

# Mot disciplinens kärna!

## *Från sociologiska paradig till sociologididaktik*

ATT TRÄDA IN i den svenska universitetsvärlden är förbundet med att lära sig ett språk. Uttryck som *akademisk kvart*, *högre seminarium* och *disputation* kommer plötsligt att strukturera såväl tid som rum. Likt ett barn som tillägnar sig sitt förstaspråk anammar man genast de värden som i detta *språkspel* sammankopplas med orden. Junioren inser att det finns helgedomar som forskningsanslag och citeringar, vilka står över världsligheter som studieplaner och kursvärderingar. De negativa sentimenten inför undervisning, *didaktik*, skiner nog tydligast igenom i uttrycket *undervisningsbörda*, ett ord som utifrån min kunskap saknar en motsvarighet på engelska. Det ger möjligen ett hum om att forskaren och läraren förlänas olika grad av prestige vid svenska lärosäten och att detta förhållande inte är överallt giltigt.

På liknande vis är sociologi att erövra en särskild vokabulär. Vissa metoder, studier eller till och med forskningsfält beskrivs som *kvalitativa* medan andra sägs vara *kvantitativa*, vissa verk är *teoretiska* och andra *empiriska*, vissa mer *subjektiva* och andra mer *objektiva*. Med detta dikotomiernas schema lär vi oss att både sortera sociologisk kunskap, vad som skiljer matematisk sociologi från konstsociologi, och navigera i disciplinens delfält, var man finner likasinnade respektive undviker ”andra slags sociologer”. Vad som tillskrivs *renhet* respektive *fara* – för att låna ett annat välkänt men kanske mindre slitet begreppspar – beror återigen på språkspelets kontext. Till exempel kan introduktionen av en ny statistisk metod ses som ett tillskott i en vetenskaplig miljö och ett hot i en annan, medan relationen kan vara omvänd för införandet av en ny etnografisk metod. Den som vågar vandra utanför sitt Fylke kan lätt tappa fattningen inför anblicken av de många studieområden som sociologin huserar och möjligen förbluffas över kunskapens tidsrumsliga relativitet.

Med denna bakgrund är det kanske inte så konstigt att sociologin fortfarande brottas med sin självbild och sitt existensberättigande. Det har ofta sagts att sociologin befinner sig i en *kris* därför att den, för att nämna två exempel, saknar en *kärna* av teoretiska begrepp eller därför att dess kunskapsproduktion är alltför *fragmenterad*. Många har sökt sin tillflykt till de vedertagna klassikerna för att återupptäcka ”vad sociologi är”, men en rad tillfälligheter har bidragit till att dessa vunnit sin status (se Ginnerskov 2021). Särskilt under 1970-talet utkristalliserades krisdebatten i den del av kunskapsociologin som kallats sociologisociologi. Forskningsfältet var i sin begynnelse präglad av teoretiska arbeten från USA som utgick från Thomas Kuhns (1962) paradigmatteori. Kunde sociologin jämföras med de så kallade *normalvetenskaperna* som

vilade på ett *paradigm* av gemensamma förgivettaganden, eller befann den sig i ett alltför tidigt utvecklingskede? Alvin Gouldners (1970) bok om den västerländska sociologins kommande kris utgör här en central referens, särskilt när det gäller påståendet att disciplinen förlorat sitt paradigm i takt med Talcott Parsons minskade inflytande. Flera av de mest utvecklade bidragen i denna litteratur siade att marxismen kunde bli en räddning. Med tesen att sociologin till sin natur är *flerparadigmatisk* ringde George Ritzer (1975) ut den första rondan. Vid sidan av uppkomsten av digitala data och datadrivna metoder har 2000-talet medfört en ny, lovande våg av sociologisociologiska studier som ger sig i kast med att pröva reliabiliteten i de teoretiska postulaten om sociologisk kunskap.

