

Pedagogik, tolkning och förståelse

En metodologisk reflektion kring studieobjektet
edukation

Anders D Olofsson & J Ola Lindberg

In this article we argue for an approach to educational research based on philosophical hermeneutics. In this approach an understanding of educational issues could be based on interpretations of empirical data related to theory. Our argument is that various aspects of the educational system can be understood if a distance is enabled between a pre-specified theoretical frame and empirical data. Conceptualised as a field the interpretational frame suggested in this article illuminates different aspects related to educational theory, and thereby interpretations of that which is near and taken for granted are made both explicit and possible.

I ett vetenskapligt arbete är strävan ofta att skapa förståelse och det kan innebära att utforska såväl det kända som det okända, det avlägsna som det nära. Alldeles oavsett medför forskning krav på vetenskaplighet, vilket när det gäller det nära ofta uttrycks som ett förhållningssätt till forskarens subjektivitet eller förförståelse. Ett förhållningssätt kan innebära att forskaren skapar distans för att därigenom kunna kontrollera utforskandet. Ett annat kan vara att precisera det nära och betrakta det som ett ofrånkomligt inslag i forskningsprocessen.

För att till det nära skapa *ett* förhållningssätt och *en* form av distans, som möjliggör struktur, systematik och transparens, föreslår vi i denna artikel att det som är känt preciseras och får utgöra ram för tolkning. Att upprätta distans innebär då något annat än att använda ett antal teoretiska referenser. Vid tolkning betraktas den teoretiska preciseringen som explicitgjorda delar av en redan avgjord förståelse för det kända, det som är under inflytande av det redan givna. Följande preciserade förhållningssätt och hermeneutiska ansats kan ses som en metodologisk reflektion kring studieobjektet edukation (Sjöstrand 1968, Lindberg & Olofsson 2005).

Strävan efter att precisera det kända för att förstå det nära

Denna hermeneutiska ansats innebär en uppfodran att så systematiskt och transparent som möjligt precisera det kända och det som tas för givet, ett behov att upprätta en ram för att möjliggöra tolkning. Vad som kan tjäna som utgångspunkt för tolkning förefaller variera inom olika synsätt på hermeneutik, eftersom det verkar ha betydelse om och på vilka grunder olika aktörers handlingar ska tolkas. Det som dock förefaller vara gemensamt för dem alla för att tolkning ska kunna ske, är att konstruktionen av en teoretisk utgångspunkt utgör en precisering av redan tidigare avgjorda förståelser.

Vetenskapligt arbete inom disciplinen pedagogik, som vi menar är forskning inriktad mot att bilda kunskap om de processer genom vilka människan blir till, formas och förändras (se Uljens 2001), möjliggörs alltså i denna text utifrån en hermeneutisk forskningsansats. Hermeneutik är per definition en tolkningslära och en fråga som alltid kan ställas är om och i så fall hur, en tolkning på ett vetenskapligt sätt kan utgöra grund för kunskap och förståelse. Frågan är möjlig att besvara på olika sätt genom till exempel olika definitioner av hermeneutik (se From & Holmgren 2000a). Föreliggande svar är baserat på en filosofisk hermeneutik där fördom, tradition och verkningshistoria framstår som centrala begrepp.

Fördom, tradition och verkningshistoria

Filosofisk hermeneutik bygger på en konsekvent behandling av den historicitet som fångas i begreppen fördom, tradition och verkningshistoria (Gadamer 1997). Med dessa begrepp avser Hans-Georg Gadamer att precisera det historiska i en förståelse. Fördom avser den av redan tidigare förståelse avgjorda synen på något. Fördomar innebär därmed, vilket speglas rent bokstavligt, för-domar och utgör omdömen som avgör både vad och hur människan kan förstå.

Fördom som begrepp omfattar mer än enskilda människors avgjorda uppfattningar. Människans tillhörighet i en tradition kan förstås som att dela en kollektiv fördom (Vattimo 1996). Som en samling kollektivt hållna fördomar utgör traditionen det som avgör vad som kan eller bör tillskrivas innebörd, vilket Gadamer beskriver med referens till verkningshistoriens princip (Gadamer 1997). Det världsliga, tidsliga, historiska och språkliga sammanhang människan ingår i (Heidegger 1992), medför att fördomar erkänns auktoritet över det människan kan bli. Detta uppmärksammar människans vara i tiden.

Människan är i sin tidslighet alltid riktad mot det som är i vardande, mot nya möjligheter, men samtidigt placerad i en situation eller ett sammanhang där hon är under inflytande av det som redan skett. Varje förståelse människan har är därmed en akt och en konsekvens av traditionen (Warnke 1993) och kan som sådan förefalla redan avgjord (Schmidt 1995). En förståelse kan emellertid vara specifikt och innebördsmässigt skild från annan förståelse genom de specifika dimensioner av traditionen och de sammanhang som människan i samvaro med andra ingår i (From & Holmgren 2002). Detta innebär samtidigt att människan tolkar och förstår i en ständigt återskapande process, en sorts inbyggd relativitet i det att förståelsen aldrig stelnar och att möjligheten till en annorlunda förståelse alltid är närvarande (Risser 1997).

För forskaren innebär verkningshistoriens princip att forskaren som subjekt inte kan tas för given. Kan inte en distansering till tolkningen och ett kritiskt förhållningssätt redovisas (Valdés 1991)¹, finns bara forskaren som tolkande subjekt kvar, vilket i denna teoribild är problematiskt eftersom forskaren är att förstå som ett uttryck för kollektiva fördomar förborgade i traditionen. Oavsett metodologiskt tillvägagångssätt är varken forskare eller tolkningar att betrakta som neutrala, utan med hänvisning till verkningshistoriens princip erkänns forskaren ett oundvikligt inflytande över tolkningen (Gadamer 1997). Detta är ett förhållande som bör uppmärksammas på grund av en ständigt närvarande risk för att de anspråk på förståelse som hävdas, alltid kan kritiserats för att tangera endera objektivism eller relativism (jfr Bernstein 1991). För att om möjligt problematisera de alltid närvarande inslagen av förgivettaganden som fördom och tradition medför, förefaller det alltså centralt att upprätta någon form av distans till det som skall studeras.

