

**HÖGSKOLAN FÖR LÄRARUTBILDNING
I STOCKHOLM**

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Donald Broady

1980-01-30

PROJEKTET SOCIALISATION OCH KVALIFIKATION

Forskningsprogram

Innehåll:

Inledning: Projektets bakgrund och syfte	1
I. Forskningsgruppen för läroplansteori och kultureproduktion	5
II. Reproduktionsteorierna - problem och möjligheter	9
III. Om förhållandet mellan socialisations- och kvalifikationsteori .	32



INLEDNING: PROJEKTETS BAKGRUND OCH SYFTE

Projektet Socialisation och kvalifikation skall producera resultat på tre nivåer:

- Översiktliga studier av nyare teorier om utbildningens bidrag till den samhälleliga reproduktionen,
- Mer avgränsade och fördjupade studier av den nyare teori- och metodutvecklingen inom dels socialisationsforskningen, dels kvalifikationsforskningen, samt förhållandet mellan dessa bägge problemfält,
- Studier av hur dessa "reproduktionsteorier", i synnerhet socialisations- och kvalifikationsteorierna, kan vara till nytta för den empiriska forskningen. Projektet skall förläggas inom Forskningsgruppen för läroplansteori och kultur-reproduktion, och i nära samarbete med gruppens övriga projekt bidra till att utveckla metoder för konkreta undersökningar av i första hand grundskolan, dess läroplansstruktur, elevernas och personalens situation, relationerna till familjesocialisationen, närsamhället, arbetsmarknaden mm.

Detta forskningsprogram består av en kort inledning om projektets bakgrund och syfte, samt tre resonerande avsnitt vilka skall motivera behovet av insatser på var och en av de tre nämnda nivåerna.

Inriktningen på relationer mellan utbildning och samhälle är ingen nyhet inom svensk pedagogisk forskning. På grund av den nära knytningen till reformverksamheten har den inriktningen funnits under hela efterkrigstiden, och svensk pedagogisk forskning har exempelvis inte varit lika praktiskt-filosofiskt inriktad som på många andra håll. Den har dock i hög grad hämtat sin teoretiska och metodiska arsenal från psykologiska discipliner jämte gränsdiscipliner till sociologin som socialpsykologi, interaktionsteori, smågruppssociologi. Först under senare hälften av sjuttitalet har också bredare samhällsvetenskapliga teorier: nyare utbildningssociologiska, statsvetenskapliga och utbildningsekonomiska teorier, börjat introduceras på allvar.

Med ett ord kan dessa teorier kallas *reproduktionsteorier*. De behandlar utbildningssystemets bidrag till den samhälleliga reproduktionen (upprätthållandet, återskapandet) av arbetskraft, social skiktning, ideologi, personlighetsmönster.

Emellertid har den empiriska förankringen ofta varit svag när dessa reproduktionsteorier introducerats, och det har varit ganska tillfälligt vilka utländska auktoriteter - och vilka element i deras arbeten - som importerats till vårt land. I stort sett har bara en handfull anglosachsiska, franska, tyska och danska teoretiker och i deras arbeten enbart vissa allmänna hypoteser fått nämnvärd betydelse för den pedagogiska debatten och forskningen i Sverige. Men fältet är vidare än så; sedan början av sjuttitalet har diskussionen kring utbildningens bidrag till den samhälleliga reproduktionen varit omfattande och produktiv i synnerhet på kontinenten.

Att svenska forskarmiljöer sedan länge dominerats av anglosachsiska traditioner har bl a fått till följd att den kontinentala diskussionen när den börjat nå Sverige ofta "filtrerats" genom de förhärskande förklaringsmodellerna, som regel av anglosachsisk proveniens. I synnerhet menar jag att det varit olyckligt att de reproduktionsteoretiska ansatserna så ofta givits en ensidigt (*struktur*) *funktionalistisk* tolkning, och exempelvis reducerats till aprioriska postulat i stil med: -Utbildningen fyller de för samhället nödvändiga funktionerna att kvalificera den arbetskraft det finns behov av, att sortera eleverna i enlighet med arbetsdelningens och arbetsmarknadens givna positioner, att förmedla ideologi som befäster de bestående maktförhållandena ... Enligt min mening är sådana aprioriska påståenden problematiska. Man kan inte rätt och slätt postulera att utbildningen fyller funktioner som dessa; det måste vara forskningens uppgift att visa *varför* och *hur* (och *om* - huruvida utbildningen är funktionell eller dysfunktionell är en empirisk fråga).

Funktionsanalyser är förstas viktiga, men blotta påvisandet att fenomen fyller vissa funktioner är i sig ingen förklaring till fenomenen, vilket redan Durkheim noterade i sin regelbok:

"Att visa vad ett faktum har för funktion är inte detsamma som att förklara hur det uppstått eller varför det ser ut som det gör. Även om den uppgift som ett faktum har förutsätter de utmärkande egenskaper som det företräder, ger den ändå inte upphov till dem. Vårt behov av tingen leder inte till att de ser ut på det ena eller andra viset, inte heller kan de uppstå ur intet eller bli till genom detta behov. Att de existerar har orsaker av annat slag."

(Sociologins metodregler, sv övers 1978, s 78f)

Det krävs teori- och metodutveckling längs flera fronter för att vi skall kunna överskrida de förkortade funktionalistiska och deterministiska utgåvorna av reproduktionsteorierna, och nå mer konkret kunskap om utbildningens relation till den samhälleliga reproduktionen. Själv är jag i synnerhet intresserad av utvecklingen inom dels kvalifikationsteorin, dels socialisationsteorin, samt förbindelserna mellan dessa bägge fält och möjligheterna till empiriska undersökningar.

Med *kvalifikationsteori* avser jag här teorier vilkas territorium är *kraven som den samhälleliga utvecklingen ställer till utbildningsinstitutionerna och till individerna*. Dvs arbetsmarknadens och arbetsplatsernas krav till arbetskraften, kraven på individerna som medborgare, familjemedlemmar, konsumenter etc.

Med *socialisationsteori* avser jag här teorier vilkas territorium är *hur individerna faktiskt formas* i familjen, kamratgruppen, skolan, på arbetsplatsen, av medierna etc.

