

Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori

Michael Uljens

Åbo Akademi, Finland

Contact author: Michael.Uljens@abo.fi

ABSTRACT

The article argues we need to interpret education in relation to general cultural and societal developments, exemplifying this by the developmental history and contemporary tensions in education as a discipline in Finland. In international comparison, education in Finland has preserved a strong identity as a discipline, not reduced to “a field of research”. This autonomy has historical roots in how Bildung contributed to nation building in 19th century. The article reveals that recent interest in non-affirmative education theory had an early representative in J. V. Snellman (1806–1881). The connection is reestablishing, having been forgotten for during a century.

Keywords: *educational theory, non-affirmative education, Bildung*

1. Inledning

Ämnet för detta temanummer är hur den pedagogiska forskningen och teorin expanderat och differentierats i Norden under senare årtionden. Variationsvidden syns kanske bäst i hur olika lärarutbildningen är organiserad i de nordiska länderna och särskilt genom vilket professionsbärande utrymme pedagogiken som akademisk disciplin får i lärarutbildningen. Uppfinningsrikedomen gällande ny terminologi för pedagogiken som vetenskap är på sina håll lika hejdlös som historielös. Pedagogik, utbildningsforskning, utbildningsvetenskap, pedagogiskt arbete, lärande – nykonstruktionerna är generande många. Bristen på stringens och aningslöshet är i sig ett tecken på pedagogikens svaga ställning som akademisk disciplin. Psykologer, teologer, sociologer och jurister tycks inte ha samma behov att döpa om disciplinen bara

Manuscript received: 14.09.2021. Manuscript accepted: 31.01.2022.

©2022 Michael Uljens. 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: Uljens, M. (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 83–104. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788>

för att professionen modifieras eller nya teorier ersätter gamla. Också den före detta nestorn i svensk pedagogik, Torsten Husén (1996, s. 100) ansåg att: ”Pedagogiken är ingen vetenskaplig disciplin i hävdvunnen mening.”

Den här utvecklingen är ett gott exempel på att ett *vetenskapspolitiskt* och *vetenskapssociologiskt* men också *vetenskapsfilosofiskt* perspektiv är nyttigt för att förstå vad pedagogiken som disciplin och forskningsområde kallas, vilken forskning som finansieras, vilka pedagogiska teorier som får spridning och vilka former kampen om lärarutbildningen får vid universiteten. Genom att pedagogiken som human-, kultur- och handlingsvetenskap är en så kulturbunden disciplin som den är, måste en diskussion starta givet de specifika premisser som gäller i olika länder.

Den här artikeln bidrar därför med några nedslag i hur den pedagogiska forskningen, pedagogiken som vetenskaplig disciplin och som teori i Finland utvecklats i ett kortare och ett längre historiskt perspektiv.

Artikelns första del belyser pedagogikens utveckling, expansion och differentiering sedan den första professurens inrättande år 1852 med disputationerätt. Jag visar därför på det historisk-politiska sammanhang som ledde fram till att pedagogiken etablerades som fullvärdig vetenskaplig disciplin år 1852, vilket alltså var långt innan psykologin eller sociologin etablerade sig som discipliner. Den första delen diskuterar pedagogiken som tidig professions- och kulturbärande vetenskap. Det visar sig att pedagogiken måste förstås i geopolitiskt och kulturpolitiskt perspektiv. Jag visar på att finsk lärarutbildning präglas av tre parallella traditioner som dock närmat sig. Den terminologiska förnyelsen av vetenskapsämnet på 1960-talet beskrivs, d.v.s. övergången från pedagogiken som en systematisk disciplin och lära till empirisk vetenskap. I denna första del visas också att föreställningen om pedagogiska professioner expanderat från skolans lärare och rektorer till pedagogiskt ledarskap i kunskapssamhället. Det är dock pedagogikens starka kulturpolitiska roll i nationskonstruerandet som förklarar att pedagogiken också idag oproblematiserat erkänns som en autonom disciplin. Då välfärdssamhällets demokratiska ideologi på 60-talet styrde skolutvecklingen hade alltså pedagogiken i Finland redan en 100-årig universitetshistoria. Det är också denna disciplinära autonomi som bidragit till att ämnet inte fallit till föga för alla slags terminologiska utflykter.

Om den första delen av artikeln diskuterar pedagogiken som en kulturvetenskap utifrån en hermeneutisk vetenskapsfilosofisk position, så går artikelns andra del in på *pedagogikteoretisk* diskussion. Den andra delen visar hur den s.k. icke-affirmativa pedagogikteorin som upplevt ett uppsving i Norden sedan 2000-talets början (Benner, 2015; Uljens, 1998; Siljander, 2002; von Oettingen, 2016; Uljens & Ylimaki, 2017; Komischke-Konnerup, 2019), de facto inte på något sätt är en ny företeelse i Finland. Tvärtom etablerades och utvecklades denna pedagogikteori redan av bl.a. J. V. Snellman, men också Z. J. Cleve, från 1830- till 1880-talet (Snellman, 1894a, 1894b; 1894c; Cleve, 1884).¹ Traditionen bröts av herbartianismen på 1890-talet (Waldemar

1 Se Savolainen (2019) för en biografi över Johan Vilhelm Snellman.

Ruin, Mikael Soininen)² och senare av den empiriska vändningen, som inleddes på 1920-talet (Albert Lilius, Matti Koskenniemi). Det här exemplifierar att vetenskapliga teories kontinuitet och diskontinuitet inte låter sig determineras av mera tillfälliga utbildnings-, kultur- och professionspolitiska svängningar. Men den visar också på att vetenskaplig progression i vetenskaper som pedagogik förutsätter disciplinhistorisk kunskap. Sådan kunskap bidrar till att motstå historielösa och uselt grundade förslag till terminologisk förnyelse.

2. Pedagogiken – en kulturberoende och kulturkonstituerande vetenskap

I syfte att beskriva pedagogikens utveckling i Finland ansluter sig argumentationen i den här artikeln till en *hermeneutisk ansats*. Att pedagogiken som disciplin kan tolkas hermeneutiskt visar sig dels principiellt, dels empiriskt.

Principiellt sett antas här att historiskt och kulturellt *universella* teorier inte är möjliga att uppnå inom human-, kultur-, samhälls- eller professionsvetenskapliga discipliner. Det är en position som redan förespråkades av Schleiermacher. Däremot är *generella* positioner både rimliga och meningsfulla att utveckla. Förenat med en slags kritisk realism som ontologisk utgångspunkt blir det meningsfullt att föra en nyanserad dialog om giltigheten av allmänna pedagogikteoretiska antaganden, där föreslagna principers förklaringsvärde kan prövas mot en erfaren empirisk verklighet.

Ett empiriskt motiv till att granska pedagogiska positioner hermeneutiskt är pedagogikens karaktär som en *humanvetenskap*, *kulturvetenskap*, *samhällsvetenskap* och *professionsvetenskap*. Kännetecknande för alla sådana vetenskapskonceptioner är att de är föränderliga över och med historisk tid. De präglas också av en kulturell mångfald, där partiellt överlappande begreppssystem utvecklats på olika sätt i olika delar av världen. Pedagogiken är därmed en *kulturberoende* vetenskap, vars praxisformer och begreppssystem behöver tolkas kontextuellt och som något historiskt framvuxet. Men det pedagogiska tänkandets resultat är också *kulturkonstituerande*. Det dialektiska förhållandet mellan pedagogisk teori och samhällelig praxis visar på ett principiellt plan meningsfullheten i att nalkas frågan hermeneutiskt.

Forskning strävar allmänt till att bidra till ett kollektivt vetande, till vetenskaplig kontribution, i syfte att gynna vetenskaplig progression. I kontingenta och kulturellrelaterade discipliner kan man identifiera en progression i kvaliteten på de teoretiska svar som forskningen resulterar i. För att identifiera sådan progression och för att undvika

2 Herbartianismens popularitet i Finland byggde på folkskolläraarnas behov av undervisningsmetodisk litteratur. Mikael Soininens *Allmän pedagogik* från 1895 är således en klockren introduktion till en Zillersk läsning av Herbart, enligt vilken metoderna och råden för "människoplantans" undervisning skulle härledas från psykologin då själen "utvecklas enligt bestämda lagar" (s. 1). Etiken i sin tur hade i uppgift att ge "idealet av en människa och till likhet med detta skall han försöka utveckla lärjungen" (s. 1). Då dessa villkor var fyllda kunde man tala om en "vetenskaplig pedagogik".

att ett samtida resonemang faller tillbaka på eller t.o.m. under en nivå som disciplinen vetenskapshistoriskt redan tidigare har uppnått, förutsätter forskning inom kulturbärande discipliner en insikt i kunskapsfältets historiska utveckling. Utan disciplinhistorisk kunskap är således vetenskaplig kontribution per definition omöjlig. Progressionen kan också ta sig uttryck i paradigmatiska skiften där hela spelplanen och reglerna omförhandlas. Ett av de mest avgörande skiften som fortsatt utövar stort inflytande är övergången från en förmodern till en modern pedagogikteoretisk konception.