Att öppna horisonter i betydelsen att pröva det som är taget för givet

Med distans avses mer precist att ett avstånd upprättas såsom ett produktivt gap mellan två möjliga horisonter för förståelse (Gadamer 1997). Inom hermeneutiken är horisont ett begrepp som preciserar under vilka förutsättningar förståelsen sker, samt fixerar och upprättar avstånd mellan två positioner för tolkning. Närmare bestämt fixeras forskarens fördomar om det som skall förstås, så att de kan vara produktiva och bidra till en ny kunskap och förståelse. Upprättande av olika horisonter innebär ett konsekvent sätt att försöka kontrollera de världsliga, tidsliga, historiska och språkliga förutsätt-

ningar som påverkar tolkningsprocessen. Förståelse utgör i denna mening en konsekvens av verkningshistoriens princip, istället för att vara avgjord på individuella och mer subjektivt orienterade grunder (se t ex Gadamer 1997, Heidegger 1992, Warnke 1993).

I denna artikel utgörs en horisont av en teoretisk precisering, en annan av data. Genom att låta den teoretiskt upprättade distansen svara mot krav av ontologisk, epistemologisk och metodologisk karaktär, upprättas en möjlighet till att tolkning och kunskapsbildning kan ske på premisser som vilar på en stringent och transparent vetenskaplig grund. Inom en filosofisk hermeneutik är det önskvärt att så långt som möjligt låta en teoretisk medvetenhet rama in och möjliggöra tolkningen. Tillvägagångssättet genom vilket tolkningsramen upprättas och används innebär att tolkning och kunskapsbildning kännetecknas av struktur, systematik och öppenhet, vilket här är att förstå som garantier för vetenskaplighet.

Inom filosofisk hermeneutik är det vidare ett centralt antagande att ett studieobjekt med empiriska kvaliteter i sig är omöjligt. Fakta erkänns inte empiriska kvaliteter, utan alla fakta är tolkningar (Vattimo 1996). Data kan därmed aldrig innehålla ett studieobjekt som är möjligt att avbilda, utan forskaren är i behov av att precisera ett epistemiskt studieobjekt enbart för sina vetenskapliga syften och i enlighet med vetenskapsteoretiska antaganden (Bourdieu 1996). I ett filosofiskt hermeneutiskt förhållningssätt omöjliggör ett epistemiskt studieobjekt en essentialistisk förståelse, till förmån för en förståelse som är dialogisk. I en dialogisk förståelse sker bestämningar relationellt utifrån socialt accepterade fördomar (From & Holmgren 2002, jfr även Johnsson 2004).

När tolkningsramen och data från det empiriska sammanhanget ställs i relation till varandra, uppstår ett produktivt gap genom vilket de olika horisonterna framhäver en möjlig förståelse för det epistemiska studieobjektet.

Edukation som ett möjligt epistemiskt studieobjekt

Edukation är ett studieobjekt som idag förekommer, om än inte ofta, i forskningsansatser inom disciplinen pedagogik (Lindberg & Olofsson 2005). I Finland är det förhållandevis vanligt med edukation som epistemiskt studieobjekt, och då framför allt inom ramen för en allmänpedagogisk forskning (Andersson 1994, Björk 2000, Sjöberg 2002). I Sverige går det att spåra en liknande, om än inte lika utbredd, tradition av att använda edukation som epistemiskt studieob-

jekt vilken verkar vara särskilt knuten till Pedagogiska institutionen i Umeå. I det svenska sammanhanget härrör edukation från den historiskt orienterade pedagogiska forskning som bedrevs av Wilhelm Sjöstrand (1968, 1971). I begreppet edukation förenade Sjöstrand processer av fostran och undervisning i olika sammanhang som människan var del av. I ett vidare utnyttjande av begreppet (From, Holmgren, Lindberg & Olofsson 2004), antyds hur hela människans levnad och hennes tillblivelse begreppsläggs som edukation. Därigenom innebär den sammanförda betydelsen av edukation som fostrans- och undervisningsprocesser att undervisning alltid är inskriven i fostran (Bernstein 2000).

Vi menar att detta gör edukation till ett både möjligt och relevant epistemiskt studieobjekt av ett flertal olika anledningar, vilka alla har ett gemensamt; de inrymmer fostrans- och undervisningsprocesser för människans hela tillblivelse från födsel till död. Edukation verkar i alla de sammanhang som människan är del av, utan rumslig begränsning. Människans blivande sker i gemenskap med andra människor och detta oavsett om människan är nyfödd eller ålderstigen. Det finns inga specifika sammanhang i vilka processer av edukation kan sägas vara frånvarande, utan snarare är det avgörande om människor finns närvarande. Med andra ord framstår edukation som ett användbart begrepp såväl socialt som tidsligt. Ytterligare en anledning att använda edukation menar vi är att begreppet inrymmer hur olika system av etiska och moraliska implikationer inpräglas i människan. Via edukation och de processer av fostran och undervisning som inbegrips däri, upprättas och preciseras en relation mellan människan och andra, ett jag och ett vi, möjlig att förstå i termer av gemenskaper såsom familjer, samhällen och nationer.

