestemte antagelser, som man længe har haft i baghovedet, men ikke har bearbejdet helt igennem.

Selv det at gøre det er en vanskelig opgave, fordi det både indebærer, at man forsøger at fastslå noget om såvel "forskning" som "videnskab" i en sammenhæng, hvor man samtidig føler sig tvunget til at hævde noget og hele tiden tager forbehold over for det, man hævder. Kort sagt: jeg vil hævde, at det, der går under betegnelsen "pædagogisk forskning i Danmark", til en vis grad savner det, som jeg anser for at være væsentligt for videnskabelig forskning. Dette indebærer, at man hævder noget om sagens faktiske tilstand, og hævder noget om hvad der er ønskværdigt. For mig er videnskabelighed en speciel variant af lærdom, og lærdom en speciel variant af klogskab. Og jeg betragter disse tre størrelser som historiske erobringer i den europæiske samfundsvikling. Jeg har nogle begrænsede erfaringer omkring den tilsvarende udvikling i for eksempel Afrika, som måske kunne lægge op til at anvende dette perspektiv på en bredere front, men det vil føre for vidt at inddrage dette.

Det handler altså om en principiel tolkning af en faktisk udvikling inden for den måde, hvorpå mennesker som lever sammen anvender deres fornuft. Eller snarere, hvordan de frembringer det redskab, som vi idag kalder fornuft, som ikke bare var der fra begyndelsen. I bakspejlet kan vi se, hvordan den rent faktisk blev til, og vi kan tillægge denne udvikling en principiel betydning.

Det afgørende i den sammenhæng er, at undervejs i udviklingen udskiller forskellige fornuftsvirksomheder sig og adskiller sig fra en mere global tilgang, som de oprindeligt var indlejrede i.

I begyndelsen var der den praktiske sans, som orienterer sig i verden og som er til rådighed som symbolsk størrelse - bonden ved f.eks., hvornår og hvordan

han, og kun han, skal sætte ploven i marken for at udvinde fødens velsignelse af kraftfeltet mellem himlen og jorden. Lærdommen udskiller sig som en relativt selvstændig diskurs om den symbolske verden - munkene i klostret nedskriver f.eks. både den rette lære om dette kraftfelt og reglerne for landbrug.

Videnskaben udskiller sig fra lærdommen som en relativt selvstændig diskurs, der sætter spørgsmålstejn ved både den praktiske sans og lærdommen. Levi-Strauss har rekonstrueret både bondens tro, munkenes lære og vel at mærke tillige Freuds kultur-teori som tre varianter af den symboliserede fornufts opkomst. Videnskabens orienteringsprincip er negativt.

Videnskaben indstiftes ved at bryde med kunsten og lærdommen.

Det grundlæggende for den europæiske civilisation i de sidste 5000 år er den uddifferentiering af "viljen til at vide", der trods alt hen ad vejen er blevet principielt anerkendt. De to grundlæggende karakteristika ved en sådan videnskabelig virksomhed har hele tiden været: en problematik, som blev etableret via en brydning med den praktiske sans og lærdommen, og en strengt metodisk tilgang, der gik helt til benet, helt til bunds var vigtigere end andre overvejelser omkring processen og resultatet.

Hvis vi herefter tager et stort spring, og vender opmærksomheden fra de store linier til det konkrete, så kan man sige, at det som "den pædagogiske forskning i Danmark" savner, er det tredje stadium. Den savner videnskabelighed defineret som et brud med den praktiske sans og lærdommen.

Og hvis vi går videre og kompromitterer os med hverdagens trivialiteter, kan man sige, at pædagogik knap nok eksisterer som videnskabsfag. Man så har vi også formuleret synspunktet i "verdslige" termer på en måde, hvor vi åbner for alle de "verdslige" stridigheder, som igen usynliggør, hvad det hele egentlig handler om.

I stedet for at gå ind og argumentere for et normativt syn på videnskabelighed, der altid ender med at man underbygger sine påstande med spekulativt at angive den sidste begrundelse for en transcendent sandhed, kan vi forsøge at vise, at den gennemgående legitime profil af en dansk pædagogisk forsker i meget høj grad er en slags modbillede af det, vi har kaldt "videnskabelighed".

Den danske pædagogiske forsker

Den første egenskab, en sådan forsker skal have, er en solid forankring i den praktiske virksomhed. Bedst vil det være, om man har været pædagog, skolelærer, skolepsykolog eller uddannelseskonsulent på en virksomhed.