Pedagogiken som tidig professions- och kulturbärande vetenskap

I Finland vann pedagogiken som disciplin inträde vid universitetet genom lärarutbildningen. Vid det gamla Åbo Akademi inrättades ett pedagogiskt seminarium 1804, även om den pedagogiska undervisningen går tillbaka till 1600-talet. År 1852 inrättades professuren i ”pedagogik och didaktik” vid Kejsarliga Alexandersuniversitetet i Helsingfors. Lärarutbildningen för läroverk och gymnasier akademiserades således för nästan exakt 170 år sedan i Finland (1852–2022).

Det är onekligen värt att observera att pedagogiken i Finland fann vägen till sin första professur omkring 60–80 år tidigare än i övriga nordiska länder. Också i globalt perspektiv är detta en av de första lärostolarna i ämnet. Förklaringen till skeendet hittar vi, kanske lite överraskande, i Napoleonkrigen (1803–15). Under dessa år omdefinierades europeiska gränser. Efter att ha varit en del av det svenska riket i hundratal år kom Finland att separeras från Sverige i och med utgången av det så kallade finska kriget mellan Sverige och Ryssland åren 1808–1809. Finland blev ett ryskt storfurstendöme (1809–1917). Att Finland etablerade sig som ett semiautonomt storfurstendöme med partiell autonomi inom Ryska riket hade dramatiska konsekvenser för både Sverige och Finland och senare Norge. Kungliga Akademin, grundad 1640 i Åbo, stängdes och ett nytt universitet grundades i Helsingfors 1828, närmare Sankt Petersburg och invid Sveaborgs fästning vars bygge hade inletts 1748 under den svenska tiden.

Den hegelianism och vaknande nationalism som präglade Finlands intellektuella liv under 1800-talets första decennier reflekterade hur viktig skolan var som nationskonstruerande institution. Axel Adolf Laurell (1800–1852) var en central gestalt (Uljens, 2002). Arbetet med att stärka det finska språket och kulturen i relation till Ryska riket inleddes (jfr Lönnroth och Kalevala). Tilltron till att med bildningens hjälp utveckla kulturen i skuggan av det ryska styret var stor. Kyrkan och skolan erhöll en relativt stor autonomi i relation till den dåvarande statsmakten, som ytterst kontrollerades från Sankt Petersburg (Uljens, Wolff & Frontini, 2016).

En snarlik och samtidig utveckling pågick i Tyskland. Efter freden i Tilsit 1807 kom Preussen att grunda ett nytt universitet i Berlin år 1810. Några av pedagogikens klassiker som Johann Gottlob Fichte och Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher spelade en avgörande roll i att inleda arbetet med att bygga upp en ny nation med bildningens hjälp. En påminnande transformation präglade också t.ex. Japan under den dramatiska Meiji-restaurationen av hela samhället (1868–1912), som följde efter det s.k.

Tokugawa-shogunatet vars fall avslutade Edoperioden (1603–1868), vilken tidigare hade enat Japan.

I Finland är det i främsta rummet hegelianen Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) som personifierar motsvarande utveckling. Han var inte bara teoretiskt ytterst väl bevandrad i samtidens ledande pedagogikfilosofiska reflektion utan bidrog också självständigt till forskningen. I sina föreläsningar i pedagogik vårterminen 1861 presenterade Snellman på ett samlat sätt sin pedagogikteoretiska position. I likhet med Fichte ansåg han att landet måste byggas upp inifrån med bildningens hjälp. Samtidigt innehade Snellman ledande poster inom Storfurstendömet Finland samt universitetet, vilket skapade handlingsutrymme för honom att driva sina idéer. Trots vissa åskådningsskillnader med Snellman stöddes idén om folkbildning starkt av den finsksinnade Uno Cygnaeus, överinspektör på Skolstyrelsen 1861–1888. Både Snellman och Cygnaeus drev idén om att skolans styrelse skulle fränkopplas kyrkan, men det var Cygnaeus radikala idé om *samma folkbildning för alla barn i alla ämnen* som drog det längsta strået, d.v.s. en och samma skola för alla samhällsklasser, samma skola för flickor och pojkar och en skola i alla ämnen, såväl praktiska som teoretiska ämnen. Detta är en syn på allmänbildning som också Wolfgang Klafki representerat i vår egen tid, men som inte förverkligats i Tyskland där man hållit sig med ett parallellskolesystem.

Läroverkslärarna kom att utbildas vid universitetet i Snellmans anda, inspirerat av klassisk bildningsteori med det teoretiska vetandet i centrum. Från 1860 utbildades folkskollärarna vid det nya seminariet långt från huvudstaden i Cygnaeisk anda, inspirerat av Fröbel och Pestalozzi med respekt för praktiska ämnen och handens arbete.

De två lärarutbildningstraditionerna för folkskolan (Cygnaeus) och läroverket (Snellman), lever fortsatt starka i Finland, med varierande försök att överbrygga gapet (jfr akademiseringsreformerna av klasslärarutbildningen 1974 och 1979). Också allmänbildningen och yrkesutbildningen är mycket starkt separerade i Finland, med gymnasier strikt åtskilda från de yrkesutbildande läroinrättningarna. Därmed förekommer i Finland tre lärarutbildningstraditioner – en folkskollärartradition, en läroverkslärartradition och en yrkeslärartradition. Den första akademiseringen av lärarutbildningen i Finland år 1852 omfattade enbart läroverkslärarna. Den andra akademiseringen av lärarutbildningen i Finland år 1974 omfattade folkskollärarna. Yrkeslärarutbildningen har överhuvudtaget inte accepterats som en del av universitetens verksamhet, utan är sedan 1995 hänvisad till yrkeshögskolor (jfr Fachhochschule). Lokaliseringen av yrkeslärarutbildningen till yrkeshögskolorna är en slags pseudoakademisering, eftersom fältet saknar egna professurer och inte kan utexaminera doktorer.³

Inom lärarutbildningarna har spänningen mellan undervisningsämnet och didaktiken bl.a. synts i frågan om hur balansera ämnesdidaktiken och den allmänna didaktiken. All ämnesdidaktik är placerad vid pedagogikvetenskapliga fakulteter vid universitetet, d.v.s. inte vid ämnesinstitutionerna. Ämnesdidaktikens identitetsproblem handlar

3 Det enda undantaget utgörs av den finlandssvenska yrkeslärarutbildningen som av minoritetsrelaterade skäl är placerad inom en universitetsfakultet vid Åbo Akademi i Vasa.

likväl fortfarande, efter snart 50 år vid universiteten, om man ser sig företräda *läroämnet* med en didaktisk inriktning eller om man företräder *didaktik* med en ämnesinriktning. Identitetskonflikten matas, men lindras också, av att ämnesdidaktikerna i finsk lärarutbildning ska tjäna både läroverkslärartraditionen (ämneslärare) och folkskollärartraditionen (klasslärare). Då ämnesdidaktiken dessutom ofta förankras i psykologisk teori (t.ex. Klafki är ju mer eller mindre okänd i Finland) och då pedagogikämnet vid lärarutbildningen dessutom ser sig som en tillämpad disciplin och t.ex. inte heller företräder en bildningsteoretisk orienterad allmän didaktik, saknas ett språk som förenar ämnesdidaktiken och den tillämpade pedagogiken. Mötesarenan består därför ofta av forskning om lärarprofessionalism och empirisk undervisningsforskning, vilken i sin tur döljer djupare underliggande spänningar mellan de olika lärarutbildningstraditionerna som partiellt kunde synliggöras med professions sociologisk reflektion (Baltzer, 2020). Det är ganska vanligt att lärarprofessionalismforskningen saknar en idé om skolans bildningsuppdrag.

Den tidigaste pedagogik- och lärarutbildningshistorien visar således att pedagogiken i Finland inte bara kom att fungera som en teori om människans människoblivande utan även själva födelsen av nationen har varit nära sammankopplad med bildningsbegreppet och med det finska språkets hävdande. Finskan kom att utvecklas till att bli Finlands huvudspråk jämsides med det andra officiella nationalspråket svenskan. Vi ser därmed att idén om pedagogiken som professionsvetenskap och koppling till lärarutbildning döljer en betydligt större fråga som handlar om kultur- och nationsuppbyggande med bildningens hjälp, där samhälls- och geopolitiska dimensioner spelade in.