Under 1980-talet kom paradigmdebatten på allvar till Sverige. Thomas Brantes och Björn Erikssons strid i den här tidskriftens specialnummer *Vetenskapssociologi* från 1981 utgör ett illustrativt exempel. Året innan hade Brante (1980) försvarat sin uttalat vetenskapssociologiska avhandling där han utvecklar Kuhns paradigmteori och tillämpar den på sociologin. I en recension av avhandlingen och en utvecklande kritisk artikel menade kunskapssociologen Eriksson att Brante missförstått paradigmteorin då dess räckvidd stannar vid naturvetenskaperna; sociologin skulle helt enkelt söka sin självbild på annat håll. Brante svarade med att Eriksson bär på en gammaldags, positivistisk och popperiansk förståelse av naturvetenskap och hävdade, i linje med sin avhandling, att sociologin är flerparadigmatisk med två skilda men kommensurabla paradigm: *det sociala faktaparadigmet* (Durkheim, sena Parsons och så vidare) och *det sociala definitionsparadigmet* (Weber, tidiga Parsons och så vidare). Det kommande decennium skulle *Sociologisk forskning* ta upp kistråden igen i specialnumren *Sociologins kärna* och *Sociologi i tiden*, utgivna 1990 respektive 1997. I det sistnämnda skulle Brante få möjlighet att beklaga sig över disciplinens fragmenterade tillstånd som han härledde till sociologins bristande teoriutveckling. Något senare i tiden, 2014, kom även numret *Det personliga är sociologiskt*, som genom titlar som *Sociologi i kris – ja tack!* vittnade om en debatt som i det stora hela stagnerat.

Det har sagts att en akademisk disciplin står på två ben, forskning och undervisning, men i samtalet om sociologins kris har den starka spiran fått leda. En delförklaring står att finna i att utbildning för Kuhn och hans efterföljare inte bara är analytiskt marginaliserat, utan också har kraft att förblinda oss. Exempelvis avvisas läroböcker, som huvudsakligen anses tjäna en ideologisk funktion där kunskapsteoretiska myter spinns för att väva samman en vetenskaps övergripande narrativ (se Kuhn 1962:137–143). I den nordamerikanska debatten om sociologins utmaningar har dock undervisning spelat en viktigare roll än i den svenska,<sup>1</sup> vilket kanske kan härledas till den svenska universitetsvärldens syn på forskning som *helig* och undervisning som *profan*. Trots att diskursen graviterar mot kris även på andra sidan Atlanten, inbegriper den tydligare, mer konstruktiva röster från undervisningssidan. Det senare har materialiserats i ASA-tidskriften *Teaching Sociology*, där man finner hundratals artiklar om sociologins

1 Även Tyskland utgör en kontrastpunkt till Sverige då det här finns såväl särskilda tidskrifter som professorer i sociologdidaktik.

problematik och identitet skrivna under ett halvt sekel. Här är resan mot sociologins kärna inte en jakt efter spöken som väcks till liv genom exegetik, utan präglad av strävan att återskapa en levd praktik.

Vi som anser att sociologin är något betydande som ska föras vidare till nästa generation måste åtminstone ha en intuitiv uppfattning om vad detta är, så problemet blir: hur kan detta något åskådliggöras för andra? Med denna fråga hamnar vi i studiet av att undervisa om ett specifikt ämnesinnehåll, *ämnesdidaktik*, vilket i detta fall betecknas som *sociologididaktik*. Vad kan vi då lära av amerikanerna i frågan? Typiskt sett har sociologer där argumenterat för att en lyckad professionell socialisation in i ämnet kräver ett sätt att se, veta och tolka världen som speglar *the sociological imagination* (t ex Scanlan and Grauerholz 2009). Begreppets status inom fältet kan förklaras av det dels ringar in ”vad som gör sociologin unik”, dels skapar en gemensam referenspunkt trots att sociologer traditionellt inte haft någon gemensam uppfattning om vilka disciplinens ”fundamentala begrepp” är (se Palmer 2023).