Det är uppenbart att dessa bägge territorier inte sammanfaller. Kvalifikationskraven är inte detsamma som socialisationsprocesserna; ett förhållande som de mer funktionalistiska utgåvorna av reproduktionsteorierna tenderar att förbise, nämligen när de hänvisar till utifrånkommande krav - "skolans roll i samhället" - som förklaring till vad som faktiskt sker inom utbildningssektorn.

För att komma vidare med arbetet med reproduktionsteorierna krävs också anknytning till den empiriska forskningen. I Sverige befinner sig den pedagogiska forskningen i en avundsvärd position tack vare sin empiriska inriktning och rikedom av redan insamlade data. Det här föreslagna projektet Socialisation och kvalifikation är inte tänkt som frittstående litteraturgenomgång och teoriutveckling, utan skall fungera i nära samarbete med en rad empiriskt inriktade projekt inom Forskningsgruppen för läroplans-teori och kultureproduktion, vilka kommer att arbeta med gemensamma teoretiska och metodiska problem och delvis överlappande datamängder. (Se vidare avsnitt I nedan).

Sammanfattningsvis: Projektet bör kunna producera resultat på tre nivåer:

- I. Delstudier i anslutning till andra projekt inom Forskningsgrupper för läroplansteori och kulturreproduktion,
- II. Översiktliga studier av nyare teorier om utbildningens bidrag till den samhälleliga reproduktionen och möjligheterna att utveckla och konkretisera dessa.
- III. Mer avgränsade och fördjupade studier av dels den socialisationsteoretiska, dels den kvalifikationsteoretiska utvecklingen, samt förhållandet mellan dessa bägge problemfält och möjligheterna till empiriska undersökningar.

I de tre följande avsnitten skall jag motivera behovet av insatser på var och en av dessa tre nivåer.

I. FORSKNINGSGRUPPEN FÖR LÄROPLANSTEORI OCH KULTURREPRODUKTION

Sedan något år har jag haft förmånen att få delta i arbetet inom Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, pedagogiska institutionen, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Jag har haft uppgifter inom projektet Skolan och lärarna (SOL), Kreativitet och kommunikation (KROK) samt Undervisningsprocesser - omvärldsuppfattning - syo (SIA/SYO). Dessutom pågår i och kring gruppen en livaktig diskussion om gemensamma teoretiska och metodiska problem. Ulf P. Lundgren är vetenskaplig ledare.

De närmaste åren kommer gruppens arbete att organiseras som en rad projekt vilka tillsammans siktar till en mångsidig datainsamling och kartläggning av utbildningens betingelser med tonvikt vid grundskolan. Ett projekt om hur den svenska grundskolan och dess läroplansstruktur formats och förändras (vari Ulf P. Lundgren samarbetar med Erik Wallin och Gunilla Svingby) samt ett projekt om skolans arbetsplatsproblem (SKARP) är redan igång. Vidare planeras bl a projekt om hur SIA-reformen konkret genomföres i några kommuner (Kommunprojektet), samband mellan skolan och det lokala kulturlivet (SKOLK), socialisation av elever på lågstadiet (SEL), invandrarelevernas situation (ISYO), arbetssätt i grundskolan (?) samt ett projekt om familjesocialisationen i relation till skolan (Familjeprojektet).

Det unika med gruppens verksamhet - och skälet till att jag är angelägen om att kunna delta också i fortsättningen - är att den med Ulf Lundgren som primus motor hålles samman inom en gemensam teoretisk referensram som fortlöpande prövas och utvecklas i relation till de empiriska delstudierna, vilka samordnas så att datamängder och resultat kan utnyttjas av flera projekt. Att en sådan strategi bär frukt har vi redan sett när SOL-, KROK- och SIA/SYO-projekten ur var sitt perspektiv studerat samma skolor. I framtiden är tanken att i synnerhet kommunprojektet skall producera kunskap om det lokala skolväsendets struktur och funktioner, bakgrundsdata och beslutsvägar etc i vissa utvalda kommuner till vilka även övriga projekt skall förlägga undersökningar.

Vidare är gruppen unik däri att teori- och metodutvecklingen har ett gediget fundament i den tradition för empiriska analyser av undervisningsprocesser som Ulf Lundgren medfört i bagaget. Den traditionen har garanterat kontinuiteten och visat sig hypotesgenererande när perspektivet vidgats till att gälla förhållanden som styr, reglerar och begränsar inte bara undervisningsförlopp utan också andra aspekter av utbildningen.

Mitt eget intresseområde är i första hand teorier om samband utbildning/samhälle samt möjligheterna att leda denna teoriutveckling vidare i empiriska undersökningar. Ur det perspektivet lovar gruppens fortsatta verksamhet att bli spännande. Som nämnts har de senaste årens introduktion av nyare utbildningssociologiska och -ekonomiska teorier naturligt nog huvudsakligen inneburit import och popularisering av utrikiskt tankegods. Ett mer produktivt arbete med dessa teorier kräver en levande forskarmiljö där de kan sättas i fråga, prövas, utvecklas och konkretiseras. Och en sådan miljö har jag alltså funnit hos forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion.

Gruppens fortsatta arbete kommer att kräva en hel del teoretisk och metodisk reflexion och självreflexion, vartill projektet Socialisation och kvalifikation skulle kunna bidra. Jag ska försöka precisera på vad sätt:

Startpunkten för gruppen var erfarenheterna från KOMPASS-, MAP- och PUMP-projekten, dvs avancerade metoder att empiriskt analysera faktorer vilka styr, begränsar och reglerar undervisningsprocesser. Det var en fruktbar start: den gedigna förankringen blev ett släpänkare som garanterade en viss kontinuitet i arbetet och förhindrade alltför luftiga spekulationer, samtidigt som själva den processanalytiska ansatsen visat sig hypotesgenererande, den öppnar för vidare undersökningar av förhållanden vilka bestämmer inte bara ett avgränsat undervisningsförlopp utan också andra aspekter av utbildningssystemet - Ulf Lundgren har introducerat termen "läroplansteori" för att markera gruppens vidare färdriktning mot sådana mer omfattande perspektiv på utbildningens organisation och innehåll.