Utbildningssystemet som ett möjligt sammanhang för insamling av data

Om en förståelse för edukation som ett epistemiskt studieobjekt ska vara möjligt, måste en horisont upprättas i vilken olika innebörder av edukation är möjliga att isolera. Vi menar att en förståelse av edukation i föreliggande tolkningsram är möjlig, genom att utbildningssystemet i helhet betraktas som ett specifikt sammanhang vilket utgör horisont för en specifik förståelse av edukation. I utbildningssystemet befinner sig därigenom människan i *ett* sammanhang, i vilket hon över tid inpräglas i normer och värden (Bernstein 2000, Lundgren 1979) som bidrar till specifika föreställningar om vad det innebär att bli och vara människa med andra människor. Det som är

specifikt inom ramen för detta sammanhang kan på så vis skapas och återskapas, utan att stelna och bli statiskt.

Utbildningssystemet i Sverige kan idag sägas inrymma såväl människans grundläggande som fördjupade utbildning. Organiserad utbildning berör människans hela liv, och kan därigenom förstås inverka på människans totala tillblivelse, inte endast på en avgränsad period i människans barndom. Utbildningssystemet kan därför bidra såsom en horisont, som möjliggör förståelsen av edukation som epistemiskt studieobjekt.

Edukation och den edukativa relationen människa–samhälle

I anslutning till pedagogiska grundproblem i historisk belysning, förde Sjöstrand (1968) ett resonemang om att forskare vid studier av edukation, alltid har anledning att beakta tidigare framlagda teorier. Sjöstrand menar att dessa både innefattar ett intresse för, och varit aktuella i, en inrättning där edukationen kan sägas ha verkat. Centralt i en tolkningsram för edukation är postulatet att edukation innefattar processer av fostran- och undervisning som upprättar en relation mellan människa och samhälle. Göran Björk (2000) lyfter fram relationen mellan människa och samhälle som en edukativ relation, vilken svårligen går att ta för given då den i varje specifikt sammanhang skapas och tilldelas innebörd. I en gemenskap, en familj, ett samhälle, en nation, måste människan hitta en balans mellan det som upplevs som ett jag och det som upplevs som de andra. Norbert Elias (1991) kallar det ”the I/We balance”, i vilken människans känsla av att vara en självständig individ oavbrutet balanseras med hennes behov av andra (Sergiovanni 1999). Detta innebär att i gemenskapen måste vissa aspekter av det individuella försakats för att ett tryggt gemensamt vi skall kunna etableras (Bauman 2001). Genom detta lovar gemenskapen att vissa för människan fundamentala mänskliga behov får tillfredsställelse, samtidigt som den alltid ställer krav på människan att på ett kategoriskt sätt svara upp mot andras krav. Gemenskaper talar som en moralisk röst (Etzioni 1993), eller som Emmanuel Lévinas (1989) uttrycker det, genom gemenskapen med andra skapas en uppfordran gentemot den andre. Detta innebär att människans tillblivelse i en edukativ relation tillskrivs olika innebörder beroende på var i relationen tyngdpunkten ligger. Ligger den i möjligheter att bli något utanför sig själv eller ligger den i att bli något redan givet – är människans möjligheter bestämda eller obestämda? Beroende på tyngdpunkt får de processer av fostran och undervisning

som kommer ifråga olika innehåll. Ligger tyngdpunkten dessutom förskjutet mot endera polen av individ eller kollektiv, får den edukativa relationen olika innebörder av individuella eller sociala inslag.

Vi menar här att en upprättad tolkningsram som inrymmer dessa distinktioner, medger en tolkning och förståelse av data som samlas in. Edukation kan därigenom beskrivas ha olika innebörd avseende den relativa tyngdpunkt som råder i det specifika sammanhanget. I tolkningsramen är de distinktionerna uttryckta i dimensionerna individuell och social, respektive bestämd och obestämd.

Om undran inför tolkningsramen

En berättigad undran kan vara varför forskare i pedagogik över huvud taget skall bemöda sig att teoretiskt arbeta fram en egen tolkningsram när det redan förefaller finnas ett antal välskrivna att tillgå? Vore det inte både bättre och mindre mödosamt att till exempel låta en idéhistoriker göra en beskrivning av centrala begrepp som människa, värld och samhälle och att låta dessa utgöra tolkningsram? Det skulle här exempelvis vara möjligt att utgå från Bernt Gustavsson (1988, 1996). Ett annat tänkbart tillvägagångssätt vore att låta en tolkningsram utgöras av någon av de utbildningsfilosofiska skildringar som företrädare för pedagogikämnet likt Ulf P Lundgren (1979), Tomas Englund (1986, 1995) eller Tomas Kroksmark (1987, 2003) har arbetat fram. Möjligheterna att hitta redan befintliga beskrivningar förefaller vara flera, men trots detta argumenterar vi för att inte låta redan gjorda beskrivningar utgöra tolkningsram. I huvudsak är detta av två skäl.

För det första anser vi att det är av vikt att en tolkningsram tydligt bygger på teoretiska utgångspunkter och antaganden som forskaren själv formulerat och som kan explicitgöra det som är att betrakta som fördom. Förhoppningen är att därigenom även bidra till att skilja ut det som är forskarens produktiva fördomar. För att en tolkningsram inte ska ta redan avgjorda förståelser för givna, förefaller en läsning av originalkällor vara att föredra. Behovet av att en tolkningsram återfaller på en läsning av originalkällor förstärks ytterligare av att en forskningsansats i disciplinen pedagogik, i vilken edukation är studieobjekt, söker förstå ett utbildningssystem i vilket disciplinen pedagogik är en del.