Kun den, som har været igennem den form for indvielse, kan overhovedet etablere kontakt med den virkelighed, det hele handler om.

Denne indvielse giver også en gang for alle det rette perspektiv. Det er lige før, man kræver medlemskab af det praktiske erhvervs fagforeninger som endnu et skridt i indvielsen.

Derefter skal man have gennemgået en forskeruddannelse, skrevet et selvstændigt speciale eller en afhandling, som helst skal omfatte en empirisk del. På det seneste indebærer dette tillige deltagelse i diverse kurser, helst også i udlandet.

Endnu en egenskab, som det er vanskeligere at formalisere, er, at man skal have et stærkt engagement i den praktiske pædagogiske virksomhed.

Det bør være et centralt anliggende for den pædagogiske forsker, at den pædagogiske verden og dermed også verden som sådan løbende udvikler sig til det bedre. En pædagogisk forsker tilhører næsten pr. definition den progressive strømning i befolkningen.

Det er jo trods alt det, der er den moderne forskers eksistensberettigelse, at tilbyde forløsningen.

Den pædagogiske forsker skal også have vedvarende og intensive forbindelser med landets centrale og lokale politiske myndigheder og administratorer, folkelige organisationer og sammenslutninger.

Derfra kommer jo både problemstillinger og finansiering i sidste ende. Men den pædagogiske forsker skal også på den anden side have en intensiv kontaktflade med græsrødderne, med alle der er udsat for behandling og pædagogik. Alle udsatte grupper som f.eks. børn, kvinder, indvandrere, underordnede af alle slags skal først og fremmest have forskerens bevågenhed.

Forskningens produkter skal kunne anvendes til at forbedre verden.

De skal i princippet være tilgængelige for alle mht. indhold og form. Formidlingen af forskningsresultater er en vigtig del af virksomheden, selv om aftagerne er privilegerede.

Virksomheden skal også bedrives under ordentlige former, dvs. inden for det såkaldte forskningsfællesskab, der har sine institutioner, organisationer, tidsskrifter og publikationsserier, kongresser, konferencer og seminarer.

Virksomhedens legitimitet afhænger af, at den foregår inden for disse ordnede forhold. Her på det seneste indebærer det tillige, at man er en del af alle mulige nationale og internationale netværk, til fods eller med fly, men helst via et multimedie og edb-organiseret system. At arbejde på tværs af grænser er en værdi i sig selv. Det er også nærmest en betingelse, at store fondsmidler er stillet til rådighed for ens virksomhed.

Sidst men ikke mindst skal man huske, at det hele handler om intellektuel virksomhed. Trods alle stridigheder mellem forskellige paradigmer findes der et mangefacetteret korpus af teorier og metoder, som er legitime og velkendte. Signalering af, at man er tilsluttet et af disse etablerede paradigmer, fungerer som en garanti for at man har at gøre med en legitimeret forsker og ikke en charlatan.

Endnu et vigtigt element i profilen er tidsperspektivet. Dette kommer til udtryk på mindst to måder: den problematik, man beskæftiger sig med, skal skrive sig ind i den aktuelle dagsorden, som er sat af internationalt førende forskere inden for området, og man skal altid kunne specificere tidshorizonten for "løsningen".

Jeg tror, at dette er en rimelig, omend ikke fuldstændig, beskrivelse af den danske pædagogiske forskers profil idag.

Forskning som brud

I den vesterlandske historie er der blevet opfundet en speciel diskurs, på godt og ondt, ganske som man har opfundet sygeforsikringen. Den specielle form har man, da den var opfundet, efterhånden kaldt 'videnskab'. I tidens løb er der blevet gennemført en række brud, af Galilei, Newton og Einstein, af Comenius og Rousseau, af Freud og Marx, af Saussure og Levi-Strauss, af Skinner og Piaget. Af alle de store, og af alle de små som de store trak på, ganske som lynet opsamler den elektriske ladning i luften omkring sig.

Det som blev lagt på bordet var ikke blot det, man ikke vidste før, men det var i høj grad *det modsatte* af hvad man vidste. Den viden blev indhentet gennem en brydning med den praktiske sans og lærdommen. Og den viden blev produceret, fordi mulighedsbetingelserne var de helt modsatte af dem, jeg ovenfor har beskrevet som den legitimerede danske pædagogiske forskers profil. Alle de bindinger, der idag anses som væsentlige for deltagelse i forskningen, blev gennembrudt. Man kan læse min opstilling af profilen en gang til, punkt for punkt. At ny erkendelse kom på bordet, beroede netop på, at de anførte bindinger ikke var de ledende, de drivende, de orienterende. Det, jeg mener, at den danske pædagogiske forskning i høj grad savner er noget, som ligner den slags videnskab.