Förhoppningvis utan att delstudierna för den skull blir mindre specifika, utvecklas alltså gruppens arbete i riktning mot mer omfattande perspektiv. Därvid menar jag att det vore fatalt om begreppet 'ramfaktor' eller 'ramstruktur' så som rätt och slätt expanderades till att gälla vilka som helst andra - institutionella och samhälleliga - betingelser för utbildningen. Ty rambegreppet sådant det utvecklats i Dahllöfs undersökningar (Skoldifferentiering och undervisningsförlopp, 1967) och senare av Lundgren är fotat i specifika problemställningar som rör i synnerhet den betydelse elevgruppens sammansättning samt tidsanvändningen har för undervisningsprocessens utformning och utfall. I det sammanhanget har rambegreppet sin väl definierade mening. Men numer förekommer det dagligdags i den allmänna skoldebatten i helt andra sammanhang: "-Det finns vissa ramar för skolan som bestäms av dess roll i samhället, men innanför dessa ramar finns det ett fritt utrymme som lärare och elever ..." Enligt min mening är den sortens resonemang prob-

tematiska. Kort sagt innebär "ramtänkandet" på makronivå att utbildningens samhälleliga bestämmelser reduceras till faktorer som begränsar, förhindrar, förbjuder, undertrycker, stänger in och täpper till. Medan de förhållanden (låt oss säga utbildningspolitiska initiativ) vilka driver fram, producerar, påbjuder - dessa förhållanden blir oåtkomliga för analys. Och som pendang till "ramtänkandet" på makronivå uppträder föreställningarna om "frirummet", "autonomin" inom utbildningssektorn. Även autonomibegreppet är enligt min mening problematiskt i samhällsvetenskapliga förklaringar, nämligen när "autonomin", "frirummet" får beteckna det som "blir över" när funktionsanalyserna gjort sitt (se vidare avsnitt II nedan). "Autonomin" eller "frirummet" blir oåtkomligt för analys, en svart låda inom de fixa "ramarna" dit alla fenomen vilka inte låter sig förklaras enligt rammmodellen förvisas.

Detta som en kort antydning om riskerna med att expandera de "klassiska" processanalysernas rambegrepp till makronivå. Inom gruppen arbetar i synnerhet Ulf Lundgren vidare med att utveckla begreppsapparat och metoder som är adekvata för mer omfattande studier av hur utbildningen bestäms, f n bl a tillsammans med Basil Bernstein i London och med hjälp av dennes begreppspar code/context och classification/framing. Till detta arbete skulle förhoppningsvis projektet Socialisation och kvalifikation kunna bidra.

En annan uppenbar risk är faran för "sociologisering" av den pedagogiska forskningen. Jag har sett åtskilliga exempel på hur ambitionen att lämna de hittills förhärskande psykologiska och inominstitutionella förklaringsstyperna till förmån för mer samhällsvetenskapligt orienterade, medfört att man nöjt sig med att överta vissa teorielement, metoder och resultat från sociologin. Detta kan förstås ofta vara motiverat, men det är olyckligt om man underlåter att *utveckla* teorier och metoder, och i stället s a s utvärtes adderar färdiga sociologiska förklaringar till pedagogikens traditionella inmutningar, dvs ställer olika "perspektiv" sida vid sida, medan man egentligen lämnar *bägge* disciplinernas, såväl sociologins som pedagogikens (eller psykologins) förklaringsmodeller oanfäktade. Man hamnar därmed i socialpsykologins klassiska dilemma: man levererar å ena sidan samhällsvetenskapliga, å andra sidan psykologiska förklaringar, men får svårigheter att hantera sambanden dem emellan och det som borde vara socialpsykologins specifika territorium, som förslagsvis kan benämnas subjektivitetens församhälleligande el dyl.

Just nu finns tendenser till en "sociologisering" av den pedagogiska forskningen vilka inte enbart är av godo. Liksom pedagoger under sextitalet lånade

förklaringsmodeller från smågruppsociologin, den symboliska interaktionismen osv när psykologin visade sig otillräcklig, gör idag makrosociologiska förklaringsmodeller sitt intåg. Den utvecklingen är förstas i många avseenden välkommen, men det riskabla är tendenserna till reduktionism, exempelvis att utbildning reduceras till sina funktioner relativt t ex arbetsmarknaden eller klasstrukturen. Ty att förklara utvecklingen inom utbildningssektorn rätt och slätt som en "effekt" av t ex förändringar på t ex arbetsmarknaden, är som förklaring nära nog lika otillfredställande som att - vilket tidigare var vanligt t ex i utbildningsplaneringssammanhang - betrakta utbildning som en "oberoende variabel" med vars hjälp arbetsmarknaden kunde reformeras.

Särskilt fatalt vore det om den forskningstradition som förvaltas inom Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion skulle råka ut för "sociologisering" i anförd bemärkelse. Ty den tillhör de få traditioner som ägnat sig åt pedagogiska processer i den snäva betydelsen hur undervisning faktiskt går till och bestämmas. Merparten av den pedagogiska forskningen handlar om annat, som psykologiska förutsättningar för eller inlärningsutfall av undervisningen - inte om själva undervisningen. Resonemanget kan generaliseras: som flera socialisationsforskare påpekat har vi nästan inga data om hur exempelvis familjesocialisationen går till, men däremot åtskillig kunskap om förutsättningar för och resultat av densamma. Därför menar jag att det vore värdefullt om gruppen hölle fast vid sin unika inriktning, grundad i "mikrostudierna" av undervisningsprocesser, och på motsvarande sätt även i fortsättningen försökte bygga teoriutvecklingen s a s "underifrån", med utgångspunkt i data om hur utbildningssektorn i olika avseenden framträder, hellre än att "utvärtes" häfta på redan färdiga makrosociologiska förklaringar.