I sitt klassiska verk menar C. Wright Mills (1959) att termen betecknar en förmåga till perspektivbyte – mest typiskt att se relationen mellan såväl *personliga bekymmer* och *allmänna problem* som *sociala strukturer* och *makt* – ägnad att skapa en adekvat bild av samhället och dess komponenter. Ett av Mills uttalade mål var här att utstaka en väg mellan sociologins *empirisister*, som fastnar i metod- och datafetisch, och dess *rationalister*, vilkas stora skrivbordsteorier inte tar hänsyn till samhället utanför. Många sociologer har därefter byggt vidare på originaldefinitionen. Till exempel menar Anthony Giddens i sin kända lärobok *Sociologi* från 2006 att begreppet handlar om att anamma ett fantasifullt tänkande bortom vardagslivets välbekanta rutiner och sanningar för att ställa och besvara sociologiska frågor. Vidare belyser Randall Collins (1998:5) *sociologiska öga* begränsningen i Mills stundom aktivistiska kritik av samhället och reducering av de grenar av sociologin som saknar ett visst patos, men bygger tydligt vidare på tanken att sociologins kärna inte är statisk – som en viss uppsättning texter eller idéer – utan en aktivitet som oupphörligen måste göras.

Mills tankar har inte varit främmande i Sverige, vilket exempelvis omvittnas av Ulla Bergryds och Ingvar Lindbloms översättning av boken, *Den sociologiska visionen*, från 1971 (sedan dess reviderad och återutgiven flera gånger), och i Bergryds antologi på samma tema, *Den sociologiska fantasin*, från 1987. Steget mot att utveckla en sociologididaktik innebär dock att fördjupa reflektionerna av vad som närmare bestämt kännetecknar denna fantasi, att lyfta fram konkreta exempel på hur den kan läras ut och att skapa reproducerbara typologier för hur den kan utvecklas. För det sistnämnda har den sociologiska fantasin tidigare operationaliserats (se Grauerholz and Bouma-Holtrop 2003) som ett sätt att erövra kombinationen av de disciplinöverskridande förmågorna kritiskt tänkande och historiskt tänkande och den specifika förmågan att utläsa samband mellan personliga bekymmer (individ) och allmänna problem (struktur).

Under åren som följde efter sociologins (andra) institutionalisering i Sverige 1947 var en vanlig forskningspraxis att replikera lyckade amerikanska studier på svenska fall, vilket gradvis ledde till att egna vägar stakades ut vid landets sociologiinstitutioner. På

motsvarande sätt kan denna text uppfattas som en vädjan till undervisande sociologer att först inspireras av det stora arbete som redan gjorts i USA för att sedan inleda arbetet med att utveckla en kontextanpassad sociologididaktik. Genom detta kollektiva steg mot disciplinens kärna kommer vi att skapa en djupare förståelse av *hur sociologi lärs ut* och därigenom *vad sociologi är*.

*Josef Ginnerskov*

Doktorand vid sociologiska institutionen, Uppsala universitet  
Engelska parken, Thunbergsvägen 3H, Box 624, 751 26 Uppsala  
josef.ginnerskov@uu.se

## Referenser

- Brante, T. (1980) *Vetenskapens struktur och förändring*. Lund: Doxa.
- Collins, R. (1998) The sociological eye and its blinders, *Contemporary Sociology*, 27 (1):2–7.
- Giddens, A. (2006) *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ginnerskov, J. (2021) When Baehr met Steffen: Appraising classicality through the lens of neglect, *Acta Sociologica*, 64 (4):369–382.
- Gouldner, A.W. (1970) *The coming crisis of western sociology*. New York: Basic Books.
- Grauerholz, L. & S. Bouma-Holtrop (2003) Exploring critical sociological thinking, *Teaching Sociology*, 31 (4):485–496.
- Kuhn, T.S. (1962) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mills, C.W. (1959) *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Palmer, N. (2023) The sociological imagination within teaching sociology: 1973–2020, *Teaching Sociology*, 51 (1):1–12.
- Ritzer, G. (1975) Sociology: A multiple paradigm science, *The American Sociologist*, 10 (3):156–167.
- Scanlan, S.J. & L. Grauerholz (2009) 50 years of C. Wright Mills and the sociological imagination, *Teaching Sociology*, 37 (1):1–7.