Pedagogikens autonomi i en konsensuspolitisk tradition och geopolitisk position

Utgångspunkten för artikeln var att en beskrivning av pedagogikens utveckling som vetenskap i Finland kunde hanteras utifrån en historisk-hermeneutisk vetenskapsfilosofisk position (jfr Uljens, Wolff & Frontini, 2016). En förklaring till disciplinens tidiga etablering och tillerkända autonomi vid universiteten i Finland kan därmed delvis förstås som framvuxen ur en *utbildnings- och kulturpolitik* som utvecklats i en utmanande geopolitisk situation där Finland blev ett storfurstendöme (1809–1917).

Genom att storfurstendömet tillerkände skolan och vetenskapen en stor autonomi, höll storfurstendömet självt det politiska inflytandet, särskilt det utifrån kommande från St. Petersburg, på behörigt avstånd så gott det gick. Givet denna historia och med ett dramatiskt 1900-tal med bl.a. inbördeskrig efter självständigheten förstår man i Finland betydelsen av *pragmatisk konsensuspolitik* som förstärktes under 1960-talet. Till skillnad från en tydlig *blockpolitisk* tradition som varit framträdande i t.ex. Sverige med renodlade höger- eller vänsterregeringar har Finland mera kännetecknats av en pragmatisk koalitionsregeringstradition. En konsensusstradition ser inte nödvändigtvis skolan i lika hög grad som ett instrument för att förverkliga en politisk ideologi som blockpolitiska traditioner gör.

Med hjälp av Schmidts (2008) terminologi kring diskursiv institutionalism kan vi säga att en blockpolitisk tradition tenderar att betona politiska idéers kommunikativa eller övertygelseorienterade diskurs, där relationen mellan politik och allmänhet är i fokus. I en blockpolitisk policytradition betraktas skolan tydligare som ett instrument för att realisera bestämda politiska ideal. En *konsensusorienterad* politisk tradition som den finländska, med flerpartiregeringar präglas i högre grad av en *koordinativ diskurs*, där parlamentariskt sammansatta organ inom regeringen arbetar fram policyer. De synliga politiska vågorna är lägre, och skolan ses i högre grad som en autonom samhällsinstitution och ska inte fungera som politiska partiers tummelplats.

Redan år 1884 formulerar sig Z. J. Cleve, i sin *Grunddrag till skolpedagogik*, om skolans autonomi i relation till politik: "Förklarligt är visserligen att ... den kallt beräkande partimannen uti skolan söker ett stöd för sina planer ... Skolan bör därför, såvidt möjligt är, skyddas emot ... och framförallt göras oberoende av politiska partiavsikter" (Cleve, 1884, §5). Att göra skolan "oberoende av politiska partiavsikter" betyder emellertid inte att skolan uppfattas agera i ett politiskt tomrum. Också en konsensustradition betonar att politisk fostran klart hör till skolan i form av att uppöva en politisk medvetenhet och handlingsberedskap, men inte i form av affirmativ partipolitisk styrning. Paradoxalt är emellertid att just i den finländska skolan, som i princip tillåter reell och reflektiv politisk fostran, i så liten grad präglas av ambitioner i den riktningen. Däremot har skolans språkpolitiska roll hävdats starkt av både finsk- och svensksinnade kretsar. Det är möjligt att denna kulturpolitiska hållning har bidragit att dämpa en allmän politisk fostran. I tider som vår, då en politisk aktivism åter får luft under vingarna, är det i alla händelser skäl att hålla blicken skärpt gällande skillnaden mellan *affirmativ ideologiskt styrd partipolitisk fostran* och *icke-affirmativ politisk fostran*.

I Finland syns den koordinativa konsensuspolitiska traditionen också i att det nationella läroplansarbetet nog styrs av lagstiftning gällande mål, innehåll och t.ex. timfördelning men i övrigt arbetar den nationella utbildningsadministrationen, *Utbildningsstyrelsen* (National Board of Education), relativt självständigt i relation till det politiskt ledda Undervisnings- och kulturministeriet. Andra exempel på denna policykultur är att Utbildningsstyrelsen som myndighet godkänner de nationella läroplanerna, och att man inom denna administrativa myndighet direkt motsatt sig en offentlig rangordning av landets skolor på basen av nationella eller internationella kunskapsresultat. Därmed har Finland tagit avstånd från OECD:s konkurrensorienterade policytänkande som bygger på en idé om att konkurrens mellan skolorna liksom privatisering leder till förhöjd nivå på elevernas inlärningsresultat.

Den här autonomi på *tjänstemannanivån* liksom den starka *vetenskapliga* autonomi vid universiteten kan ses som uttryck för en och samma kulturpolitik. Autonomi kan delvis förklara kontinuiteten i terminologi och de internationellt sett tidiga förstärkningarna av lärarutbildningen och pedagogiken (1852, 1974), men också att skolan strukturellt sett förändrat sig långsamt (jfr tre lärarutbildningstraditioner). Denna autonomi är i sin tur förståelig mot bakgrund av konsensuspolitisk tradition som står i förening med inte minst geopolitiska faktorer.

Terminologin

Trots den internationellt sett mycket tidiga professuren (grundad 1852) som också inkluderade rätten att disputeras i ämnet, tillmättes pedagogikstudierna likvärdig status som andra ämnen i magisterexamina först i mitten av 1960-talet, då också de sista universiteten i Finland ansåg sig behöva en professur i pedagogik.

Den senaste större terminologiska förändringen gällande disciplinen pedagogik skedde under 1960-talet, vilket manifesterade sig i de nya pedagogiska fakulteter-nas namn 1974. Då ersattes det finska ordet 'kasvatusoppi' (jfr ty. 'Erziehungslehre') med termen 'kasvatustiede', (jfr ty. 'Erziehungswissenschaft'). På svenska kvarstod beteckningen 'pedagogik' ograverad. Man ville signalera att pedagogiken inte enbart behövde bestå av varierande 'läror' eller filosofisk principlära, utan också kunde vara en "vetenskap" i empirisk mening. En 'lära' har ofta förståtts som en samling praktiska handlingsprinciper eller -rekommendationer, d.v.s. något som *preskriptivt* säger något om vilka metoder god undervisning bör använda sig av eller *normativt* säger något om vilka mål god undervisning borde sträva efter (jfr herbartianismen). Då termen 'principlära' används för pedagogiken signalerar det emellertid idén om en teoretiskt grundad systematisk pedagogik som präglar den tysk-nordiska traditionen, där pedagogiken setts som en autonom vetenskap som inte kan återföras på etik eller psykologi. Den nya termen 'kasvatustiede' ('Erziehungswissenschaft') kom däremot att betona pedagogikens *deskriptiva* dimension i empirisk mening. "Vetenskaplighet" betydde nu att med empirisk forskning beskriva hurudan den pedagogiska verkligheten var.⁴ Det gällde inte bara att yttra något om vad fostran och undervisning är (systematisk pedagogik) eller hur läraren borde agera (preskriptiv och normativ pedagogik), utan att även beskriva hur den pedagogiska praxisen framstår i empirisk belysning (empirisk pedagogik).

Den *empiriska vändningen* på 60-talet ville således slutligen ersätta den spekulativa eller systematiska traditionen. Både den systematiska och empiriska pedagogiken hade dock samma syfte, d.v.s. att yttra sig om den pedagogiska verklighetens karaktär, men metoderna var olika. Den systematiska eller teoretiska pedagogiken ville genom filosofisk analys ontologiskt bestämma karaktären av det pedagogiska handlandet i allmänhet. Den empiriska pedagogiken ville ersätta den systematiska pedagogikens principlära med att fånga empiriska regelbundenheter. Misstaget i den nya empiristiska ensidigheten byggde på ett slags naiv realism i ontologiskt avseende, där man tänkte sig att världens mönster och mening kunde låta sig empiriskt avtäckas. Idag vet vi bättre. Utan en teori om objektet låter det sig icke empiriskt fångas, och utan empirisk referens klingar teorin tom.

4 1960-talets empiriska forskning var kvantitativ, vilket också stöddes av ett särskilt pedagogiskt forskningsinstitut som grundats i Jyväskylä 1957 med uppgift att skapa besluts- och orienteringsunderlag för den nationella utbildningsadministrationen.

Den finska termen för *undervisningslära* d.v.s. 'Opetusoppi', (sv. 'undervisningslära', ty. 'Unterrichtslehre')⁵ gick ett annat öde till mötes. 'Opetusoppi' blev på 1960-talet inte 'Opetustiede' (sv. 'undervisningsvetenskap', ty. 'Unterrichtswissenschaft') vilket hade varit logiskt, utan i stället 'didaktikka', vilket förvisso var inkonsekvent. På svenska i Finland kvarstod termen 'didaktik'. I Tyskland talar man idag om både 'Didaktik' och 'Unterrichtswissenschaft'. Den sistnämnda termen tycks appellera till forskare som strävar efter empirisk deskription och på sådan grundad preskription. Liksom pedagogiken kan inte heller didaktiken reduceras till vare sig en metafysisk och transcendental principlära eller till empiristisk deskription. Eftersom termen 'didaktik' i sig är neutral gällande begreppets deskriptiva, preskriptiva, normativa och systematiska innebörd, måste didaktikerna själva bli klara över differenserna.