I detta teori- och metodutvecklingsarbete tror jag att de nyare reproduktionsteorierna skulle vara viktiga. Ty i mer traditionella analyser av samband utbildning/samhälle brukar utbildningssektorn inte sällan uppfattas som en box, med pilar förbunden med andra boxar och ytterst en stor box benämnd samhället. Men utbildningen är ingen avspegling av samhället, den är överhuvudtaget ingenting utanför samhället utan en *del av* samhället. Därmed är också sagt att utbildningssektorn inte är en lydig tjänarinna som tillgodoser "samhällets" (arbetsmarknadens, klassherraväldets) aktuella behov. Såväl utbildningssektorn som t ex arbetsmarknaden är moment i samhällstotaliteten, och som sådana måste de analyseras liksom relationerna dem emellan. Detta fundamentala förhållande att utbildningen är ett bland andra moment i den samhällseliga totalreproduktionen, har de nyare reproduktionsteorierna på olika sätt bidragit till att klarlägga. De har visserligen mött problem, men också öppnat nya möjligheter. Därmed handlar det följande avsnittet.

II. REPRODUKTIONSTEORIerna - PROBLEM OCH MÖJLIGHETER

Inom den kontinentala utbildningsforskningen har följande tre marxistiskt orienterade strömningar haft stor betydelse under sjuttitalet. Alla tre tog form kring 1970 och alla tre undersökte utbildningen från utgångspunkten att den är en del av statens verksamhet. Utbildningsfrågor blev centrala inom den statsteoretiska diskussionen. Tre inflytelserika representanter för var sin av strömningarna är professorerna Elmar Altvater i Berlin, Klaus Offe i Bielefeld samt Nicos Poulantzas i Paris. Jag ska försöka ge en bild av skillnaderna dem emellan.

- Altvater m fl som särskilt intresserat sig för utbildningens samband med samhällsekonomin har velat förklara utbildningsreformer, nya pedagogiska idéer osv med hänvisning i synnerhet till att eleverna ska formas till arbetskraft. Formandet ("kvalificeringen") av eleverna måste anpassas till hur kraven på arbetskraft förändras, beroende på växlande ekonomiska konjunkturer, den teknologiska och organisatoriska utvecklingen på arbetsplatserna och den allmänna samhällsutvecklingen.

Här har Altvater m fl gjort nytta genom att vända upp och ner på en del inrotade föreställningar om utbildning. Fortfarande är det vanligt att man börjar med frågan hurdan pedagogiken och skolan borde vara, för att därefter spekulera om effekterna av en ny pedagogik och en bättre skola för eleverna och samhällsutvecklingen. Här har berlinskolan bidragit till att vända på resonemanget genom att framhäva att skolan och den pedagogiska utvecklingen i hög grad är bestämd av samhällsutvecklingen och då särskilt de skiftande kraven på arbetskraften. Det gäller även de radikala pedagogiska idéerna om grupparbete, kreativitet, kritiskt tänkande, projekt osv,

idéer som kan ha samband med nya krav inom delar av arbetslivet. Vilket förstås inte behöver göra idéerna sämre! Men för att kunna driva en realistisk utbildningspolitik måste man inse att inga pedagogiska idéer faller ner från himlen - inte ens idéerna inne i våra egna huvuden. Och vissa utbildningspolitiska krav kan man ha chans att driva genom just för att de låter sig förenas med aktuella samhälleliga krav på lönarbetarna och medborgarna.

- I motsats till Altvater m fl, som alltså försökt komma utbildningens gränser på spåren genom att studera den samhällsekonomiska utvecklingen, har Klaus Offe och andra mer intresserat sig för statsapparaten (politikernas, byråkraternas) egna intressen. En politiker vill bli omvald och gynna sitt parti. Den som arbetar inom administrationen behöver inför överordnade och inför allmänheten kunna peka på påtagliga, mätbara och snabba resultat av sin verksamhet. Därför behöver utbildningspolitiska åtgärder, t ex skolreformer, inte vara direkta svar på vare sig elevernas, lärarnas, arbetslivets eller "samhällets" behov. I stället kan utbildningspolitiken delvis förklaras utifrån politikernas och byråkraternas behov att legitimera sin egen verksamhet, att behålla väljarnas, allmänhetens och viktiga intressegruppers förtroende. Detta enligt Offe, som vidare pekar på att åtskilliga utbildningspolitiska beslut är kortsiktiga försök att bemästra "följdproblem" som orsakats av ekonomins anarkistiska organisering eller som är resultat av tidigare utbildningspolitiska beslut - som när man i Sverige i dag försöker komma tillrätta med de s k disciplinproblem som följt på beslutet att hålla elever med vitt skilda erfarenheter samlade i samma klassrum på högstadiet.

- Den franska utbildningssociologiska diskussionen har hållit sig på ett mer strukturellt plan. Nicos Poulantzas m fl har intresserat sig för skolan som "ideologisk statsapparat",

bl a då att den proletära ideologin förkvävs av den småborgerliga som dominerar i skolan. Och de har analyserat utbildningssystemet ur fågelperspektiv, alltså inte utifrån skolans, de enskilda elevernas och lärarnas problem, utan i stället betonat att vissa positioner faktiskt skall besättas ute i samhället: en viss procentsats bland eleverna ska bli arbetare, andra mellanskikt osv. Skolan har den viktiga funktionen att fördela individerna på dessa positioner, vilket enklast och billigast sker genom att arbetarbarn blir arbetare osv, grovt sagt. Lärarna fyller dessa ideologiförmedlande och sorterande funktioner vare sig de vill eller inte. Lärarna tillhör ju mellanskikten (eller medelklassen) och hela utbildningssystemet, från förskolan till universitetet, domineras idag i hög grad av just de expanderande mellanskikten, för vilka utbildning är en kungsväg till framgång. Skolan fyller alltså vissa nödvändiga funktioner i klassamhället, men den saken döljs i den vanliga skoldebatten som handlar om den enskilde elevens möjligheter till utveckling, den enskilde lärarens ambitioner och undervisningsproblem, skolans officiella målsättningar osv.

Så kan man kort och förenklat karaktärisera de tre perspektiv på förhållandet stat/utbildning som betytt mest för den marxistiska diskussionen under sjuttio-talet.

Men fältet är mycket större än så. Själv för jag en ojämnh kamp för att hålla mig något informerad om den kontinentala teoriutveckling och forskningen inom följande områden:

- Utvecklingen inom den nyare socialisationsforskningen, särskilt i Förbundsrepubliken, och i synnerhet kring den sk hannover-skolan: Thomas Leithäuser, Oskar Negt, Thomas Ziehe, Alfred Krovoza m fl "vardagslivs-livs-forskare". De har anknytning

till Technische Universität, Hannover, och bygger närmast vidare på traditioner från Henri Lefebvre, Norbert Elias samt vad gäller psykologisk teori Alfred Lorenzer. I Hannover verkar numer också forskare som Klaus Ottomeyer och Rudolf Wolfgang Müller. Särskilt livaktig är en diskussion kring "den nya socialisationstypen", inspirerad av främst Thomas Ziehes avhandling Pubertät und Narzissmus, 1975.