Den savner selvstændighed og mangel på bindinger til stat, myndigheder, aftagere, "brugere" osv.

Når dette er sagt, står det imidlertid tilbage at skrive mindst en hel bog for at uddybe påstanden i det mindste så langt, at de groveste misforståelser kan undgås. Også mht. dette skal jeg forsøge at formulere nogle ansatser.

Jeg hævder ikke, at begreberne "videnskab" og "forskning" skal reserveres til den virksomhed, jeg antydningvis har udpeget. Den socio-kulturelle dynamik omkring disse begreber har for længst gjort en sådan monopolisering i ord og gerninger til et umuligt og derfor meningsløst ærinde.

Jeg kan godt leve med, at snart sagt alle diskurser, som er præget af en eller anden form for refleksivitet, kaldes for forskning og videnskab, på en måde som fra sag til sag må præciseres i forhold til det semantiske og verdslige kraftfelt, der gør sig gældende i den konkrete situation. Det, jeg udpeger som et problem, er at man eventuelt må konstatere, at en historisk og principielt vigtig tilgang som går under den betegnelse, og som er med til at give alle anvendelser af disse begreber deres ladning og gennemslagskraft, i praksis helt forsvinder, hvis den overhovedet er etableret på dette område.

Jeg protesterer således ikke imod det, ingen kan forhindre, nemlig at også på det kundskabsproducerende område spiller den sociale magi en rolle. Jeg spørger blot, om det ikke kan være betænkeligt, hvis det, der giver denne sociale magi sit grundlag, efterhånden er helt fraværende. Alle mulige fornuftige aktiviteter kan leve højt på deres nok så problematiske henvisning til videnskabelighed, så længe den glans, de pynter sig med, ikke er lyset fra en stjerne, der forlængst er ophørt med at eksistere.

Dermed handler det ikke bare om ord og begreber og den virkning, de har på vores vurderinger. Det brede spektrum af aktiviteter, som går under betegnelsen "pædagogisk forskning", har efter min mening sin berettigelse.

Vejen fra den praktisk-symbolske sans over lærdommen til videnskaben er ikke bare en historisk erobring. Den placerer sig i et meget bredere felt af eftertænkksomhed, viljen til beherskelse og magt, social produktion og fordeling af legitim kompetence, institutionelle arrangementer omkring legitim professionsviden og -kunnen, et helt netværk af praktiker, lærer og visioner, som udgør det praktisk-symbolske felt, vores liv gestalter sig med.

Altså: Frem med akkumulation af praktisk erfaring, der ender op i et kvalitativt spring ind i noget nyt.

Frem med den utopiske vilje til at vride sig ud af undertrykkelsen fra naturens, samfundets og jeg'ets stumme tvang. Frem med praktikerens erfaringsopsamling, beretninger, samtaler, vejledninger og manualer. Frem med systematisk, instrumentel professionsviden og forvaltningsviden.

Frem med det, man almindeligvis kalder 'anvendt videnskab', som transformerer videnskabelig kundskab tilbage til lærdommens og den praktiske sans' felt. Ikke et ondt ord om alt dette - i forhåbning om at det i det mindste til en vis grad udformer sig på en måde, der bærer præg af en bevidsthed om virksomhedens placering og karakter.

Det, der mangler

Men intet af dette kan erstatte, eller systematisk undertrykke, at også på pædagogikkens område må vejen holdes åben mht. at stille spørgsmål, der er et brud eller et opgør med en hvilken som helst form for praktisk sans, legitimerende lære, instrumentel indsigt og utopisk stræben. Spørgsmål, som kommer frem, når man bevidst griber chancen for at spørge på tværs, i strid med at spørge frem og tilbage.

Denne chance får man, fordi historien selv ikke er et tilrettelagt laboratorieeksperiment.

Men det er ikke sikkert, at man griber den. Sandsynligheden for at en sådan chance gribes i farten og forvandles til virksomhed minimaliseres snarere end at maksimaliseres af den danske pædagogiske forsknings legitime profil.

Det, jeg hævder, er ikke, at pædagogik som kunst, som intervention, som fag, som professionsviden, som akademisk disciplin, som videnskab, ikke foretager sig noget eller foretager sig de forkerte ting på en forkert måde.