I övrigt har inte den finska pedagogiken lagt sig till med någon ersättande terminologi som skulle föra fram termen *utbildning* (*utdanning*, *uddannelse*) som ett nyckelbegrepp (jfr 'utbildningsvetenskap'). I stället står det finska ordet 'kasvatus' i centrum. 'Kasvatus' har ingen ålderdomlig klang som t.ex. 'uppfostran' haft i svenska språket. Hemmet anses förvisso syssla med 'kasvatus' (fostran). Den *allmänbildande skolan* (1–9) anses i sin tur syssla med *undervisning och fostran*. Den *vidaregående skolan* (15–18 år) fortsätter med allmänbildande undervisning och fostran i gymnasiet. Pedagogisk verksamhet i *yrkeslivsförberedande* institutioner både på andra stadiet (15–18 år) och tredje stadiet (högskolor och universitet) benämns *utbildningar*. Också dessa utbildningar sysslar med undervisning och fostran, men ur ett snävare perspektiv än den allmänbildande skolan.

Att i Finland kalla t.ex. den allmänbildande barnpedagogiska verksamheten i dagvården eller i förskolan för en 'utbildning' är alldeles främmande. I barnpedagogiken betonas socialfostran starkare än i den allmänbildande skolan, medan sakundervisningen under senare år tillåtits större utrymme inom barnpedagogiken. Läropliktsskolan anses allmänbildande, den valfria yrkesskolan utbildande. De är inte varandras motsatser, utan yrkesutbildningen är en specialiserad bildningsmiljö som tar upp samma frågor men ur ett särskilt perspektiv. Det som på allmänt sätt hanterats i allmänbildande skolan, hanteras i belysning av yrket i yrkesutbildningen.

En orsak till att finskan kunnat behålla ordet 'kasvatus' är att stammen i ordet 'kasvatus' hänvisar till 'kasvu', d.v.s. 'att växa' och 'tillväxt'. Således översätter man 'trädet växer' till 'puu kasvaa', 'ekonomin växer' heter 'talous kasvaa' medan 'barnet växer' heter 'lapsi kasvaa'. Vi ser tydliga kopplingar mellan svenskans 'växa', tyskans 'wachsen', finskans 'kasvaa' och engelskans 'growing' och 'growth', som t.ex. Dewey gärna använder (jfr även sanskrit 'vaksáyati'). Då hänvisar aktiviteten 'kasvatus' till sådana mänskliga handlingar som gynnar växande av alla nämnda slag. Skulle man våga sig på ett nyord kunde det finska ordet 'kasvattaa' ('att fostra', 'fostran'), översättas till det engelska nyordet 'growing'.

5 J. A. Comenius' 'Didactica Magna' hette 'Grosse Unterrichtslehre' i den tyska utgåvan från 1891 liksom 2018. Allmän didaktik har i Tyskland länge kallats Allgemeine Unterrichtslehre.

Pedagogiskt ledarskap – en ny pedagogisk profession växer fram

I anslutning till den s.k. postindustriella eran⁶, och i takt med att livslångt lärande hade identifierats som en bärande policy i Europa på 1970-talet, föddes ett tydligt behov av specialister på utbildningens område utanför skolan och klassrummet med uppgift att hantera vad som kunde kallas ”kunskapssamhällets kompetenslogistik”. De pedagogiska professionerna bestod nu inte enbart av lärare och rektorer. Human Resource Management, dimensionering, utvecklingsarbete, evaluering, uppföljning, individuell anpassning, handledning, vägledning, utredning, ledning, planering mm. kring utbildning och lärande kom att ses som nödvändiga kvalifikationer som skulle innehas av en särskild professionell population. Dessa frågor är aktuella både inom den privata och offentliga sektorn.

I Finland resulterade övergången från industri- till kunskapssamhället i etableringen av ett nytt utbildningsprogram i pedagogik med inriktning mot ”Administration, Planering och Forskning” (APF) i samband med examensreformen 1979. Initiativet visade hur pedagogiken var kapabel att partiellt lösgöra sig från allmänna disciplinstudier och utveckla sig mot en mera professionsspecifik profil. Sedan 1980-talet har också rektorsutbildningen hanterats vid universiteten. Dess betydelse har vuxit på senare tid och utgör ett klarare satsningsområde. T.ex. vid Åbo Akademi kallas programmet idag *Pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete*. Programmet ansvarar också för rektors- och skolledarutbildning. Vid ÅA uppfattas utbildningsledarskap och pedagogiskt ledarskap huvudsakligen vara förankrat i pedagogiken som disciplin, medan utbildningen kompletteras av bl.a. organisationsteori, HRM, juridik och ledarskapspsykologi mm. (Uljens, 2021). Det är f.ö. uppenbart att många utbildningsprogram kring ledarskap inom handelshögskolor, liksom tekniska och förvaltningsorienterade högskolor och universitet, har *pedagogiserats* både gällande sin forskning och sitt utbildningsutbud.

Att grunda utbildningsledarskap och pedagogiskt ledarskap i *pedagogisk* teori i stället för allmän ledarskapsteori eller organisationsteori erbjuder stora utvecklingsmöjligheter för pedagogiken och visar på pedagogikens samhällsrelevans. Positionen utgår från att en utbildningsledare behöver känna det objekt man leder, undervisningen och skolans uppdrag, men också inse att en viktig del av utbildningsledarskapet är pedagogiskt till sin karaktär – att stödja lärarnas professionella kompetensutveckling. Insikter i ekonomi, juridik, transport mm. kan utgöra element i utbildningsledarskapet, dock inte dess grund och ledande idé.

2020-talet – bredd, volym och mångfald

Den samtida finländska pedagogikforskningen domineras av *stor innehållslig bredd, omfattande volym, metodologisk mångfald, stark forskarutbildning och internationell*

6 Med uttrycket hänvisas i sammanhanget enbart till att de europeiska ländernas radikala minskning av den globala industriella produktionen från andra världskriget till 1990-talet.

orientering. Universitetsämnet är stort, ca 10% av alla landets magistrar är pedagoger. Antalet professurer är ca 120 och täcker alla pedagogikens delområden och forskningsinriktningar oavsett metodik och topik. Den största delen av forskningen är empirisk.

Två teman är stora. Undervisningsforskning och forskning om lärares professionalism, utveckling och yrkesutövning. Den didaktiska forskningen i Finland faller i hög grad tillbaka på olika varianter av konstruktivistisk inlärningspsykologi. Pedagogisk historia och filosofi är företrädd, liksom utbildningssociologi och -politik. Forskning kring utbildningsledarskap är av ungt datum medan forskning i högskolepedagogik och mångkulturalitet utvecklats raskare. Digitala frågor intar självfallet en given plats. Oavsett vilken indelningsgrunden är (population, ämne, skolstadium) är mångfalden stor (Atjonen et al., 2020).

Den empiriska forskningen domineras av tolkande metodologi. Mångfalden är stor. Vi hittar fenomenologiskt inspirerade undersökningar av inläring, diskursteoretiskt inspirerad forskning och olika varianter av fenomenologiska grepp liksom språklig interaktionsanalys. Foucaultinspirerad forskning förekommer. Aktivitets- eller verksamhetsteoretiskt baserade empiriska studier är kanske inte så vanliga som man kunde vänta sig, givet Yrjö Engeströms internationella inflytande. Av den historiskt starka kopplingen till tysk pedagogik och didaktik finns just inget kvar. Trots det mycket stora antalet ämnesdidaktiska tjänster vid universiteten är till t.ex. Wolfgang Klafkis teori mer eller mindre obekant. Också Niklas Luhmanns systemteori är närmast okänd.

Ett djupare intresse för frågor kring metodologi och vetenskapsfilosofi har vuxit fram. Det syns i att varianter av kritisk realism eller 'konstruktivism' har fått växande understöd (Heikkinen et al., 2010). Den metodiska mångfalden har ökat. Mixed-methods ansatser har blivit allmännare. En stor del av undersökningarna är tvärvetenskapligt förankrade.

Specialpedagogiken ('erityiskasvatus', 'erityispedagogiikka') och vuxenpedagogiken ('aikuiskasvatus') har utgjort egna discipliner sedan 1940-talet. Senare kom också slöjdpedagogiken att bli en egen disciplin. Därför talar man i Finland inte om pedagogik utan om "de pedagogiska vetenskaperna" i plural (educational sciences). Att dessa forskningsområden etablerats som discipliner visar också på att en vetenskaps-sociologisk belysning är viktig för att förstå ämnets utveckling. Någon från pedagogiken autonom teoribildning företräder områdena ju inte. Det är dock fortsättningsvis begreppet 'kasvatus' (fostran), inte utbildning eller undervisning, som står i centrum (<http://www.fined.fi/en/fined-2/>). De populationsbaserade pedagogikerna ser sig ofta som *tillämpande vetenskaper* (applied sciences). Specialpedagogiken t.ex. säger sig tillämpa insikter från pedagogik, psykologi, medicin och samhällsvetenskaper och har således inga ambitioner att utveckla egen, särskild specialpedagogisk teori. I husénks (1996) mening är specialpedagogiken ett forskningsområde.