- Makt- och institutionsanalyser i Michel Foucaults efterföljd.
- Den legitimitetsteoretiska diskussionen som Niclas Luhmann, Jürgen Habermas och Klaus Offe blåste nytt liv i under sjuttitalets förra hälft, och som nu är mer vital än någonsin. Det är Webers sociologiska legitimitetsbegrepp som kommit till heders igen, dvs legitimitet betraktas som den egenskap hos en maktstruktur vilken gör att människor av fri vilja underkastar sig makt (detta i motsats till den äldre statsrättsliga och politologiska diskussionen om legitimitetens grund, vad som ger härskaren rätt att härska).
- Den nyare statsteoretiska diskussionen överhuvudtaget. Som nämnts bör den marxistiska utbildningsteorier som tog form runt 1970 betraktas som grenar av statsteorin.
- Offentlighetsforskningen som har sin startpunkt i Jürgen Habermas' avhandling Strukturwandel der Öffentlichkeit 1961, och fick en ny injektion med Oskar Negts och Alexander Kluges inflytelserika Öffentlichkeit und Erfahrung 1972.
- Vissa mer "kulturanthropologiskt" orienterade strömningar, som återfinns t ex i den produktiva kretsen kring tidskriften Ästhetik und Kommunikation i Berlin. (Svarar närmast inom den anglosachsiska forskarvärlden mot vad amerikanerna kallar "human ecology" (Bronfenbrenner), "micro ethnography" (Kansas-skolan), "miljöpsykologi" etc - men amerikanerna förefaller

mer metodcentrerade, och den i sammanhanget intressantaste mer samhällsvetenskapligt orienterade anglosachsiska strömningen förefaller vara den som med pionjärer som Raymond Williams och Richard Hoggart bidragit till att grundlägga den moderna engelska arbetarklassociologin, - en tradition som förs vidare inom Center for Contemporal Cultural Studies i Birmingham. Att denna "Birmingham-tradition" har åtskilligt att ge utbildningsforskningen visar Paul Willis uppmärksammade undersökning Learning to labour. How working class children get working class jobs, 1977.)

- Också kretsen i Paris kring Pierre Bourdieu och Centre de sociologie européenneⁿ tycks ha gått in i en ny produktiv fas, inte minst vad gäller analyser av utbildning.

- Till sist kan nämnas de politiskt-ekonomiskt orienterade studier av arbetskraftens reproduktionsvillkor som bedrivs på åtskilliga håll, närmast vid sociologiska institutionen vid Köpenhamns universitet.

Jag föreställer mig att bättre kännedom om snart sagt vilken som helst av dessa eller andra jämförbara kontinentala traditioner skulle vara av värde för svensk utbildningsforskning. När reproduktionsteorierna sedan mitten av sjuttitalet börjat importeras till Sverige - det gäller i huvudsak några franska, tyska och anglosachsiska ansatser - har de nämligen i många diskussionssammanhang tagits för givna, som färdiga "modeller". Man har hänvisat till utländska auktoriteter som Altvater i Tyskland, Bourdieu, Poulantzas, Baudelot/Establet i Frankrike, Bowles/Gintis, Carnoy/Levin i USA m fl, och tagit ställning - för och emot - till vissa element i deras ansatser, men mer sällan relaterat dem till deras vetenskapshistoriska kontext

eller försökt utveckla dem. Dessutom blir det ganska tillfälligt vilka auktoriteter, och vilka element i deras arbeten, som introduceras här i landet.

Så snart vi närmar oss empirin inställer sig en rad problem beträffande dessa reproduktionsteorier. I Sverige har de ännu knappast konfronterats med empiriska undersökningar. Däremot åberopas reproduktionsteorierna allt oftare i utbildningsdebatten (liksom i forskningsrapporter där man finner formuleringar som: -För övrigt fyller utbildningen vissa för samhällets reproduktion nödvändiga funktioner som tyvärr inte kan behandlas i denna rapport; vartill gärna fogas en parentes typ: Jfr Altvater & Huisken 1971, Baudelaire & Mallarmé 1971).

Det är en god sak att utbildningens samhälleliga bestämningar och särskilt dess reproduktiva funktioner (åter)upptäckts. Och det är en naturlig sak att vi till Norden i ett första skede importerar reproduktionsteoriernas allmänna perspektiv (en ambition att anlägga "samhällsperspektiv" eller "helhetsperspektiv") och allmänna begreppsinstrumentarium men däremot knappast de empiriska analyserna. (För att välja de bägga nämnda pionjärarbetena av Altvater & Huisken m fl samt Baudelot & Establet som exempel, är det signifikativt att de första översättningarna till nordiskt språk, nämligen i Studenterrådets årsberättning (Århus 1972) resp i Berner, Callewaert & Silberbrandt: Skole, ideologi og samfund (1977), inte hämtades ur de omfattande historiskt-empiriska partier som också finns i dessa bägge volymer.)

Men en alltför schematisk reception av reproduktionsteorierna inbjuder till kategoriska postulat som: skolan fyller med nödvändighet vissa för samhällets reproduktion nödvändiga funktioner. Varmed inget annat är sagt än att skolan fungerar som den gör för att samhället kräver att den ska fungera som den gör. Ställningstagandena till sådana postulat blir trosfrågor

vilket är förödande såväl utbildningspolitiskt som för forskningen. I synnerhet menar jag att reproduktionsteorierna ofta diskuterats på ensidigt funktionalistisk fagon, såtillvida att diskussionen ensidigt fokuserat utbildnings-systemets "output". Utbildningen förklaras utifrån sina funktioner: som leverantör av arbetskraft i enlighet med avnämningarbehoven; som sorteringsverk som fördelar eleverna på olika positioner i arbetslivets hierarkier och i klasstrukturen; som förmedlare av ideologi som krävs för att den sociala ordningen ska upprätthållas.