För det andra är de teorier som ligger till grund för en tolkningsram för edukation tolkade och beskrivningarna gjorda utifrån vissa kriterier som är möjliga att förstå som relevanta för studieobjektet ifråga. I vår läsning, och det därpå följande arbetet med att organisera och tolka innehållet, har främst de olika teoriernas sätt att beskriva

hur människan kan bli till och forma sig själv, människans relation till andra i ett omgivande samhälle samt den roll utbildning kan ha i och för ett samhälle, en gemenskap, varit vägledande. Detta forskningsarbete skedde utan hänvisning till tidigare definierade modeller eller uppdelningar, vilket är något som naturligtvis också går att kritisera. Man kan hävda att en utgångspunkt i till exempel Gustavsson (1996) skulle kunna ha utgjort en tolkningsram för att vi på så vis skulle ha möjlighet att studera och explicitgöra idéhistoriska strömningar i respektive teori.

Den sista invändningen synliggör en generell problematik med att hitta säkra utgångspunkter för tolkning. Varje försök till att precisera en tolkningsram förefaller vara i behov av en tolkningsram. I en förlängning av detta resonemang ligger implicit behovet av en oändlig rad tolkningsramar. Mot detta argument står det tidigare anförda argumentet, en strävan efter att undvika redan avgjorda förståelser. Här försöker vi svara upp mot att konstruera en egen tolkningsram, som mest troligt aldrig kan vara fri från tidigare förståelser, men som i första hand kan användas för egna syften. Vi menar dock att även om så vore fallet att varje tolkningsram behöver en tolkningsram, så går det att vetenskapligt bedöma den förståelse som skapas via en tolkningsram, förutsatt att den är konstruerad utifrån ett kritiskt förhållningssätt. Ett systematiskt förhållningssätt medger i sin tur transparens och en öppenhet för kritik (From & Holmgren 2000b), vilket också verkar för vetenskaplighet inom ramen för tolkningsramens bärighet. Att skriva fram en egen beskrivning med hjälp av originalkällorna innebär därmed *ett* sätt att arbeta i vilket de två anförda skälen erkänns. Vi både erkänner behovet av en tolkningsram och gör avsteg från det.

Föreliggande tolkningsram är baserad på en beskrivning av några teoretiska positioner vilka haft ett visst inflytande på utbildning. Theodore Brameld (1956, 1957, 1971) har på ett liknande vis arbetat med kulturspecifikt inflytande på utbildning utifrån fyra teoretiskt genererade positioner, essentialism, perennialism, progressivism och rekonstruktivism. Positionerna utnyttjas som abstraktioner vilket gör att de som kontraster definierar och upprättar såväl gemensamma innebörder som skillnader.

De tankar och de teorier som berört utbildning och som påverkat det svenska utbildningssystemet är troligen många till antalet och att inkludera dem alla i en tolkningsram synes inte möjligt. Ett urval måste till, vilket ofta är omstritt i vetenskapliga sammanhang. Frågan är vad som ska väljas ut, och vad som i konsekvens också (fördomsfullt) väljs bort?²

Tydligt är att det alltid går att välja andra och framför allt fler teorier än de som valts. Troligtvis hade det varit möjligt att även välja teorier som inte nödvändigtvis i första hand hänförs till utbildningssystemet. Ambitionen är dock inte att presentera den unika sanningen om eller att i andra absoluta termer hävda den enda eller rätta förståelsen av en eller flera teorier. Vi framhåller istället att det intressanta med ett urval är på vilket vis det kan utgöra underlag för tolkning och de översiktliga beskrivningarna som här följer ska förstås som ett försök till att precisera ett mer exakt icke-vetande (se Gadamer 1997). Utifrån Joy A Palmer (2001a, 2001b) och William Cooney, Charles Cross & Berry Trunk (1993) är John Deweys, Jean Piagets, Carl R Rogers samt Lev S Vygotskys utbildningsteorier³ valda som underlag för konstruktionen av tolkningsramen. De förekommer i sammanställningarna av utbildningsteorier, och de kan sägas spegla en framväxt av tankar kring utbildning typiska för 1900-talet. Alla fyra har det gemensamma att de behandlar hur människan blir till, formas och förändras inom ramen för en gemenskap med andra människor i vilket utbildning är en central aspekt.

Dewey

För Dewey är människan möjlig att förstå som en kombination av biologi och erfarenhet (Bernstein 1966, Dewey 1916, Dewey 1960, Dewey 1980). Den värld människan befinner sig i och hennes medvetande är delar av samma erfarenhet. Deweys sätt att definiera människans erfarenhet innebär såväl en naturalistisk som biologisk grundsyn.

Erfarenhetens inflytande placerar människan och hennes medvetenhet i världen snarare än bortom den. Erfarenhet bygger på vad Dewey kallar transaktion. Människans erfarenhet och naturen är på detta sätt definierad som bestämd av transaktioner, vilket medför en flytande, nästan osynlig gräns mellan det som är människa, natur, värld och erfarenhet. Erfarenheter är härmed allt som människan är med om och erfarenheter är mer än bara kognitiva eller reflektiva.

På ett samhälleligt plan menar Dewey att det aldrig går att bortse från att människans värld är en värld delad av andra. Kommunikation är möjlig tack vare samförstånd och delaktighet och den utgår från delad erfarenhet och delad aktivitet. Demokrati är ett väsentligt inslag i Deweys teorier och ett demokratiskt samhälle är mer än ett statsskick, den är ett sätt att leva och ett moraliskt ideal. Människan är via sin erfarenhet del av en värld med andra människor, baserad på demokratiska ideal och moraliskt impregnerade beslut och handlingar.