Det kan noteras att medan ekonomiska högskolor i allt högre grad undersöker vuxnas lärande i arbetslivet har *vuxenpedagogikens* ställning tagit steg tillbaka vid finska

universitet, dock utan att lämna det fria bildningsarbetet som inte intresserar andra vetenskaper.

Sammanfattningsvis kan sägas att pedagogikens kvantitativa expansion, innehållsliga differentiering och empiriska orientering från och med 1970-talet medförde en begreppslig erodering, där lärarutbildningen kommit att se pedagogiken som en tillämplande vetenskap baserad på inlärningspsykologi, sociologi, ämnesteorier, didaktik och etik. Pedagogikstudierna tog också allt starkare intryck från den anglo-amerikanska traditionen där pedagogiken inte haft samma position som autonom disciplin med ambition till egen teoriutveckling. 'Educational science' uppfattas snarare som ett forskningsområde ('field of study'), inte en disciplin. Väl komna två decennier in på det nya århundradet ter sig ämnets fortsatta differentiering, liksom medföljande specialiserade lärarutbildningar, allt ohållbarare. Maktkampen om resurser och beteckningarna fortsätter, innehållet är detsamma. En allmännare hållning i didaktiken lockar dock ånyo (Vollmer, 2021). Det är primärt i kölvattnet av de nationella utbildningsmyndigheternas policyarbete med en ny läroplan i Finland som lyft fram de allmänna fostransmålen, som har väckt den långt differentierade didaktiken till förnyad insikt om att skolundervisningens syften sträcker sig till ett lärande bortom specifika undervisningsinnehåll.

3. Icke-affirmativ pedagogik i Finland – Snellmans arv

Inledningsvis konstaterades att ett hermeneutisk-historiskt grepp kan fungera som utgångspunkt för att begripa hur en vetenskaplig disciplin som pedagogik utvecklats på så olika sätt i olika delar av världen. Vi har sett hur pedagogiken som vetenskap har etablerats och utvecklats i relation till geopolitiska, kulturhistoriska, ekonomiska samt utbildnings- och kulturpolitiska intressen. Mycket har handlat om kampen om lärarutbildningen.

Utifrån en sådan epistemologisk, vetenskapshistorisk, -sociologisk och -politisk utgångspunkt kan vi ändå inte härleda svar på hur en *pedagogisk teori* behöver se ut. Därför övergår jag i det följande till en slags *regionalontologisk reflektion*. Syftet med denna andra del av artikeln är visa på hur den s.k. icke-affirmativa pedagogikteorin, som den företräds av bl.a. Dietrich Benner (jfr Benner, 2015; Uljens, 1998; 2017; 2021) och som vunnit större gehör under de senaste decennierna, de facto har en lång förhistoria i Finland. Denna innehållsliga argumentation hjälper till att precisera terminologin och begreppsanvändningen inom och kring pedagogiken som vetenskap.

I det följande gestaltas först kort en *samtida* tolkning av icke-affirmativ pedagogik som bygger på Dietrich Benners (2015) position. I ett *påföljande* steg presenteras grunddragen till den finska filosofen J. V. Snellmans pedagogikteori. Avsikten är att visa på att Snellmans teori, som bygger på bl.a. Herder och Hegel, de facto hade utvecklat en avancerad icke-affirmativ bildnings- och fostransteoretisk konception i medlet av 1800-talet, givetvis under inflytande och i relation till den moderna pedagogikens klassiker i Tyskland.

Bildningsbegreppets många skepnader

Bildningsbegreppets många dimensioner, som också en icke-affirmativ pedagogisk teori måste hantera, blir tydliga då vi noterar dess olika betydelser (Lenzen, 1997; Uljens, 2021). Kort sagt finns belägg i litteraturen för åtminstone följande definitioner av bildning. Vi kan se bildning som:

- ett egenskapsbegrepp – bildning som bildbarhet eller människans förmåga att lära
- ett handlingsbegrepp – bildning som självverksam växelverkan med världen
- ett processbegrepp – bildning som den process genom vilket subjektet lär sig eller växer
- ett tillståndsbegrepp – bildning som det som människan kan då hon är bildad
- ett påverkansbegrepp – bildning som undervisnings- och fostransaktivitet.

Vilka betydelser av begreppet förekommer då i den icke-affirmativa teorin om bildning och fostran?

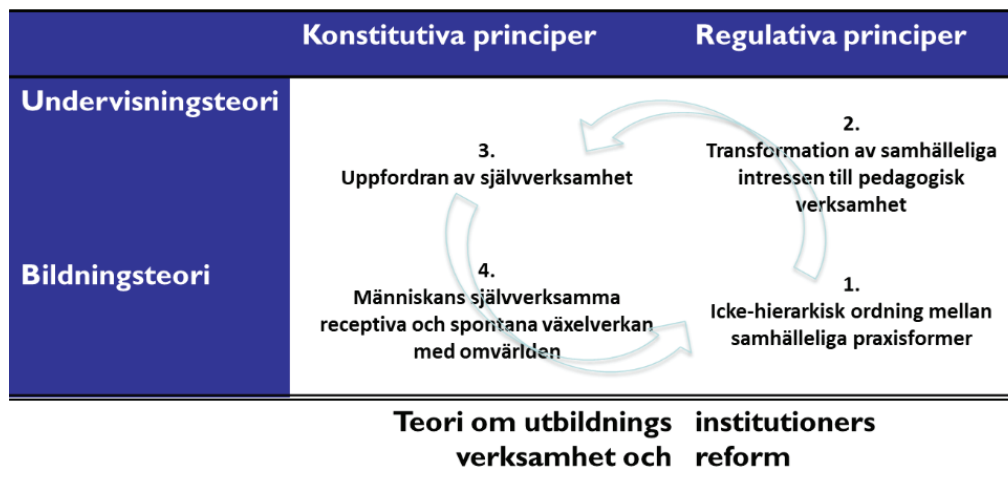
Vi noterade tidigare att den finska pedagogiken tog i bruk begreppet '*kasvatustiede*' (ty. '*Erziehungswissenschaft*') under 1960-talet. Både finskans '*kasvatus*' (fostran, uppfostran) och tyskans '*Erziehung*' pekar på pedagogens aktivitet. Likväl hänvisar termernas betydelseinnehåll till två ganska olika fenomen. Finskans '*kasvatus*' ursprungliga betydelseinnehåll hänvisar till ett processbegrepp eller ett skeende – 'att växa' eller 'expandera' (fi. '*kasvu*', '*kasvaa*'), men också till termen för en växt eller planta (fi. '*kasvi*'). Termens verbform, '*kasvatus*' (fostran), *pedagogens handlande*, innebär då att gynna en tillväxt som så att säga är pågående, en slags trädgårdsmästarpedagogik.

Termen '*opdragelse*', som etymologiskt sett ligger nära tyskans '*Erziehung*', hänvisar tydligare till pedagogens aktivitet – att 'dra upp' någon, kanske också att 'dra ut' något, vilket i sig korrelerar med ursprunget för ordet '*elev*', d.v.s. '*elevera*', att höja eller lyfta den lärande (jfr *elevator*). Finskans stamord '*kasvatus*' pekar då mot *bildning som ett skeende* och en bildande eller *pedagogiskt påverkande* aktivitet.

Även om en dylik betydelseanalys kan vara upplysande, måste en *systematisk teori* om bildning och fostran givetvis röra sig bortom en sådan allmän reflektion. Inledningsvis kan då noteras att den icke-affirmativa traditionen innehåller alla ovannämnda betydelser av bildning.

För det första hävdas att pedagogiken som en teori om generationsväxlingen behöver både en *teori om bildning* och en *teori om pedagogisk påverkan*. Att idag ta sin teoretiska utgångspunkt i *antingen* teori om pedagogisk påverkan *eller* teori om inläring (bildning) vore ett grundläggande misstag, eftersom pedagogiken som vetenskaplig disciplin sedan sin moderna begynnelse uppfattat sig som en *relationsvetenskap*. Pedagogikens teoretiska utmaning är snarare att förklara av vilket slag pedagogisk påverkan är jämfört med alla andra former av mellanmänsklig påverkan, och hur denna påverkan griper in eller står i samband med bildningens förutsättningar, process, verksamhet och resultat.

