

Till kursen "Undervisningsprocessen"

V. PROJEKT SKOLESPROG

Robert! I slutet av förra avsnittet i den här kursredovisningen spekulerade jag kring att det avgörande brottet, då den moderna vetenskapliga pedagogiken föddes, kanske inträffade långt innan konfrontationen herbartianism/progressivism vid tiden från senaste sekelskiftet.

Vad som däremot skedde inom vetenskapshistorien vid denna tid, var förstås den klassiska sociologins födelse, och den klassiska sociologins intention: att studera icke den mänskliga subjektiviteten som sådan, men de krafter som formar den* - denna intention har sent omsider slagit genom inom pedagogisk forskning. I Sverige mest tydligt (tror jag) som "ramfaktor-teori" och klassrumsforskning, processtudier av undervisningsförlopp. Därom ska resten av den här redovisningen handla, närmare bestämt om Ulf:s presentation i Model Analysis-boken och om Projekt Skolesprog i Köpenhamn.**

Eftersom både du och jag är bäst bekanta med den slags klassrumsforskning som Ulf företräder, ska jag här ägna mest utrymme åt Projekt skolesprogs undersökningar. Jag ska sammanfatta förutsättningarna för och de viktigaste resultaten av projektets arbete. Det kan behövas, Projekt skolesprogs slutrapport består av två volymer om vardera bortåt 400 sidor redigerade enligt svårgenomskådliga principer.

Fortfarande efter några månaders umgänge med Projekt Skolesprogs rapport gör den ett kaotiskt intryck, vilket till dels kan förklaras med att projektmedarbetarna försökt sätta sig på två stolar samtidigt. De har dels velat avrapportera sin verksamhet till uppdragsgivarna (Statens humanistiske forskningsråd; Institut for anvendt og matematisk lingvistik, Københavns Universitet; Institut for pædagogik og psykologi, Danmarks Lærerhøjskole har betalat kalaset), och forskarsamhället, men samtidigt har de haft ambitionen att skriva en bruksbok för i första hand folkskollärare.

Jag tycker nog att de tagit sig vatten över huvudet i denna sin dubbla ambition. De borde kanske gjort avrapporteringen först och populariseringen sedan.

Men om man är välvillig, kan man se förtjänster i rapportens okonventionella redigering: Det är en rik källa att ösa ur, inga volymer man sträcker läser och sedan är färdig med. Avsikten är att läsaren ska ströva kring i texten efter behag och behov:

"Vi föreslår att läsaren utifrån innehållsförteckningen går till det han tycker ser mest spännande ut. De många korshänvisningarna kommer efterhand att sända honom runt i boken, så långt han orkar"

(s 28)

Kurt Aagaard Nielsen vid soc. inst i Köpenhamn samt

*) Se t ex Göran Therborns avhandling från 1974, men själv tycker jag att Jukka Gronow och Arto Noro (verksamma vid sociologiska inst i Helsingfors) bättre lyckats analysera den klassiska sociologins särart.

**) Projekt Skolesprog: Skoledage 1-2, Kongerslev/Kbh: GMT/UP 1979

Om redigeringen är något kaotisk, är språket och framställningen av enskildheter till gengäld föredömligt pedagogisk. Forskarna har ambitionen att göra forskningsresultat tillgängliga: "Den följande genomgången av signifikanstesten är samtidigt ett försök att avmystifiera statistiken." (94) Rapporten ska kunna läsas och förstås av folkskollärare; forskarna tänker sig att deltagarna i det utvecklingsarbete som varit en viktig del av Projekt Skolesprog ska ha glädje av att läsa rapporten.

Projekt skolesprog ägnades alltså dels utvecklingsarbete, nämligen försök med temaundervisning (projektarbete, skulle vi kanske säga i Sverige) i ~~ett par skolor i Köpenhamnstrakten~~ Roholmsskolan i Albertslunds kommun och Egedalsskolan i Karlebo kommun; den förra orten är en modern, nybyggd sovstad till Köpenhamn, den senare en mer väletablerad sovstad i jordbruksbygden på nordvästsjiälland. Och vidare ägnade sig Projekt skolesprog åt klassrumsobservationer i två icke namngivna skolor i Köpenhamnstrakten. (408-415; 35^f, 44-48).

Som redan namnet anger började Projekt skolesprog som ett utpräglat sociolingvistiskt projekt. Inspiratören framför andra var Basil Bernstein. Men under projektarbetets lopp har inriktningen förändrats avsevärt, mot mer allmänskulturella (inte bara språkliga) fenomen och mot mer pedagogiska problem. Om man vill kan man säga att Projekt skolesprog vidgat själva språkbegreppet (ungefär som Bernstein själv gjort), vilket i hög grad skett som en uppgörelse med ~~sanne~~ Bernstein, eller snarare med den gängse föreställningen om att Bernstein "har visat att arbetarbarn har en begränsad och med ~~el~~klassbarn en utvidgad språklig kod". Så brukar det ju heta, men som Projekt skolesprog påpekar återgår denna ^{vad gäller empirin} gängse hänvisning till Bernstein på en enda undersökning, från 1962, som är i högsta grad kritisabel.

För det första kritiserar Projekt skolesprog Bernstein för att inbjuda till kompensatoriska pedagogiska strategier. Som bekant tar Bernstein själv avstånd från sådana strategier: ^{*)} arbetarbarnen har en egen kultur, och det är dött att misslyckas att försöka "höja" dem till medelklassens nivå, att ge dem vad de saknar men medelklassbarnen fått med sig hemifrån. Men inte desto mindre inbjuder Bernsteins ursprungliga resonemang kring begränsad och utvidgad kod till kompensatoriska strategier, hävdar Projekt skolesprog.