En hörnsten hos Dewey är uppfattningen om utbildning som en levnadsprocess. Utbildningens uppgift är att skapa en representation av det liv människan lever, både i hemmet och i samhället i övrigt, och utbildningen blir då en lika vital och aktiv del av människans liv som allt annat. Utbildning leder till delaktighet i en social medvetenhet. I vidaste mening finns uppfostrande drag i alla samhällets institutioner, eftersom de bidrar till att utforma de hållningar, dispositioner, möjligheter eller hämningar som utgör den enskilda människan. Utbildning bör över huvud taget fokusera på hela människan, intellektuellt såväl som emotionellt.

Deweys utgångspunkt i människans medvetande och människans värld som den av erfarenheten delade gemenskapen med andra, är ett synsätt som förutsätter ett moraliskt ansvar. Utbildning blir den process, vilken bidrar till att forma människan på ett vis som innebär att demokratiska levnadsformer kan upprätthållas.

Piaget

Piaget kombinerar i sin förståelse för människan en biologisk grundsyn med en epistemologisk nyfikenhet (Gruber & Vonèche 1995, Piaget 1971, Piaget 1972, Piaget 1976, Piaget 1993). Människans möjlighet att skapa en förståelse för sin värld ligger i biologin. Den kognitiva utvecklingen sker genom stadier och människan utvecklar genom sina handlingar alltmer gångbara strukturer (schematan) som används för att förstå hur världen fungerar och det skapas såväl en konstruktion som en representation av världen. Människans blivande beskriver Piaget som en process, adap(ta)tion. Processen initieras och styrs av jämvikt.

Jämviktstillståndet innefattar en balans mellan de erfarenheter människan har och det sammanhang hon möter. Centralt är att människan konstruerar kunskap utifrån tidigare erfarenheter. Konstruktionen är initierad inifrån, inte något som människan blir påtvingad utifrån.

För Piaget innebär detta att människan och världen kommer först, sedan människan i förhållande till andra. Piaget ser mänsklig utveckling som resultatet av två grupper av faktorer, dels de ärftliga och biologiska, dels de sociala och samspelesorienterade, där människan får företräde före samhället. I människans beteende och själsliv utgörs dock inte de väsentliga inslagen av färdigbyggda ärftliga mekanismer, utan de förvärvas genom överföring från generation till generation, genom uppfostran och undervisning. När det gäller överföringen av samhällets värderingar, menar Piaget att det är alltmer

uppenbart att alla mänskliga aktiviteter bildar en oupplöslig enhet. Människan kan alltså inte ställa sig utanför ett samhälle.

För Piaget är det väsentligt att utbildning alltid skall bygga på aktivitet i förhållande till det utbildningsinnehåll eller mål som används. En fastlagd utbildning skulle innebära att människor tvingas reproducera innehåll istället för att utmana jämvikten mellan nytt och gammalt, rubba jämvikten och konstruera ny önskvärd kunskap.

Piagets teoretiska arbete behandlar i huvudsak hur människan konstruerar kunskap om sin värld. Den kognitiva utvecklingen är avhängig av att människan internaliserar sina handlingar och att de utgör grund för de strukturer genom vilka människan organiserar sin värld. Utan att inskränka människans möjligheter till att endast reproducera de relationer hon delar på ett socialt plan, innebär teorin en förståelse för människans kunskap om sin värld som en pågående process med biologisk grund.

Rogers

Rogers utgår från en positiv syn på människan och fokuserar människans möjlighet till att bli (Evans 1975, Rogers 1951, Rogers 1961, Rogers 1975a, Rogers 1975b, Rogers 1976, Rogers & Stevens 1967). Rogers menar att människan i grunden är biologisk, och att hennes drivkraft och motivation finns i sökandet efter mer stimulans och utveckling snarare än att motivationen är styrd av jämviktsförhållanden.

Tron på människans möjlighet till självförverkligande och självständighet är stark. Hon skall förverkliga det hon innerst inne är – och bakom masker och fasader forma det jag hon egentligen är. Kongruens kallar Rogers den samsyn som råder mellan den bild människan har av sig själv och det människan faktiskt kan och gör.

Det går hos Rogers att identifiera två olika premisser för ett samhälle. Den första utgår från att människan är kommunikativ och social och att hon därigenom förutsätter en gemenskap med andra människor, ett samhälle. Den andra tar sin start i de inrättningar samhället består av, vilka både begränsar människan och påtvingar henne en tillvaro som omöjliggör ett självförverkligande. Båda premisserna innebär dock att det mellan människan och samhället finns en inbyggd motsättning mellan människans krav på självförverkligande och samhällets krav på konformitet.

Utbildning för Rogers innebär att människan underställer sig sin personlighetsutveckling. Utbildningens roll i en sådan process är att förse människan med möjligheter att lära, aldrig att i absoluta termer diktera villkoren för detta lärande. Rogers tar avstånd från utbild-

ning i traditionell bemärkelse, men samtidigt erkänner han utbildningssystemet som en viktig del i människans interpersonella sammanhang. Rogers eftersträvar något som kan sammanfattas som frihet att lära, där friheten uppnås i relation till de strukturer som begränsar människans kunskap.

Människans strävan efter frihet från yttre krav är något inifrån initierat och tar sin utgångspunkt i synen på människans erfarenhet som fylld av mening. Människan har möjlighet att styra sitt eget öde inom de begränsningar som den kongruenta människan till fullo förstår. Människan måste enligt Rogers lära sig att leva med den paradox som innebär att människans val och handlingar framstår både som förutbestämda och som fria att välja.

Vygotsky

Det går i Vygotskys förståelse av människan att särskilja två grundläggande processer: en elementär av biologiskt ursprung och en mer avancerad som möjliggör de högre mentala funktionerna (van der Veer & Valsiner 1993a, van der Veer & Valsiner 1993b, Vygotsky 1978, Vygotsky 2001). Processerna bildar en sammanhängande och nödvändig enhet för förståelse av människans utveckling. Annorlunda uttryckt är utvecklingen av människans tänkande en process som leder från det sociala till det individuella, från det yttre till det inre. För Vygotsky gör dialog och meningsskapande det möjligt för människan att bli delaktig i en gemensam kultur. Språket är det mest betydelsefulla verktyget och dess primära funktion är kommunikation, ett medel för gemenskap.