Jag berörde redan i inledningen till denna programskiss dessa ensidigt funktionalistiska tendenser, vilka inte minst präglat ansatser med marxistiska ambitioner, och framhöll nödvändigheten av att undersöka hur och varför, inte bara postulera att utbildningen fungerar samhälleligt reproducerande. Detta förutsätter dels anknytning till empirisk forskning, och därutöver att vi arbetar med, prövar och vidareutvecklar, inte tar för givna de reproduktionsteoretiska ansatserna. Vilket redan sker på några håll här i landet. Så har exempelvis Berner, Callewaert & Silberbrandt givit ut ytterligare en antologi om fransk utbildningssociologi (Utbildning och arbetsdelning, 1979), som är inspirerande och betydligt mer empiriskt inriktad och mindre "funktionalistisk" än deras ovan nämnda. Bo Lindensjö har tagit sig an legitimitetsteorierna. Och så vidare. Det är bl a till detta arbete projektet Socialisation och kvalifikation skulle kunna bidra.

Enklaste sättet att ange den riktning jag ser som fruktbar är att granska ett exempel på "den nya utbildningssociologin", med avsikten att peka på vissa typiska tillkortakommanden i den reproduktionsteoretiska diskussionen samt möjligheterna att överskrida dessa. Som exempel väljer jag Martin A Carnoy's

och Henry Levin's redan klassiska The Limits of Educational Reform (1976). (Jag kunde valt andra exempel men föredrar här ett av "Stanfordskolans" arbeten bl a eftersom jag redan tidigare i andra sammanhang formulerat kritiska synpunkter på "Berlinskolan", "Poulantzasskolan" och Klaus Offe's legitimitetsteoretiska ansats.) Avsikten är alltså inte att avfärda eller sätta betyg på Carnoy/Levin, utan bara att lyfta fram vissa typiska positioner i den aktuella reproduktionsdiskussionen där jag menar att det finns möjligheter att gå vidare, att flytta fram ställningarna.

Några av dessa möjligheter att driva teori- och metodutvecklingen framåt ska jag till sist diskutera i det avslutande avsnittet III nedan. Men först alltså några randanmärkningar till Carnoy/Levin.

Den är en effektiv salva mot överdrivna förhoppningar om utbildningens samhällsförändrande och jämlikhetsskapande effekter som odlats inom utbildningspolitiken och annorstädes. Ändå har jag här behov av att formulera kritik, för att se hur C/L's positioner skulle kunna flyttas fram.

Det bekvämaste sättet att kritisera en bok är att notera vad som fattas. I Carnoy/Levins bok fattas saker, som i alla böcker: De har exempelvis som regel manuellt fabriksarbete i tankarna så snart de mer ingående behandlar kvalifikationsproblem - trots att de nämner tjänste-produktionens expansion, sopar de hela problemet med kvalificering för den offentliga sektorn under mattan. Överhuvudtaget är deras kvalifikationsdiskussioner grova; de tycks obekanta med den kontinentala mer precisa och differentierade kvalifikationsforskningen, och noterar inte ens den fundamentala distinktionen mellan kvalificering för arbetskraftsförsäljningen, arbetsmarknaden, och kvalificering för arbetsplatsens krav - de tycks förutsätta att arbetsmarknadskraven verkligen motsvarar arbetsplatskraven på arbetskraften. Vidare är deras socialisationsteoretiska perspektiv begränsat. De tycks ansluta sig till ett funktionalistiskt perspektiv på

socialisation enligt vilket socialisationen reduceras till anpassning till rollförväntningar, prägling rätt och slätt, varvid många väsentliga problem i samband med socialisationen blir oåtkomliga.

Och så vidare. Men den här sortens kritik som påtalar vad som fattas i en text är sällan fruktbar. I stället ska jag pröva att begripa de grundläggande tankefigurer som ligger bakom C/L's resonemang. Det är nämligen tankefigurer som man ofta åtminstone inom marxistiskt orienterad utbildningssociologi sällan reflekterar över utan hellre tar för givna. Den tendens i C/L's sätt att tänka som jag vill kritisera - eftersom det är här jag skönjer möjligheter att gå vidare, inte för att C/L är några skräckexempel - kan kallas en funktionalistisk tendens. Den kommer mest tydligt till uttryck i de återkommande resonemangen om "korrespondensprincipen". I det följande behandlar jag bokens alla bidrag i klump, eftersom Carnoy, Levin och övriga medförfattare förefaller eniga i det här sammanhanget. De ger inledningsvis följande allmänna formulering av sitt program:

"In our view the schools of a society serve to reproduce the economic, social, and political relations, and the only way that schools can change those relations is through their unforeseen consequences rather than through planned and deliberate change. In this sense we argue that a society based on the largely unequal positions of power, income, and social status among adults will not be able to alter those relations through the schools". (s 4)

vilket Levin kondenserar till en correspondens principle:

"all educational systems represent an attempt to serve their respective societies such that the social, economic, and political relationships of the educational sector will closely mirror those of the society of which they are a part". (s 26, äv cit s 10)

C/L har ett vällovligt uppsåt: att punktera illusionerna om utbildningens förmåga att åstadkomma jämlikhet och ett bättre samhälle, samt att förklara varför utbildningsreformerna inte fått de avsedda effekterna. Därav bokens titel. Den ingår tydligen i ett amerikanskt diskussionssammanhang - mindre konformt än det svenska - där gamla och nya reformförslag cirkulerar tillsammans med diverse egendomliga förklaringar till att de förslag som prövats inte fungerat som tänkt. Här vill C/L rensa. Den polemiska ambitionen kan till dels förklara att deras analyser och i synnerhet de programmatiska uttalandena ibland är grovhuggna. Men därtill tror jag att deras teoretiska redskap för att begripa sambanden utbildning/samhälle faktiskt skulle kunna vässas åtskilligt.