Jeg hævder derimod, at den er ved at konstituere sig på en måde, som hele tiden åbner for risikoen for - eller forhindrer - at man også gør noget andet, som historisk og principielt hører med på godt og ondt: tænker på tværs, går til benet, uanset hvad.

Med et eksempel skal jeg forsøge at tydeliggøre, hvad jeg mener. I de sidste 20-40 år har vi befundet os under en konjunktur, man kan kalde for et ufrivilligt laboratorieeksperiment. De tidligere kolonier uden for Europa er i en eller anden forstand blevet uafhængige stater. De har alle hurtigt anskaffet sig en obligatorisk folkeskole for alle i statsligt regi. Via det såkaldt internationale samarbejde har de vestlige industrilande hurtigt involveret sig i dette foretagende, blandt andet i form af pædagogisk ekspertise. Efter et par årtier er såvel oprettelsen af sådanne skolesystemer som den dertil knyttede ekspertise blevet blokeret i en blindgyde såvel praktisk som teoretisk. Det er helt åbenbart, at intet i disse foretagender "stemmer overens med", kan forstås og håndteres ud fra den vestlige uddannelsesforsknings legitime referencerammer.

Parallelt hermed har efterkrigstidens udvikling i industrilandene fremkaldt et begrænset spektrum af alternative skoleteorier, som i samme bølge har påtaget sig den udfordring at stille spørgsmål til skoleverdenen, som går på tværs af hele logikken og ikke på forhånd tager noget som helst for givet.

Disse ansatser er dog inden for de sidste 10 år mere eller mindre gået i stå. Herudover har der i industrilandene udviklet sig et alternativt syn på skolehistorie. Skolehistorikere har påvist, at det før fremherskende syn på skolen baseret på skolens opkomst og udvikling ikke stemmer overens med virkeligheden.

Alt dette skal ses på baggrund af, at den klassiske sociologi og spinkle traditioner med tilknytning til marxismen i snart hundrede år har oparbejdet alternative forklaringer på sammenhængen mellem skolen og de sociale strukturer på den ene side og den økonomiske udvikling på den anden.

Disse ansatser til alternative skoleteorier og skolehistoriske teorier har til en vis grad hentet inspiration fra disse forsøg. Selv disse ansatser har dog ligget underdrejede, eller levet videre som en spinkel underjordisk strømning.

Den såkaldte "human capital" teoris skæbne kan fint illustrere dette.

Over en 30-årig periode har den figureret som den nye endelige forklaring på alt, som den helt, gennemkritiserede teori, eller for nylig som den Nobelpris-belønnede endelige landvinding.

Pointen i dette er ikke, at det hele går op og ned, men det faktum at teorier og modteorier, det vil sige feltet som helhed, aldrig er kommet længere end til ansatser.

Den helt overordnede karakteristik af den intellektuelle virksomhed, har været, at den nødtvungent har defineret sit objekt ved at bryde med snart sagt al legitim viden på området.

Den har været tvunget til at bryde med alle måder at positivere sig i retning af skolens levende virkelighed, på alle niveauer. Men den har kun kunnet gøre det, fordi selve den levende virkelighed overalt fremviste store sprækker i facaden. Man skal dog notere, at brydning først og fremmest var påkrævet i forhold til alle former for progressiv og radikal praktisk og teoretisk involvering.

Den aktuelle forskning

Den som idag forsøger at skaffe sig løbende overblik over dette felt - om ikke af andre grunde, så dog fordi man arbejder som videnskabelig ekspert på området for eksempel i forbindelse med u-landene - kan næppe undgå at drage følgende konklusioner:

1. Det vi, for at udtrykke os enkelt, kan kalde den positiverede legitime viden på området (alle genrer og paradigmer under et) kommer ikke nærheden af noget, der bare ligner en forklaring. Denne viden er heller ikke bæredygtig rent operationelt på sine egne præmisser.
2. De teorier, som bryder med denne viden, kommer ikke ud over ansatser, som gang på gang bliver henlagt indtil videre. Der har dog hele tiden været en formodning om en mulig konvergens i form af forskellige delperspektiver, som formodes at være frugtbar.

