[Donald Broady, 1979-10-11]

Till kursen "Undervisningsprocessen"

VII. Den pedagogiska utopin. Lundgren versus Projekt skolesprog

Robert! Detta blir de sista papper jag hinner författa till kursen om Undervisningsprocessen, och jag vill nu återknyta till utgångspunkten, nämligen frågan om vad utbildningsforskningen kan bidra med som vägledning för den praktiskt verksamme pedagogens handlande (jfr de papper som är rubricerade "Om risken att go native . Inledande funderingar kring forskning om undervisningsprocessen", 78-12-29).

I pappren V och VI har jag behandlat Projekt skolesprog respektive Ulfs ram-teori. Det är inte särskilt fruktbart att göra jämförelser dem emellan - åtminstone har jag inte förmått komma längre än att se att de olika metoderna att göra processanalyser av undervisningssituationer kompletterar varandra. Utom på en punkt, där skillnaderna är uppenbara: nämligen frågan om vad läraren bör göra, den normativa pedagogikens fråga. Här avstår Ulf i stort sett från att ha någon åsikt, medan Projekt skolesprog under den senare fasen av sitt arbete gått in i ett intensivt utvecklingsarbete tillsammans med lärare, och Projekt skolesprog har bestämda uppfattningar om vad läraren bör göra.

Att Ulf är så ovillig att gå in i den diskussionen, har väl flera orsaker. En torde vara att han har (eller kanske haft? Möjligen har Ulf ändrat sig något) en syn på utbildning som tillåter formuleringar som

> "All uppfostran och all utbildning har en konserverande innebörd."
> (Att organisera omvärlden. Borås: Liber 1979, s 15)

Det är en formulering som om den tolkas hårddraget, är tvivelaktig. Ty visst finns det uppfostran och undervisning som inte fungerar konserverande. Bl a bör man uppmärksamma att den reproduktion som utbildningen är ett moment i, är en utvidgad reproduktion, utbildningen bidrar m a o inte alls enbart till att konservera samhället, utan är därtill ett moment i den utvidgade reproduktionsprocess som driver samhällsutvecklingen framåt - låt vara att den utvecklingen är systemimmanent i en eller annan mening. (Ty) inget samhälle kan ostraffat hålla sig med ett utbildningssystem som formar individer som vägrar eller är oförmögna att bidra till den samhällelifa reproduktionen. Men vi kan driva resonemanget vidare och slå fast att utbildningen inte alls med nödvändighet behöver vara systemimmanent, systemaffirmativ. Det som hände på vissa universitetsinstitutioner ute i världen mot slutet av sextitalet var kanske inte alltid systemaffirmativt.

Nu kan man spekulera i varför Ulf i en del sammanhang så hårt betonat utbildningens reproduktiva och systemaffirmativa roll. Och därmed riskerar att klassas som "pessimist" eller "determinist"* (vilket jag inte tror

* Se t ex Christer Leijonhielms reaktion i Forskning om utbildning 4/77.

han är). Möjligen har han tagit intryck av de funktionalistiska tendenserna hos strukturmarxismen i Poulantzas' m fl:s tappning: som ser utbildningssektorn som en sorteringsmaskin och inte stort mer vilken förpassar elverna ut till deras för tbestämda positioner i klasshänseende, på arbetsmarknaden och i arbetsd ningen. Men snarare tror jag man ska förstå Ulfs position så att han haft att göra upp med ~~XX~~ helt dominerande voluntaristiska strömningar, såväl inom den offentliga skoldebatten som inom pedagogisk forskning och utvecklingsarbete - i synnerhet förstås utvecklingsarbetet - som velat göra frågan om framgångsrik pedagogisk praxis till en fråga om i första hand lärarens goda vilja. Därför har Ulf velat framhäva "ramstrukturerna" och andra institutionella eller samhälleliga förhållanden som determinerar undervisningsprocessen.

undervisningsmetou och

"Kritiken av den rosa vågen" hade nog sin funktion att fylla för några år sen, men nu kanske det är dags att gå vidare. När Staf Callewaert sa, att pedagogiska forskare inte bör ägna sig åt utvecklingsarbete (jfr ovan anfört papper av 78-12-29), tror jag han hade fel. Och för att illustrera att processanalytiska studier kan förenas med utvecklingsarbete, ska jag i det följande återvända till Projekt skolesprogs slutrapport, och referera några av deras metodiska utgångspunkter för en sådan förening. Det intressanta begreppet i sammanhanget är begreppet 'utopi'.

Projekt skolesprogs "utopi" är helt enkelt en föreställning om god undervisning. Hur de nått fram till denna föreställning redogör de inte närmare för, och jag tror det kan vara litet svårt att följa deras resonemang om man är obekant med Oskar Negt, professor i Sociologi vid TU Hannover, som jag misstänker varit deras främste inspiratör. Åtminstone återgår deras bruk av begreppen "sociologisk fantasi" och "exemplariskt lärande" på Negt.* Det förnämsta kännemärket för Projekt skolesprogs pedagogiska utopi är utvecklandet av den "sociologiska fantasin" hos eleverna. Vidare har Projekt skolesprog en syn på erfarenhet som liknar Negts resonemang särskilt i offentlighetsdiskussionen**: den proletära offentligheten, vilket skulle svara i någon mån mot Projekt skolesprogs pedagogiska utopi, är enligt Negts definition en organisationsform för erfarenhet.