Redan i Levins definition av korrespondensprincipen (jfr ov. "... the social economic, and political relationships of the educational sector will closely mirror those of the society of which they are a part.") finner vi ordet "mirror". C/L tenderar ibland att se förhållandet utbildning/samhälle som ett avspeglingsförhållande. Det menar jag är fatalt, ty utbildningen måste begripas som ett moment i den samhälleliga totalreproduktion, dvs som en del i, inte en avspeglning av samhället. Utbildningen är inget miniatyrsamhälle, utan en sektor med samhälleligt bestämda betingelser för uppkomst, upprätthållande och funktioner, och som sådan måste den begripas. Att visa på paralleller mellan fenomen inom utbildningssektorn och fenomen inom andra samhällssektorer kan vara till heuristisk nytta; C/L noterar homologier eller direkta paralleller mellan skolan och arbetslivet, i första hand industrin: Lönen liknar skolbetygen, alienationen vid löpande bandet liknar tristessen i skolan, karriärkonkurrensen i arbetslivet liknar den i skolan, bossen på jobbet liknar läraren i skolan (28).

Men att registrera paralleller eller homologier skola/arbetsliv förklarar inte varför skolan ser ut som den gör. Förmodligen underförstår C/L någon princip typ: det ska böjas i tid det som krokigt ska bli. Men åtskilliga fenomen inom utbildningssektorn låter sig inte förklaras på så sätt, och överhuvudtaget återstår det att visa att effektivaste kvalificeringen är att inrätta skolan så att den speglar arbetslivet. Om så vore, skulle parallellskolesystemet, fabrikkolor och annat som förpassats till historiens sophög åtminstone här i landet vara effektivare än grundskolan. Det kan mycket väl vara så att erfarenheter artskilda från dem arbetslivet kommer att erbjuda, är effektiva när skolan ska kvalificera eleverna för just samma arbetsliv. Att sätta "svagpresterande" elever att räkna matematikuppgifter de saknar förutsättningar att klara av måste vara effektivt som förberedelse för dem som kommer att hamna i de mest okvalificerade jobben. Men den effektiviteten, den "klasskampsförebyggande kvalificeringen" som Anders Mathiesen brukar tala om, kommer inte av att skolan speglar arbetslivet (dvs uppvisar parallelliteter, homologier) utan av att skolan och arbetslivet är relaterade till varandra inom ramen för den samhälleliga reproduktionen: i skolan kvalificeras arbetskraften, i arbetslivet sätts den i rörelse.

Vidare förefaller det uppenbart att somligt i skolan inte alls motsvarar arbetslivets krav. Mänskligt att döma kan knappast avnämarna ha intresse av exempelvis den åtminstone i Sverige utbredda tensensen till att undervisningen blir sysselsättningsterapi, att eleverna inte lär sig arbeta. För att förstå sådant och annat som inte direkt låter sig härledas ur arbetsprocessens krav, måste man undersöka skolans plats inom den samhälleliga reproduktionen. Som redan nämnts kvalificerar skolan direkt för arbetsmarknaden, den marknad där arbetskraften köpes och säljes, och bara indirekt (förmedlat över arbetsmarknaden) för arbetsplatskraven. Innan arbetskraften kan sättas i rörelse måste den vara såld. Vilket innebär att en av skolans primära funktioner i varje kapitalistisk

ekonomi är att förmå eleverna att acceptera och uppfatta det som självklart att sälja sin arbetskraft, samt att åstadkomma en adekvat kvalificering som ger denna arbetskraft ett marknadsvärde. Härvid handlar det bl a om konstitueringen av en modern subjektivitetsuppfattning, att uppfatta sig som en individ med ägodelar (ex arbetskraft) som är ens egendom och som man kan avyttra, och vars marknadsvärde man ska söka maximera etc. Och just för arbetsmarknadskvalificeringen kan en "personlighetsutvecklande" pedagogik vara funktionell, även om för många barn en fabriksskola kan förefalla bättre förbereda för den tillvaro som arbetsplatserna har att erbjuda.

Att beakta utbildningens plats inom den samhälleliga reproduktionen innebär vidare att inte stirra sig blind på utbildningens funktioner, dvs "outputeffekter", bidrag till upprätthållandet av system av skilda slag (se vidare nedan). Om skolan är funktionell eller dysfunktionell i relation till t ex arbetslivets krav är en empirisk fråga, vilket funktionalisterna glömmat. Och skolan kan inte förstås enbart utifrån sina funktioner, "outputeffekterna"; man måste även studera olika slag av "input" om uttrycket tillåts: Som exempelvis lärarnas individuella reproduktionsintressen, vilka tydligast tar sig uttryck i lärarkårens sekelgamla professionaliseringssträvanden. (Lärarnas behov att hushålla med sin arbetskraftsförbrukning och att överhuvudtaget stå ut, torde vara en delförklaring till sådant i skolan som kan förefalla vara ofunktionell sysselsättnings-terapi.) Eller elevernas socialisationsproblem (en annan viktig delförklaring till sysselsättnings-terapi; många elever gör idag motstånd mot en kvalificering som i och för sig vore funktionell både samhälleligt och i förhållande till deras individuella reproduktionsintresse). Dessa socialisationsproblem, vilka i skoldebatten ges namn som disciplin- eller motivationsproblem, är kanske inte mindre viktiga än kvalifikationskraven när vi vill begripa skolans plats inom den samhälleliga

reproduktionen. Med andra ord: den politisk-ekonomiska utvecklingen, som jag sammanfattande skulle vilja kalla det fortskridande församhälleligandet (Vergesellschaftung, jag finner ingen bra svensk översättning) slår in i skolan inte vara "uppifrån", som kvalifikationskrav, utan också "underifrån", i första hand via eleverna. Utvecklingen av lönarbetets villkor resulterar alltså inte enbart i nya kvalifikationskrav, vilka följer av förändringar på arbetsmarknaden, teknologisk utveckling osv. Utvecklingen av lönarbetets villkor resulterar också i omstruktureringar av familjesocialisationen, mediernas förändrade och ökande betydelse och annat som barnen bär med sig in i skolan.

I största förkortning är det ett sådant program för en utbildningsforskning med samhällsvetenskapliga ambitioner jag skulle vilja se förverkligat: undersökningar av utbildning som moment inom den samhälleliga totalreproduktionen, med tonvikt vid förändringar i lönarbetets villkor - ett perspektiv som tillåter att analysen av totalreproduktionen relateras till analysen av den enskildes reproduktionsvillkor.