3. Feltet overvokses af en urskov af positiv/operationel viden, som når det kommer til stykket hverken tilbyder en forklaring eller kan anvendes operationelt.
4. Den konjunktur, der lægger op til en langsigtet, strengt metodisk og rent videnskabelig afklaring - og som af nød må lægge afstand til alle positiverende/operationelle perspektiver bliver ikke grebet og fulgt op. Måske kan den svare på spørgsmålet om, hvorfor "den gode vilje" ikke også bærer mere frugt, men den giver herudover ikke afsæt i bæredygtige forskningsprogrammer, bortset fra enkelt individuelle ansatser.
5. Derimod øges antallet af netværk, programmer og projekter, der med bind for øjnene kaster sig ud i aktiviteter, ofte uden at disponere over selv den mest minimale viden om de praktiske og teoretiske forhold omkring det, den beskæftiger sig med.

Bemærk venligst at jeg ikke hævder, at man burde forankre sig i den af mig stipulerede videnskabelighed i troen på, at man dermed endelig kan erhverve sig ordentlig operationaliserbar viden. Det, det handler om, er at bryde med netop forestillingen om, at al intellektuel virksomhed kan løse problemer, hvilket er det samme som at opfatte historien som et rent projekt. I stedet for at skabe i det mindste et lille rum, hvor man kan arbejde videre med de tynde tråde, som knytter sig sammen i det store underliggende paradoks, at skolen ikke er hvad den synes at være.

Den pædagogiske forsknings projekt

Jeg kan forestille mig, at nogen efter at have læst alt dette tænker: Disse akademikere kan da heller ikke lade være. Efter at have været igang med 60'ernes ballade er de nu igen landet, hvor de så gerne vil være: videnskaben betragtes som en værdifri og objektiv aktivitet udført af specialister, der er blottet for verdslige bindinger, kun arbejder for den rene kundskab og efter de velkendte positivistiske metoder. Alle ikke-specialister skal holde sig væk.

Men det er ikke det, det handler om. Jeg har intet imod at forsøge at nedbryde den sociale og kønsmæssige arbejdsdeling, som principielt går ud på, at den, der gør noget ikke har kompetence til at vide noget, og omvendt.

Men forsøg på at lægge refleksion ind som forlængelse af praksis, viden som forlængelse af engagement osv. medfører ikke, at man fritages for at bryde med alle bindinger, hvis man skal producere viden som er noget andet end blot systematisering af det, man allerede vidste i forvejen.

Det handler heller ikke om at gå tilbage til vulgære eller lærde former for positivisme. Tværtimod befinder vi os i en situation, hvor vi må tilbageerobre meningen med og redskaber til at *tænke i modsætning* til alle mulige veletablerede

diskurser, som jublende fortæller os, at det er ligegyldigt, hvilken historie man fortæller.

Når man læser det, der går under betegnelsen dansk pædagogisk forskning, får man let indtryk af at bevæge sig i et område, hvor de moderne og post-moderne krænkelser af denne sunde fornuft endnu ikke har vundet fodfæste.

Sammenfattende: Det handler ikke om at forhindre, at det meste af energien anvendes på at fremskaffe brugbar professionsviden. Men eftersom alle, der har arbejdet med dette projekt i en årrække, ved, at selve det vidensgrundlag man arbejder på i lang tid har krakeleret - kan det så ikke være tilladt, bare af ren nysgerrighed og måske på længere sigt af selvopholdelsesdrift, at bruge også lidt energi på at skabe en bedre afklaring af meget enkle grundlæggende spørgsmål? For eksempel: Kan en teoretisk forklaring på et fænomen (en teori om socialisation for eksempel) bruges til noget af den, der foranstalter dette fænomen (f.eks. en forældre eller lærer), og i givet fald hvordan?

For at kunne sætte den type spørgsmål på dagsordenen må man bryde med hele den professionsvidenskabelige ideologi.

Andre fag har i lang tid vidst, at det også kan være et projekt. Teoretisk lingvistik fortsætter stædigt med at undersøge spørgsmålet om, hvorvidt sproginlæring af et andet sprog ud over modersmålet aktiverer den samme grundlæggende evne til at udvikle sprog, eller aktiverer en medfødt evne, eller erhverves induktivt.

Den dag, man kender svaret på dette spørgsmål, har man kun sikret sig, at man forstår et grundlæggende fænomen.

Om det så får betydning for sprogpedagogikken er ikke til at vide.

Det eneste, man måske har vundet, er at man på et område har noget at gå efter, hvor man før gik i blinde.

Hvorfor nøjes pædagogik i så høj grad med at gå i blinde?

**Staf Callewaert, professor i pædagogik på Københavns
Universitet**