Benners (2015) teori betonar behovet av både undervisningsteori och bildningsteori. För det andra vill Benner diskutera den pedagogiska relationen med hjälp av två konstitutiva principer: uppfordran till självverksamhet och människans självverk-samma relation till omvärlden (Bildsamkeit). För det tredje vill Benner diskutera rela-tionen mellan skolan och omvärlden med hjälp av två s.k. regulativa principer. Dessa principer och element beskrivs i Figur 1.



Figur 1: Två konstitutiva och två regulativa principer som förklarar undervisningsteorins och bildningsteorins två dimensioner och deras inbördes förhållande (översatt från Benner, i tryck). Siffror och pilar tillagda.

Den icke-affirmativa teorin påminner om att pedagogisk påverkan alltid opererar *indirekt* via den lärandes eget handlande. Därför har Dietrich Benner (2015) hävdad att den moderna pedagogikens paradox består i att läraren måste behandla den lärande *som om* denne *redan* vore kapabel till det som man hoppas uppnå genom den pedagogiska processen (von Oettingen, 2001). Eleven måste tilltalas på gränserna av sin förståelse och övervinna den genom eget handlande. Undervisning som uppfordran av självverksamhet är därför ett slags taktfullt, men provocerande tilltal som sanktioneras med dess pedagogiska motiv.

För det andra måste en pedagogisk teori förklara hur utbildning är tänkt att med-verka i samhällets reproduktion och transformation. Den moderna pedagogiktradi-tionen accepterar utbredd att skolan som institution utövar ett pedagogiskt tvång för att gynna subjektets uppnående av en kulturellt sett produktiv frihet, utan vilken kul-turens överlevnad vore bekymmersam. Utan att adresseras på ett sådant sätt skulle världens och kulturens bärande strukturer förbli osynliga och subjektet förbli omyn-digt, d.v.s. förbli inkapabelt att utöva sina intressen på den rådande kulturens villkor samt att bidra till kulturens förändring. Också ur ett demokratiperspektiv som syftar till allas likvärdiga möjligheter att bidra till det gemensamma samhällslivet vore det otänkbart att utelämna ett sådant pedagogiskt tvång. Den unga generationens bildning vore då beroende av hemmets pedagogiska kraft. Frågan är därför om ett segregering

privatiserat utbildningssystem i detta avseende är förenligt med en politisk demokrati, eftersom ett differentierat system i realiteten bemöter medborgarna på olika sätt. Den nordiska folkbildningstraditionen bygger i detta avseende på en fundamental likvärdighetsprincip, som kompletterats med en idé om positiv diskriminering som försvarar särskilda kompensatoriska åtgärder där behov finns.

Genom att erkänna subjektets autonomi i en politisk demokrati som fostrans generella mål tar den icke-affirmativa teorin avstånd från en pedagogik som konservativt reproducerar existerande kultur, men också från ideologiskt driven och utopisk pedagogik som siktar på en transformation där det framtida tillståndet redan är bestämt. Därför är det också skäl att påminna om att en politiskt framförhandlad läroplan inte är detsamma som en vetenskaplig pedagogisk teori. En teoris uppgift är dels att formulera en idé om bildning och fostran varmed den blir värdebunden, dels att fungera som ett analytiskt språk för att reflektera kring utbildningspolitik, styrning av utbildning och pedagogiskt handlande oavsett ideologisk utgångspunkt. Därför kunde man säga att den icke-affirmativa positionen erkänner en politisk demokrati men ingen av de ideologier som har utrymme att driva sina intressen inom en sådan demokrati. Därmed uppvisar den icke-affirmativa pedagogiken betydande likheter med deliberativ pedagogik som den utvecklats bl.a. av Tomas Englund.

Samtida icke-affirmativ teori påminner om att pedagogen måste erkänna subjektet som ett *redan* självverksamt subjekt vars självverksamhet kan riktas. Således förutsätter denna pedagogik att subjektet antropologiskt sett inte är determinerat till något annat än sin frihet. Samtidigt är fostrans syfte att leda den växande in i kulturen så att denne genom sitt eget handlande erövrar kulturen, kan göra den till sin och förstå att och hur den kan överskridas. Därmed kan man säga att det som möjliggör fostran är subjektets antropologiska frihet, men att det som gör fostran nödvändigt är syftet att leda subjektet till kulturell frihet. Eftersom detta tänkande utgår från en icke-teleologisk föreställning om framtiden, d.v.s. att framtiden är radikalt sett öppen, och utseende är beroende av hur människan själv beslutar sig för att agera i och därmed forma den. Myndighet och autonomi, förmåga att både lyda och stifta lagar, blir fostrans syfte.

Den icke-affirmativa teorin omfattar att en sådan icke-teleologisk historiefilosofi anses som självklar och försvarar därför att fostran som en *negativ emancipation* hör till pedagogikens kärnuppdrag. Den lärande individen behöver göras medveten om förgivettagen trädning av kulturen som t.ex. sker igenom att barnet deltar i familjens praxis och genom detta övertar normer, förståelseformer, handlingsmönster och kulturella praktiker. Den icke-affirmativa pedagogiken affirmerar således inte dessa mönster utan accepterar negativ fostran som en emancipation från dessa som nödvändig. Samhälleliga och kulturella maktstrukturer och kunskapsintressen behöver ifrågasättas för att kunna utveckla en självständigt reflekterande hållning. Målet är att hos den lärande utveckla för förmåga att utöva s.k. *positiv* eller *produktiv frihet*. En sådan emancipation antas vara förutsättning för personlig, kulturell, politisk och ekonomisk myndighet och förutsätter negativ frihet. Negativ frihet innebär en befrielse från begränsande livsvillkor.

I pedagogiken känner vi emellertid också *positiv emancipation*. Det är en fostran som dels genom negativ emancipation vill befria subjektet från något (negativ frihet), dels i tillägg utifrån vill avgöra vilket normsystem, åskådning eller förståelse subjektet *i stället* ska tillägna sig och verka under ledning av. Positiv emancipation vill leda till att den växande omfattar en på förhand fastställd förståelse som inte framförhandlats med den lärande själv. Den icke-affirmativa pedagogiken kritiserar positiv emancipation eftersom positiv emancipation inte leder fram till en *självstyrd* positiv frihet i ovan beskriven mening. Den icke-affirmativa pedagogiken vill undvika en indoktrinerande fostran, så att bildningsprocessen leder fram till produktiv/positiv frihet (jfr Benner, 2015; Uljens, 2021).

Snellmans pedagogik

Den icke-affirmativa pedagogiken är emellertid inte en ny position i en finländsk kontext, även om själva uttrycket icke-affirmativ inte varit i bruk före 1990-talet i Finland. Innehållsmässigt sammanfaller den icke-affirmativa bildnings- och fostransteorins etablering i Finland med grundandet av den första pedagogikprofessuren år 1852. Jag konstaterade tidigare att Tyskland och Finland parallellt stod inför liknande utmaningar efter Napoleonkrigen under 1800-talets första decennier. Strategierna i Tyskland och Finland sammanföll innehållsligt och tidsligt – länderna skulle byggas upp inifrån med bildningens hjälp. Idén om bildningen i nationsbyggandets tjänst på hegeliansk grund (Uljens & Nyman, 2013) kom under decennier att dominera både det pedagogikteoretiska arbetet och uppbyggnaden av landets utbildningssystem.

Den tidigaste systematiska behandlingen av icke-affirmativ pedagogik i Finland företrädades av Johan Vilhelm Snellman. Av särskilt intresse är då hans *Föreläsningar i pedagogik* från år 1861. Men han formulerade också bärande tankar med bildningsteoretisk relevans i flera andra sammanhang. Det skedde bl.a. i hans omstridda tal *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* (1837) som även idag utgör stimulerande läsning för varje universitetslärare och student. Andra viktiga källor är hans huvudverk *Personlighetens idé* (1841) och, hegelian som han är, *Läran om staten* (1842).

Johan Vilhelm Snellman har varit föremål för omfattande *historiska* studier i olika discipliner (t.ex. Himanka, 2012; Hämäläinen, 1992; Väyrynen, 1992; Savolainen, 2019). Hans roll som statsman, hans hegelianism, syn på universitetets bildningsuppdrag och hemmets fostran har granskats. Ändå har inte Snellmans hegelianskt inspirerade icke-affirmativa pedagogik utgjort något levande inslag i pedagogikens teoretiska utveckling under 100 år.

En orsak till att Snellman framstått som ointressant kan vara pedagogikens och didaktikens intresse att söka sin grund i psykologi, sociologi och etik samt i den empiriska vändning som inleddes på 1930-talet. Den empiriska riktningen förstärktes under 1960-talet, uppbackad av en behavioristisk psykologi. Det tänkandet byggde på en slags naiv realism som föreställde att man genom empiriska undersökningar, som påvisade samband mellan undervisning och inlärningsresultat, kunde fånga

det pedagogiska handlandets betydelse. I Finland kom vändningen på 60-talet till uttryck genom det terminologiska skiftet från *pedagogiken som lära* till *pedagogiken som vetenskap* – således blev 'kasvatusoppi' ('Erziehungslehre') till 'kasvatustiede' ('Erziehungswissenschaft'). Under 1900-talet har dock olika allmänpedagogiska bidrag presenterats men de anknöt sällan explicit till Snellman.