Människan förstås som påverkad av historiskt materiella förutsättningar. Centralt i Vygotskys förståelse av samhället är antagandet att när motsättningar uppstår (t ex klass mot klass), genererar dessa en dynamik med potential att förändra rådande strukturer. Ett samhälle går aldrig att förstå som en statisk enhet, utan istället är dess nuvarande konstitution ett resultat av de historiskt materiella förutsättningar genom vilket det uppkommit. I samma ögonblick som ett samhälles sociala och kulturella symbol- och teckensystem internaliseras av människan, skapas förutsättningar för att samhället skall kunna såväl bibehålla som förändra en samhällsordning. Det som med andra ord bestämmer hur människan blir människa, är de sociokulturella förutsättningar som råder i de sammanhang hon är en del av.

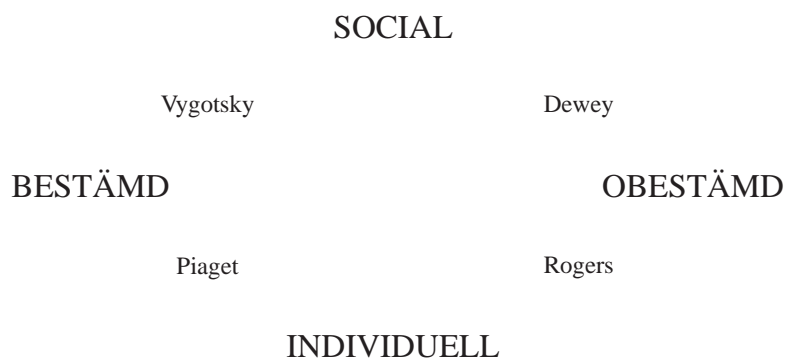
Utbildning måste i Vygotskys anda organiseras på så vis att innehållet är nödvändigt för människan. En viktig uppgift i utbildningen

är att behandla skillnaden mellan vetenskapliga och vardagliga begrepp. I korthet innebär skillnaden att vardagsbegrepp bygger på empirisk erfarenhet, medan vetenskapliga begrepp är teoretiska. För att kunna organisera utbildning på ett produktivt sätt, måste åtminstone två utvecklingsnivåer identifieras. Den första är den aktuella utvecklingsnivån och den andra är den möjliga nivån människan kan nå i den nära utvecklingszonen, ”Zone of Proximal Development” (ZPD), genom stöd och guidning av läraren eller andra människor som befinner sig på högre nivåer. Utbildningen bör med andra ord organiseras i ett socialt sammanhang och mot den utvecklingsnivå en människa kan nå med hjälp av andra.

En tolkningsram med en explicit utbildningsteoretisk innebörd

I beskrivningarna av de fyra utbildningsteorierna ovan finns underlaget för att upprätta en tolkningsram. Innebörden i respektive utbildningsteori ställs i relation till varandra, för att teoretiskt generera en tolkningsram. Relationerna mellan utbildningsteorierna exemplifieras här kortfattat, då föresatsen endast är att explicitgöra hur de kan ligga till grund för en tolkningsram. De framskrivna tolkningarna är, som vi påpekat tidigare, inte de enda möjliga eller fullständiga sätten att förstå dem i relation till varandra. Vårt sätt kan bara göra anspråk på att vara ett av många möjliga. Genom att beskrivningarna är gjorda med särskild vägledning av teoriernas möjlighet att skapa förståelse för den edukativa relationen mellan människa och samhälle, menar vi emellertid att de är tillräckliga för att framhäva en förståelse för utbildningssystemets bidrag till människans tillblivelse, genom de processer av fostran och undervisning som inryms i edukation.

I enlighet med att filosofisk hermeneutik inte tar fakta för givna, är en tolkningsram utifrån de ovan gjorda beskrivningarna av utbildningsteorier en konsekvens av teoriernas sinsemellan möjliga innebörder. Respektive teori möjliggör särskiljandet av det som är olika och som får utgöra skillnad. En tolkningsram utgör en relationell konstruktion där utbildningsteoriernas innebörder bestäms i relation till varandra och i sig alltid blir avhängiga andra möjliga innebörder. En innebörd är då möjlig att precisera genom att den framstår i relation till en annan innebörd och bidrar till förståelse för relationen människa och samhälle. Vi har valt att grafiskt illustrera detta i form av ett fält, figur 1.



Figur 1. En tolkningsram för den edukativa relationen människa och samhälle.

I enlighet med Rogers betoning av människans självförverkligande till något inte redan bestämt, skulle hans förståelse av människa och samhälle placeras med tyngdpunkt förskjuten till förmån för det individuella och det obestämda, På samma sätt skulle Dewey kunna placeras med en tyngdpunkt förskjuten mot det sociala i förhållande till det individuella i det att Dewey betonar mänsklig kommunikation och delaktighet. Det Dewey delar med Rogers är en tro på människans möjlighet att bilda sig till något inte redan bestämt. Vygotsky delar i likhet med Dewey en tyngdpunkt på det sociala, då han till exempel påpekar möjligheten att bli något mer både med hjälp av andra och genom internalisering av sociala sammanhang. Skillnaden mellan Dewey och Vygotsky ligger i tyngdpunkten på bestämt eller obestämt, där Vygotsky ser människans tillblivelse mer bestämd mot redan givna möjligheter (fångade till exempel i de historiskt materiella förutsättningar hon lever i). Piaget skulle placeras i den vänstra nedre delen av tolkningsramen, då Piaget utgår från den enskilda människans kognitiva utveckling och hur den är bestämd biologiskt. Piaget delar med Vygotsky en syn på människans tillblivelse som bestämd, men delar även en tyngdpunkt med betoning på det individuella med Rogers, i det att Rogers också räknar människans biologi som grund. De ovan gjorda bestämningarna innebär att Vygotsky och Rogers definierar människan i hennes möjlighet att bli något mer än vad hon är. Skillnaden dem emellan ligger istället i om förklaringsgrunden vilar på en social och bestämd process, som Vygotskys internalisering av sociala relationer, eller på en individuell och obestämd process, som Rogers självförverkligande mot något inte redan givet. Vi-