För det andra menar Projekt skolesprog att Bernsteins undersökningsmetod i den berömda studien som i det allmänna medvetandet "bevisat" att arbetarbarn har begränsad och medelklassbarn utvidgad språklig kod, ~~att denna metod~~

^{*)} Se text Bernsteins artikel I Bengt Lohmans antologi (jag vill minnas den heter Banspråk-klassspråk eller något i den vägen).

är helt oanvändbar för Bernsteins syften. Han bevisade i själva verket ingenting. Och till denna slutsats nådde Projekt skolesprog efter att ha reproducerat Bernsteins berömda undersökning; visserligen nästan tjugo år senare och med danska barn, men Projekt skolesprogs kritik går ut på att Bernsteins empiriska metod är godtycklig och vilseledande. Hans klassificeringsmetoder för yttrandena, hans sätt att kvantifiera yttranden, hans sätt att låta den formella grammatiken bjuda på underlaget för klassificeringsprinciper och språkanalys etc. Sammanfattningsvis:

"Vi kan därför inte bekräfta Bernsteins analys av kodskillnader. Tvärtemot måste vi konkludera:

1. att de beroende variablerna är lingvistiskt ytterst oklara,
2. att resultaten av de variabler som låter sig avgränsas, sannolikt är avhängiga av hur mycket försökspersonerna säger, även om variablernas mätvärden är relativa,
3. att könsskillnader tycks betyda lika mycket (eller mer) ~~för~~ de grammatiska mätvärdena än skillnaderna i social bakgrund, och
4. att den väsentligaste skillnaden mellan arbetarklassbarn och mellanskiktsbarn och mellan pojkar och flickor i klassrummet är: Arbetarklassbarnen och flickorna säger mindre än mellanskiktsbarnen resp pojkarna. " (a. a., s 142)

Den grundläggande kritiken av det kodbegrepp som (med större eller mindre rätt) brukar tillskrivas Bernstein är emellertid att det för ~~snävt~~ fokuserar intresset till språket. Detta är ~~kritikens~~ de första avslut av Projekt skolesprogs rapport, och representerar får man förmoda också projektmedarbetarnas eget "fadersuppror" med sitt sociolingvistiska förflutna. (a. a., s 17-22, 65-160)

Återsåden av första volymen av rapporten ägnas så processanalyserna. Rent praktiskt förfor forskarna så att de indelade klassrummet i fyra zoner, vardera omfattande ca fem elever. Inom varje zon fanns en mikrofon. För att undvika problemet med att i efterhand synkronisera fyra bandupptagningar, användes inte fyra bandspelare utan i stället lät projektet bygga om några vanliga stereobandspelare till 4-kanal-system. Därmed kunde de fyra upptagningarna avlyssnas parallellt. Att skriva ut dem var ett omfattande arbete, en minuts bandupptagningar kräver ungefär 20 minuters koncentrerat arbete. I princip måste varje band lyssnas genom fyra gånger, för att allt av intresse på alla fyra kanalerna ska kunna identifieras. Vidare satt forskarna själva i klassen, samma forskare som sedan skrev ~~ut~~ banden - med ledning av protokoll etc, men det räckte alltså inte med protokoll, för ett gott resultat krävdes att den som tolkar inspelningen själv varit med om lektionen. Forskarna upprättade observationsscheman som bl a innehöll en "talar-

790922 s 5

"det ingripande man företar för att organisera individerna i en grupp kring det gemensamma projektet"

(a. a., s 300),

medan 'disciplinering' är ett specialfall av styrning: Lärarens disciplinerande yttranden definieras som de yttranden vilkas funktion är att återupprätta förutsättningarna för undervisningens påbörjande, avslutning eller vidareförande (a. a., s 292). Observera alltså att disciplinering inte är att sätta barnen i arbete, men däremot att återupprätta förutsättningarna för arbete (t ex efter ett avbrott).

Det är i rader av konkreta beskrivningar av klassrumssituationer, där dessa och andra analysverktyg kommer till användning, som Projekt Skolesprogs rapport har sin verkliga styrka. Låt mig bara avslutningsvis välja ett exempel som gjorde särskilt starkt intryck på mig: nämligen påvisandet att en förutsättning för klassundervisning är att eleverna lär sig att de är utbytbara (a. a., s 298, 307). Läraren kastar i vanlig frontalundervisning ut frågor på en "marknad", där det gäller att ha stark "köpkraft" (förmåga att svara) - och precis som på varumarknaden ~~är~~ varje konsument som har betalningsmedel i princip utbytbar mot varje annan; det är så läraren agerar, han kastar ut sin fråga och disciplineringen av klassen bygger på att var och en hypotetiskt skulle kunna bli den som svarar. Frågan är inte riktad till en bestämd person. I kapitel 12 berättas om de svidande nederlag som med nödvändighet drabbar den lärare som försöker upprätthålla ett personligt förhållande till varje elev och samtidigt bedriva klassundervisning.

Det känns inte meningsfullt att här fortsätta rada upp exempel ur rapporten. I det avslutande pappret till den här kursen (VII. Den pedagogiska utopin) ska jag gå in närmare på den andra volymen av Projekt skolesprogs slutrapport, den som handlar om det utvecklingsarbete projektet initierade.

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 Ulf's 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 ostraftat hålla sig med ett utbildningssystem som formar individer som vägrar eller är oförmögna att bidra till den samhälleliga 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

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 förbestämda positioner i klasshänseende, på arbetsmarknaden och i arbetsdningen. Men snarare tror jag man ska förstå Ulfs position så att han haft att göra upp med ~~EM~~ 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.

"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 anført 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 föreläsning. 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 kännetecknet 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 utopibegreppet, 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 kritiskt, och den mest artikulera 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.