Först på 1990-talet förnyades i Finland ett intresse för systematisk eller teoretisk allmän pedagogik (t.ex. Siljander, 2002), vilket medförde att allt större frågetecken ställdes kring hur pedagogikens innehållsliga identitet hade utvecklats.

Snellmans bildningsteori

I Snellmans bildningsteori står medvetande och omvärld i en konstitutiv och dynamisk relation till varandra. Medan Kant hade förutsatt det *aprioriska* självmedvetandet som en autonom storhet menade Snellman att självmedvetandet enbart kan bestämmas i relation till vad det *inte* är, d.v.s. omvärlden. Det mänskliga tänkandet kännetecknas alltså av att det har ett innehåll eller material som det inte åstadkommit av sig självt. Därför är vetandet alltid ett vetande om något. Därmed har tänkandet konstitutivt sett gjorts beroende av något annat än sig självt. På samma sätt förfar Snellman då han vill fastställa traditionens innehåll. Inte heller traditionen är en i sig existerande storhet. Omvärlden kan alltså inte fångas i sig, utan kan meningsfullt omtalas enbart i form av en erfaren omvärld. Det "sanningsenliga vetandet" existerar därmed enbart som en syntes mellan medvetande och omvärld. Denna ömsesidigt förutsättande relation mellan subjekt och objekt utgör kärnan i Snellmans bildningsteori. Det är en föränderlig relation. Bildningsprocessen har inte heller någon på förhand given slutpunkt.

Genom ovan beskriven hållning undviker Snellman en ensidig materiell eller formell bildningsteori. Den materiella teorin betonar att den bildade har uppnått reella insikter i sakförhållanden och kunskap. Den bildade vet mycket. Däremot betonar den formella bildningsteorin att individen förkovrat själva kvaliteten på tänkande. Det har blivit mera nyanserat, reflekterat eller kritiskt. Den bildade har utvecklat sitt tänkande. För Snellman handlar själva bildningsprocessen om bägge dimensioner både när det gäller processen och dess resultat.

Genom sin bildningsteori tar Snellman också avstånd från idén om att bildning handlar om att något i människan inneboende frö ska utveckla sig. T.ex. tänkte sig Lars Stenbäck, pietisten och rektorn vid Vasa Högre Elementarläroverk och som blev landets första professor i ämnet, att gudsfröet efter syndafallet var det som möjliggjorde bildningsprocessen. Men varken för Cygnaeus eller Snellman var pedagogen en trädgårdsmästare och barnet ingen grönsak. På liknande sätt som Snellman förnekar en inre determinism av medfött slag förnekar han en samhällelig determinism: vore vi bestämda förnekades vår frihet.

Snellmans icke-affirmativa undervisningsteori

Med denna bildningsteori förenar Snellman en undervisningsteori. Åskådningen innebär inte bara att subjektets självverksamhet är konstitutiv för bildningsprocessen

utan även att bildningsprocessen är beroende av kulturens sätt att presentera sig för individen. Fostran och undervisning betraktas således av Snellman som något nödvändigt, men som ändå inte determinerar människan. Determinationen omöjliggörs just genom att det är individens självverksamma sätt att hantera kulturen som faller avgörandet.

Snellman ville utveckla en regionalontologisk teori, en åskådning om "vad fostran är", snarare än att formulera normativa idéer om "vad fostran bör vara". Pedagogiken som vetenskap ska alltså inte begränsas till att empiriskt beskriva hur fostran under någon bestämd epok framstår utan vetenskapens uppgift är att utveckla en konception om sitt objekt. Men denna teori ska inte vara normativ – den ska inte utgå från *ideal* om hur ett framtida samhällstillstånd, utan ska i det avseendet vara öppen. I mitten av 1800-talet var föreställningen om pedagogik som empirisk vetenskap helt okänd. Så var den också för Snellman.

Enligt den transcendentala subjektfilosofin, eller den kantska frihetsfilosofin, ses individen som fri i radikal bemärkelse på så sätt att hon av sig själv kan fastställa sin relation till andra, sin omvärld och sig själv. Bildningsmässigt är alltså individen fri genom att hon av sig själv äger en kraft att lära. Men samtidigt är barnet ofritt genom att det inte erövat kulturens redskap för att göra sig giltigt.

Också enligt Snellman är människobarnet bundet av den kultur till vilken man föds – det är inget val som barnet kan träffa. Å andra sidan, även om barnet på detta sätt är en del av kulturen ligger denna tradition eller det *bildningsmässiga förnuftet* ännu bortom hennes värld. Därmed betraktas barnet som varande beroende av ett yttre tvång och därmed ofritt. Eftersom kulturens innehåll är för henne främmande är barnet också "oförnuftigt". Pedagogiken strävar därför till "förnuft" så att barnet blir delaktigt i traditionen och till "frihet" så att den växande genom vetandet förstår sin kultur för att hon genom sitt handlande kan överskrida sin kultur. Snellmans fostransteori handlar alltså om att föra in barnet i traditionens "förnuftiga" sätt att vara och vilja medan han i sin undervisningsteori formulerar hur barnet genom vetandet vinner självständighet. Vi tycker oss se Fichtes idé om pedagogisk påverkan som uppfordran till självverksamhet inbyggd i Snellmans undervisningsteori.

Snellman reserverar begreppet fostran för hemmet. Hemmets uppgift blir fostran i dess "egentliga" bemärkelse: att leda den växande in i den rådande kulturen (sedligheten). Genom hemmets sätt att leva ut sin kultur blir barnet delaktigt i den nationella traditionens sätt att vara och vilja. Detta är klassisk primärsocialisation. Men hemmet står inte för all pedagogik. Skolans uppgift är att vara den instans som står för vetandets värld. Genom vetandet överskrids traditionen. Snellman menar att traditionen t.o.m. kan representera ett fördomsfullt sätt att vara som vi kan befria oss från med vetandets hjälp. Snellman ger genom vetandet skolan en emancipatorisk (frigörande) roll i förhållande till traditionen. I den meningen representerar han en form av kritisk pedagogik. Den växande ska utveckla ett personligt och självständigt förhållningssätt till sin egen kultur.

Pedagogik och kulturens utveckling

Snellmans kultur- och traditionsbegrepp är inte statiska utan dynamiska. Kulturen ser han som stadd i kontinuerlig förvandling, men till skillnad från t.ex. Hegel handlade kulturförändringar inte om ett kulturellt uppstigande eller förbättrande i sig. Som ändliga varelser kan vi, menar han, uppfatta en kulturell förändring som en förbättring, men ur det evigas perspektiv ser det inte ut så. Snellman var alltså ingen kulturstadieteoretiker. I likhet med Rousseau ser Snellman i stället bildningen som ett oändligt *uppdrag* för människan. Någon ändhållplats finns inte.

Han påpekar också noggsamt att sättet på vilket den växande för sin kultur vidare skiljer sig från det sätt hon tagit emot kulturen. Här finner vi att Snellman reserverar ett frirum för den växande – att erövra kulturen erbjuder subjektet redskap att förverkliga sig utan att determinera individen. Snellman är därmed medveten om det utmanande i att fostra till förändringskompetens i ett i sig föränderligt samhälle. Skolans uppgift är därför inte att ensidigt fostra till det rådande, inte heller att genom fostran förändra samhället enligt givna ideal. Fostran till självverksamhet blir därför Snellmans ledstjärna.

Den globala frågan

En av de frågor som kräver en nyläsning av Snellman gäller hans relevans i en globaliserad värld. Frågan är alltså hur Snellmans position förhåller sig till idén om världsmedborgarskapet, som på sina håll har återaktualiserats som pedagogiskt ideal. Kant hade redan i slutet av 1700-talet propagerat för världsmedborgarskapet eller kosmopolitism som ett bildningsideal, men det kunde Snellman inte omfatta. Snellman tar explicit avstånd från en, som han uppfattar det, romantisk humanism och kosmopolitism. Det är nationen som för Snellman blir det högsta. Det framkommer tydligt i *Läran om staten* (1842) där Snellman inte har utvecklat någon folkrätt, d.v.s. en teori som reglerar förhållandet mellan stater, däremot nog en offentlig rätt som inkluderar en syn på medborgerliga rättigheter.

Snellman saknar emellertid inte totalt ett begrepp om det universella. För honom är alltid den enskilda kulturen ett uttryck för det universella, humaniteten, men att tala om "mänskligheten" som sådan blir för honom ett tomt begrepp. Man kunde därför säga att det universella är nåbart enbart via det partikulära.