dare framkommer i beskrivningarna att Dewey och Piaget delar en syn på vikten av erfarenhet i människans kunskapsprocess och att skillnaden dem emellan består i om erfarenheter görs på social och bestämd eller individuell och obestämd basis.

De distinktioner som beskrivningarna av respektive teori gör, tilldelar i tolkningsramen innebörd till de andra. Den har därmed innebörder vilka gör det möjligt att tolka data från ett specifikt sammanhang. Olika teoretiska innehåll kan ställas mot varandra och i en relationell bemärkelse skapa förståelse, utan att de ingående relationerna måste tas för givna.

Avslutande kommentar

En tolkningsram upprättar här en horisont som förefaller nödvändig för att förståelse av det som är nära ska vara möjlig. Det som är känt bidrar via tolkningsramen till de redan avgjorda förståelser som tolkningen vilar på. Det sammanhang som data samlas in från kan därmed vara den horisont som är forskaren nära och distans till det nära är därmed upprättat.

Genom att konsekvent använda tolkningsramen kan vi tolka och förstå hur fostrans- och undervisningsprocesser specifika för ett sammanhang, upprättar en edukativ relation mellan människa och samhälle. Genom en tolkningsram öppnas möjlighet till tolkning av edukationens specifika innebörder.

Tolkning som å ena sidan utgår från dimensionen individuellt och socialt, ger möjlighet att förstå hur edukationen upprättat relationen människa och samhälle med tyngdpunkt i endera det individuella eller i det sociala. Tolkning som å andra sidan utgår från dimensionen bestämt och obestämt, ger möjlighet till att förstå edukation utifrån den tyngdpunkt som ges människans möjlighet att bli och forma sig till något inte redan givet.

Vi menar avslutningsvis att pedagogik är en empirisk vetenskap, vilket medför att data måste samlas in innan det är möjligt att förstå edukation. Inom den filosofiska hermeneutiken som vi erkänner oss till och argumenterar för inryms krav på att forskaren alltid måste försöka kontrollera förståelsen av ett studieobjekt som faller inom ramen för den specifika dimension av traditionen som forskaren är del av. Vetenskapligheten i den förståelse som skapas, blir en fråga om att tydliggöra kunskapsbildning som ett projekt kännetecknat av struktur, systematik, dialog och öppenhet för kritik. Därmed öppnas en möjlighet att genom en kontrollerad tolkning skapa förståelse för hur människan blir människa bland människor i Sverige (se Uljens 2001).

Noter

1. I Mario J Valdés (1991) diskuteras distansering utförligt. Ricoeur och Gadamer för i kapitlet *The Conflict of interpretation* en diskussion kring deras respektive synsätt på distans och kunskapsbildning, med hjälp av begreppet horisont. De två förefaller inte divergerande uppfattningar om huruvida ny kunskap eller förståelse föregås av sammansmältning (Gadamer) eller av vidmakthållande av en spänning mellan två positioner (Ricoeur).
2. Vi valde Dewey, Rogers, Piaget och Vygotsky som företrädare för det mest fördomsfyllda. De ska inte ses som komplement till varandra på ett heltäckande sätt, utan som delar av det arvegods från vilket vi utgår och som vi på ett kontrollerat sätt försöker frigöra våra tolkningar från.
3. I enlighet med Leif Östmans (1995) resonemang, menar vi att utmärkande för en utbildningsteori är att den tillåter forskaren att förstå utbildning på ett generaliserat och reducerat sätt. En utbildningsteori ska därför inte förstås som en allomfattande teori om utbildningens syften, mål, organisering eller innehåll utan som en möjlig utgångspunkt för att skapa en förståelse för utbildning. Vi har valt att använda termen utbildningsteori som beteckning på det tänkande som exemplifieras med hjälp av Dewey, Piaget, Rogers och Vygotsky framför allt för att Cooney, Cross & Trunk (1993) nyttjar den engelska motsvarigheten *educational theories*. Palmer använder termen *thinkers* för att beteckna teoretikerna och *educational thinking* för det vi valt att kalla utbildningsteori. En jämförelse kan göras med Kroksmark (2003) som kallar Dewey, Piaget och Vygotsky pedagoger eller didaktiker, när han behandlar deras tankegods i relation till pedagogik.

Referenser

- Andersson, Håkan (1994): Perspektiv på kampen om lärohusen. I Håkan Andersson & Ingrid Nilsson, red: *Kampen om lärohusen. Studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling*, s 217–220. Stockholm: Almqvist & Wiksell International AB.
- Bauman, Zygmunt (2001): *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition*. New York: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, Richard J (1966): *John Dewey*. Atascadero, CA: Ridgeview.
- Bernstein, Richard J (1991): *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Björk, Göran (2000): *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Bourdieu, Pierre (1996): *Homo Academicus*. Stockholm: Symposium.