Negt har också bidragit till att aktualisera utopi-begreppet, och med det Ernst Bloch's filosofi; Negt använder gärna termen konkret utopi

---

* Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/M: Europäische Verlagsanstalt 1971.

** Standardarbetet är Negt/Kluge: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt/M: Suhrkamp 1972. Det erfarenhetsbegrepp som Negt här utlägger är kritisabelt, och den mest artikulerade kritik jag sett är Apel & Heidorn: Subjektivität und öffentlichkeit. Kritik der theoretischen positionen Oskar Negts. I Prokla 29 1977, s 3-37. Delvis i svensk översättning i ett nummer av tidskriften Kris.

och då ofta i Blochs egen anda (hos Bloch är Pariskommunen exemplet framför andra på en konkret utopi*): "Om det i det 20. århundradet finns något sådant som en konkret utopi, så är det råden" **.

Med sitt bruk av begrepp som utopi, erfarenhetspedagogik, sociologisk fantasi, exemplariskt lärande, erfarenhetsblockering etc anknyter alltså Projekt skolesprog till Negt och den teoriutveckling som inspirerats av honom - vilket kan vara poänfyllt att framhålla eftersom annars marxistiskt inspirerade utbildningsanalyser brukar anklagas för att vara pessimistiska. Medan alltså Negt i hög grad står under inflytande från Bloch's "hoppets filosofi" (Bloch: "En Marxist har inte rätt att vara pessimist").

För Projekt skolesprog är centrum i deras pedagogiska utopi begreppet "sociologisk fantasi". Det är som bekant en term från Wright Mills (sociological fantasy) som Negt tagit över och, som med så många andra termer, givit ett delvis annorlunda innehåll. För Negt är fantasi detsamma som förmågan att omskapa sina villkor. Och den sociologiska fantasin innebär förmåga att se sammanhang, särskilt vad gäller de egna livsvillkoren, men också mellan olika förklaringar som annars splittras upp på disparata discipliner: samband mellan ekonomi, sociologi, ekologi etc (Se Negt 1971, a. a.). Så här formulerar Projekt skolesprog sin utopi:

> "Undervisningen tilrettelaegges og forlober sådan at der opstår situationer hvor alle elever får øget kritisk, sociologisk indsigt i deres situation og de objektive interesser på langt sigt, således at de i kraft af denne indsigt bliver bedre i stand til at handle efter interessen." (Projekt skolesprog, a. a., s 169)

Välbetänkt nog avstår Projekt skolesprog från att skriva detaljerade recept för det pedagogiska soppköket:

> "Vi har inte formulerat generella handlingsanvisningar eftersom problemen kommer att vara specifika för de enskilda skolorna." (a. a., s 682)

men inte desto mindre tillåter de sig alltså att ha en föreställning om hur en undervisning med kritiska ambitioner borde fungera, och denna

---

* I själva begreppet 'konkret utopi', som alltså Negt lånat från Bloch, finns en fruktbar motsättning: en utopi kan inte vara konkret och det konkreta är ingen utopi - samtidigt som faktiskt Pariskommunen funnits. Verkligheten är paradoxal.

** Negt: Keine Demokratie ohne Sozialismus. Frankfurt/M: Suhrkamp 1977, s 462.

föreställning benämner de sin utopi.

Konkret har de sedan i utvecklingsarbetet initierat fyra olika projektarbeten, och ständigt bedömt förloppen i relation till utopin. Om man så vill en traditionell form av utvärdering av processer. Men utan att generalisera för mycket; jag uppfattar deras ambition som ett försök att presentera ett sätt att analysera och normativt bedöma pedagogisk praxis, där de mer velat visa på behovet av att noga undersöka undervisningens förutsättningar än servera recept.

Och mycket riktigt hamnar de i det dilemma som bland andra Staf Callewaert varnat för: att identifiera sig med elevernas och lärarnas problem, så att forskarnas eget kritiska sinne trubbas av. Men Projket skolesprog ser dilemmat som ofrånkomligt, och risken som värd att tas. Det är intressant att notera att solidariteten med eleverna från början trädde i förgrunden, men efterhand , under loppet av utvecklingsarbetet, skedde en perspektivförskjutning hos forskarna: de flyttade temporärt över sin solidaritet till lärarna.

> "Vi gick helt bokstavligen in i hjälplärarrollen, och försökte tillsammans med lärarna lösa problem som de uppfattades från "katedern" snarare än från fönsterhörnet. Efterhand som den gemensamma planeringen resulterade i praxis, blev deltagarobservatörena /dvs forskarna/ i likhet med lärarna utomordentligt framgångsorienterade: vi jublade över det som lyckades och diskuterade med rynkade pannor det som misslyckades."
> (a. a., s 687)

Men i motsats till Staf förefaller Projekt skolesprog inte nämnvärt bekymrade över att denna ofrånkomliga identifikation skulle äventyra forskningsresultaten. Och det är mycket intressant att forskarna själva antyder ett viktigt korrektiv till den överdrivna identifikationen: nämligen själva arbetet med att skriva ut och bearbeta det bandinspelade materialet från lektionerna (a. a., 688) - det är kanske här, i en utvecklad processanalytisk observationsmetod, med användande av alla de verktyg som efterhand utvecklats, som vi kan söka lösningen på det problem som bl a Staf uppmärksammat, och som jag behandlade i de allra första pappren till den här kursen ("I. Om risken att go native").