I Snellmans terminologi kan man således säga att vi genom det rationella vetandet är världsmedborgare och att vi genom det traditionella viljandet är invånare i specifika kulturer. Eftersom vetandet och traditionen, det lokala och det globala, partikulära och universella, liksom självmedvetandet och traditionen förutsätter varandra, kunde man mena att ett verkligt världsmedborgarskap och lokalt medborgarskap inte behöver betraktas som något varandra uteslutande utan som varandra förutsättande.

5. Avslutande ord – icke-affirmativ pedagogik i vår tid

Artikelns första del beskrev hur pedagogiken etablerats och utvecklats i Finland sedan dess etablering i mitten av 1800-talet. Avsikten var att visa hur pedagogiken under

hela sin existens vid universitetet svarat mot samhälleliga, politiska och ekonomiska intressen. En hermeneutisk vetenskapsfilosofi förenad med en ideologikritisk medvetenhet skapar därför en plattform för att förstå pedagogikens karaktär om vetenskaplig teori och disciplin. Artikeln visar på de många transformationer som vetenskapsämnet genomgått under sin 170-åriga historia (1852–2022) med egen professur. Artikeln visade att de geopolitiska omständigheterna bidrog till utvecklandet av en konsensuspolitisk tradition som indirekt kom att reservera skolan och pedagogiken en relativt stor autonomi. Den här traditionen har burit till våra dagar och visat sig fungera som en god vaccination mot historielös vetenskapsterminologi i vår egen tid.

Artikelns andra del utgick från idén om att den vetenskapsfilosofiska reflektionen måste kompletteras av en innehållslig, eller regionalontologisk, reflektion av vad bildning, undervisning och fostran är. Då en sådan analys tillämpats visar det sig att den idag allt populärare icke-affirmativa pedagogiken, som i sin tyska tappning direkt hänvisar till den klassiska pedagogikens grundgestalter, de facto inte är en teoretisk nyhet i ett finländskt perspektiv. En förklaring är att Preussen och Finland i början av 1800-talet genomgick en snarlik utveckling efter Napoleonkrigen med syfte att bygga upp landet stödd av en ny bildningskonception. Genom att Snellmans position inte representerade ett förmodernt utan ett modernt pedagogiskt tänkande som byggde på Herder och Hegel, framträder likheterna mellan den benneriska icke-affirmativa pedagogiken och Snellmans åskådning överraskande tydligt. Artikeln visar således på en pedagogikteoretisk kontinuitet som övervunnit många försök att ersätta den systematiska pedagogikens ontologiska analys med en empirism som bygger på en slags naiv realism.

Den icke-affirmativa pedagogiken är värdebunden genom att erkänna barnets och elevens rätt att bildas mot att bli ett självbestämmande, myndigt och autonomt kultursubjekt, person och medborgare, som självständigt och med respekt för den Andra ska besluta om framtidens utseende – med andra. Det här representerar subjektets positiva frihet, d.v.s. en reell möjlighet att utöva sitt medborgarskap och leva ut sin medmänsklighet i en komplex värld. En demokrati förutsätter autonoma subjekt som är kunniga och kapabla att samverka. Därför kan inte skolan underordnas (affirmera) politikens, ekonomins, kyrkans eller andras externa intressen, vilket redan Cleve påminde oss om år 1884 och Laurell år 1833, långt innan en representativ demokrati som byggde på allmän och lika rösträtt gjort sitt inträde.

Skolan måste således försvaras som det experimentellt-kritiska bildningens rum som erkänner omvärldens legitima intressen, men som inte affirmerar dem. Därför omfattar positionen en negativ emancipation, vilket redan Snellman kände. Den påminner om frigörandets nödvändighet men utan att ledas av en positiv emancipation. En positiv emancipation förnekar den produktiva friheten som bildningens mål. Genom att acceptera negativ emancipation är positionen värdebunden, men den undviker att vara affirmativt värdebunden genom att ta avstånd från positiv emancipation. Så tolkat är icke-affirmativ pedagogik en variant av normkritisk pedagogik. Vi ser således att den moderna pedagogiken, som idag går under beteckningen

icke-affirmativ teori, med sitt bildningsideal burit oss från ett samhällsskick innan vi hade allmän och lika rösträtt till idag. För att en icke-affirmativ pedagogik fullt ut ska vara *möjlig* att förverkliga, förutsätter den en politisk demokrati som erkänner skolans relativa autonomi. Samtidigt är en icke-affirmativ pedagogik en *nödvändig* förutsättning för den politiska demokratins överlevnad.

REFERENSER

- Atjonen, P., Huusko, M., Perälä-Littunen, S. & Niukko, S. (2020). Vuosina 2010–2016 julkaistujen kasvatustieteellisen alan väitöskirjojen rakenteellinen tarkastelu. *Kasvatus* 51(2), 130–142.
- Baltzer, C. (2020). *Lärarlegitimation som facklig professionsstrategi: En analys av den svenska legitimationsreformen som argument för lärares (re)professionalisering*. Åbo: Åbo Akademi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-964-2>
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (i tryck). On affirmativity and non-affirmativity in the context of theories of education and Bildung. I: M. Uljens (Red.), *Non-affirmative theory of education and Bildung*. Cham: Springer.
- Cleve, Z. J. (1884). *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors: Edlunds.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niclas, K. & Tynjälä, P. (2010). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.
- Himanka, J. (2012). The university as a community of selves: Johan Vilhelm Snellman's "On academic studies". *Higher Education* 64, 517–528.
- Husén, T. (1996). Pedagogiken – en vetenskap? *Pedagogisk forskning i Sverige* 1(2), 100–102.
- Hämäläinen, J. (1992). *J. V. Snellmanin filosofisen perhekäsityksen ilmeneminen hänen perhe-elämässään ja yhteiskunnallisessa toiminnassaan*. Kuopio: Snellman-instituutin C-sarja 4.
- Komischke-Konnerup, L. (2019). Benner og paedagogik – praktisk eksperiment og videnskab. I: von Oettingen, A. (Red.), *Paedagogiske taenkere* (s. 169–184). Köpenhamn: Hans Reitzels förlag.
- Laurell, A. A. (1833). *Afhandlingar i uppfostringsläran. 2. Om den allmänna bildningens natur och arten af den kunskap hon fordrar*. Helsingfors: Wasenius.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: M. Uljens (Red.), *European identity in change* (Pedagogiska rapporter 10, s. 122–149), Vasa: Åbo Akademi.
- Savolainen, R. (2019). *Med bildningens kraft*. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland. <https://www.sls.fi/sites/default/files/publications/pdf/2155.pdf>
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303–326. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342>
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894a). Föreläsningar i pedagogik (1861). *Samlade skrifter, Band X*, (s. 193–309). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894b). Om det akademiska studium (1840). *Samlade skrifter, Band I*, (s. 393–426). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894c). Om frihet och tvång i uppfostran (1844). *Samlade skrifter, Band IX*, (s. 490–497). Helsingfors: Otava.
- Soininen, M. (1895). *Allmän pedagogik*. Helsingfors: Edlunds.

- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2002). *Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Uljens, M. (2006). Snellman som bildningsfilosof. *Finsk Tidskrift, Häfte 7–8*, 456–467.
- Uljens, M. & Nyman, C. (2013). Educational Leadership in Finland or Building a Nation with Bildung. I: L. Moos. (Red.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (s. 31–48). Cham: Springer.
- Uljens, M. (2017). Att teoretisera pedagogikens relationer. I: H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk* (s. 62–87). Oslo: Gyldendal.
- Uljens, M. (2021). Pedagogiskt ledarskap av pedagogisk verksamhet – på pedagogikteoretisk grund. I: M. Uljens & A-S. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 37–99). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M., Wolff, L-A. & Frontini, S. (2016). Finland – NPM resistance or towards European neo-welfarism in education? I: H. M. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall, & R. Serpieri (Red.), *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice* (s. 39–52). London: Routledge. <https://www.routledge.com/New-Public-Management-and-the-Reform-of-Education-European-lessons-for/Gunter-Grimaldi-Hall-Serpieri/p/book/9781138833814>
- Uljens, M. & Ylimaki, R. (2017). (Red.). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik – Non-Affirmative Theory of Education*. Cham: Springer. <http://www.springer.com/us/book/9783319586489>
- Vollmer, H. J. (2021). Bildung as the central category of education? Didactics, subject didactics, and general subject didactics in Germany. I: A. Qvortrup, E. Krogh & S. T. Graf (Red.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (s. 137–163). London: Routledge.
- von Oettingen, A. (2001). *Det pedagogiska paradoks – ett grundstudie i almen paedagogik*. Köpenhamn: Klim.
- von Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Väyrynen, K. (1992). *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.