- Brameld, Theodore (1956): *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: The Dryden Press.
- Brameld, Theodore (1957): *Cultural Foundations of Education*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Brameld, Theodore (1971): *Patterns of Educational Philosophy. Divergence and Convergence in Culturological Perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cooney, William; Cross, Charles & Trunk, Barry (1993): *From Plato to Piaget. The Greatest Educational Theorists From Across the Centuries and Around the World*. New York: University Press of America.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John (1960): The need for a recovery of philosophy. I Richard J Bernstein, red: *John Dewey: on Experience, Nature, and Freedom*, s 19–69. New York: The Liberal Arts Press.
- Dewey, John (1980): *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey. Urval, inledning och kommentarer av Sven G Hartman och Ulf P Lundgren*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elias, Norbert (1991): *The Society of Individuals*. London: Continuum.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 25. Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Englund, Tomas (1995): På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Gunnar Berg; Tomas Englund & Sverker Lindblad, red: *Kunskap, organisation, demokrati*, s 49–70. Lund: Studentlitteratur.
- Etzioni, Amitai (1993): *The Spirit of Community. Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*. London: Fontana Press.
- Evans, Richard I (1975): *Carl Rogers. The Man and His Ideas*. New York: E.P. Dutton & Co.
- From, Jörgen & Holmgren, Carina (2000a): Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk Pedagogik*, 20(4), s 219–229.
- From, Jörgen & Holmgren, Carina (2000b): Hermeneutisk vetenskapsteori som utgångspunkt för pedagogisk forskning. I Michael Uljens, red: *Pedagogikens problem. Kulturella utvecklingslinjer och teoretiska frågor*, s 125–140. Vasa: Pedagogiska institutionen, Åbo akademi.

- From, Jörgen & Holmgren, Carina (2002): *Edukation som social integration. En hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen Umeå universitet, 64.
- From, Jörgen; Holmgren, Carina; Lindberg, J Ola & Olofsson, Anders D (2004): *Tolkning och bildning eller en illustration av det långsökta i att på förhand ställa fast det icke fastställbara*. Bidrag presenterat vid det nationella symposiet: Begreppet utbildningsvetenskap – ett försök att fånga det gemensamma i pedagogik, lärande, pedagogiskt arbete med mera. Stockholm, oktober 2004.
- Gadamer, Hans-Georg (1997): *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gruber, Howard E & Vonèche, J Jacques, red (1995): *The Essential Piaget*. London: Jason Aronson.
- Gustavsson, Bernt (1988): *Världsbilder. Synen på människa, samhälle, natur*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Kjell (2002): Några bildningsfilosofiska perspektiv i synen på folkbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s 83–106.
- Heidegger, Martin (1992): *Varat och tiden. del 1*. Göteborg: Daidalos.
- Johnsson, Mattias (2004): *Kontrasternas rum – ett relationistiskt perspektiv på valfrihet, segregation och indoktrinerande verkan i Sveriges grundskola*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen Umeå universitet, 72.
- Lévinas, Emmanuel (1989): *The Levinas Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lindberg, J Ola & Olofsson, Anders D (2005): Edukation – ett möjligt studieobjekt i pedagogik? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(1), s 52–64.
- Lundgren, Ulf P (1979): *En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Kroksmark, Tomas (1987): *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 63.
- Kroksmark, Tomas, red (2003): *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmer, Joy A, red (2001a): *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey*. London: Routledge.

- Palmer, Joy A, red (2001b): *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present*. London: Routledge.
- Piaget, Jean (1971): *Biology and Knowledge: an Essay on the Relations Between Organic Regulations and Cognitive Processes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, Jean (1972): *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Bonniers.
- Piaget, Jean (1976): *Framtidens skola. Att förstå är att upptäcka*. Stockholm: Forum.
- Piaget, Jean (1993): Time and the intellectual development of the Child. I William Cooney; Charles Cross & Barry Trunk, red: *From Plato to Piaget. The Greatest Educational Theorists From Across the Centuries and Around the World*, s 251–266. New York: University Press of America.
- Risser, James (1997): *Hermeneutics and the Voice of the Other. Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. New York: SUNY Press.
- Rogers, Carl R (1951): *Client-centered Therapy*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Rogers, Carl R (1961): *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, Carl R (1975a): Learning to be free. I Carl R Rogers & Barry Stevens, red: *Person to Person. The Problem of Being Human*, s 41–62. Guernsey: The Guernsey Press.
- Rogers, Carl R (1975b): The Interpersonal Relationship: the Core of Guidance. I Carl R Rogers & Barry Stevens, red: *Person to person. The Problem of Being Human*, s 85–101. Guernsey: The Guernsey Press.
- Rogers, Carl R (1976): *Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Rogers, Carl R & Stevens, Barry (1967): *Person to Person. The Problem of Being Human*. Guernsey: The Guernsey Press CO Ltd.
- Schmidt, Lawrence K, red (1995): *The Specter of Relativism. Truth, Dialogue, and Phronesis in Philosophical Hermeneutic*. Evanstone, IL: Northwestern University Press.
- Sergiovanni, Thomas (1999): The story of community. I John Retallick, Barry Cocklin, & Kennece Coombe, red: *Learning Communities in Education*, s 9–25. London: Routledge.
- Sjöberg, Jan (2002): *Systematisk pedagogik. Ett helhetsperspektiv på pedagogikens teoretiska och läromässiga dimensioner*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

- Sjöstrand, Wilhelm (1968): *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- Uljens, Michael (2001): Om hur människan blir människa bland människor. Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 10(3), s 85–102.
- Valdés, Mario J, red (1991): *A Ricoeur Reader. Reflection and Imagination*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- van der Veer, René & Valsiner, Jaan (1993a): *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.
- van der Veer, René & Valsiner, Jaan (1993b): *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell.
- Vattimo, Gianni (1996): *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev S (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S (2001): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Warnke, Georgia (1993): *Hans-George Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening. NO-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education, 61.