Till sådana undersökningar finns redan åtskilligt material, och C/L lämnar bidrag i sin antologi. För att anknyta till min skiss ovan som pläderar för 1. kvalifikationsforskning, 2. studier av lärarprofessionalisering, 3. socialisationsundersökningar, har C/L bl a följande synpunkter på dessa problemfält:

1. Kvalifikationsutvecklingen. Den kanske mest givande uppsatsen i antologin är Carnoy's historik s 115-155 som belyser de förändrade kvalifikationskrav som ackompanjerat industrialismens framväxt och utveckling. En liten kritisk kommentar: Som vanligt i den internationella utbildningslitteraturen är de svenska paradexemplen från Volvo och SAAB (job enrichment, självstyrande grupper osv) ute och går (92f, 93f). Detta blir framtidens melodi, förutspår C/L (t ex s 168), i likhet med många andra utbildningsforskare som spekulerat om framtidens kvalifikationsutveckling (exempelvis Knud Illeris byggde sin plädering för deltagarstyrda och problemorienterade undervisningsförlopp på detta antagande). Jag tvivlar. Dessa "moderna" kvalifikationskrav torde alltjämt vara sällsynta undantag. Ett indicium härpå är väl att Volvos Kalmarverk år ut och år in får tjäna som exemplifiering. Gissningsvis är hypotesen om att arbetslivets

humanisering kommer att präglade den framtida kvalifikationsutvecklingen en rest från sextiotalets prosperitetstänkande (trots att C/L själva hänvisar till sjuttitalets konjunkturella nedgång, lyckas de inte göra troligt att just självbestämmande etc skulle ligga närmare till hands än t ex ökad disciplinering).

2. Levin ger frågan om lärares och skoladministratörers professionaliseringssträvanden en skarp belysning när han hävdar att dessa strävanden förhindrar ~~att~~ statliga extraresurser avsedda för de mest behövande kommer dessa till godo (183ff). (Ett aktuellt problem i svensk utbildningspolitik just nu.)

3. När det däremot gäller elevernas socialisationsproblem, tycker jag att C/L är utpräglade "output-orienterade" i sin syn på utbildningssektorn. Det samhälleliga socialisationsproblem som tvärs genom hela antologin framhäves som paradexemplet på motsättningar som hotar att omintetgöra "korrespondensprincipen" (dvs principen om utbildningens funktionalitet i förhållande till främst arbetslivets krav) är problemet att ett överskott ungdomar får collegeutbildning, utan att de har möjligheter att därefter få anställningar i nivå med sina förväntningar. Såvitt jag kan förstå är "input-problemen", främst elevernas socialisationsproblem som följer av omstruktureringen av familjeinstitutionen, medierna, fritiden, konsumtionen - ytterst handlar det om omstruktureringen av lönarbetets villkor - minst lika väsentliga som den typ av överkvalificeringsproblem C/L ägnar så stort intresse.

Problemet för den samhällsvetenskapliga utbildningsforskningen är bl a att få alla delanalyser i stil med ovannämnda att falla på plats inom ramen för en totalitetsförståelse av utbildningens samhälleliga betingelser. Vi har gott om bidrag till kvalifikations-, socialisations-, legitimations-, professions- och andra -ions-teorier. Men en totalitetsförståelse som tillåter att dessa bidrag relateras till varandra förefaller svårare att uppnå. Och med totalitet avser jag inte bara truismer som att det hela är mer än sina delar eller att allt hänger ihop med allt, utan jag avser en totalitetsförståelse lik de som återfinnes inom den dialektiska traditionen, t ex Karel Kosiks "konkreta totalitet":

"/.../ verkligheten som strukturerad dialektisk helhet inom vilken godtyckligt valda fakta (eller grupper och komplex av fakta) kan begripas rationellt"

(Kosik: Det konkrertas dialektik, ty utgåva s 37, sv övers ^{dialektisk}s 58)

-En totalitetsförståelse handlar inte bara, eller ens i främsta rummet, om att åstadkomma en mer heltäckande "bakgrund" till de fenomen man ägnar sin undersökning (det är självklart att man inte kan studera allt samtidigt) utan snarare om att begripa relationerna mellan just de fenomen man har för ögonen i sin specifika undersökning.

Jag har försökt plädera för en totalitetsorienterad förståelse av sambanden utbildning/samhälle, centrerad kring ekonomikritikens reproduktionsbegrepp, och jag har försökt kontrastera den förståelsen mot en avspeglingsteoretisk: utbildningen bör begripas som en del i, inte en avspegling av samhället.

Distinktionen mellan en avspeglingsteoretisk och en totalitetsorienterad förståelse av förhållandet utbildning/samhälle kan förtydligas om vi närmare granskar vad C/L avser med "samhälle". Utbildningen tjänar och avspeglar "samhället", så lyder den grundläggande tes som Levin formulerar som en "korrespondensprincip":

"In brief, this principle suggests that the activities and outcomes of the educational sector correspond to those of the society generally. That is, all educational systems serve their respective societies/such that the social, economic, and political relationships of the educational sector will mirror closely those of the society of which they are a part"
(26)

Detta är en olycklig formulering eftersom den säger att utbildningens sociala, ekonomiska och politiska relationer "speglar" samhällets dito. Men av andra ställen i antologin framgår att C/L menar att utbildningen (inte med nödvändighet några sociala ekonomiska och politiska relationer hos utbildningen, kalkerade på samhällets dito) bidrar till att reproducera samhällets sociala, politiska och ekonomiska relationer. Det låter mer plausibelt. Men vad är "samhället"? När Levin och en av medförfattarna, Michael A. Carter, i kapitlen 2, 3 och 4 går närmare

in på vad korrespondensprincipen innebär, fokuserar de sitt intresse till relationerna utbildning/produktion, och i första hand relationerna utbildning/den omedelbara produktionsprocessen. "Samhället" blir i hög grad synonymt med den omedelbara produktionsprocessen.

"/.../we view the institutions and structural relations of the labor process as the center of gravity of the entire social structure."
(52)

skriver Carter. Arbetsprocessen i centrum alltså. Men ett stycke längre ned skriver Carter i stället om produktionsprocessen:

"The central organizing precept of our analysis is that the production process together with the structural forms and social relations under which it is carried out ultimately determine the other social institutions and practices in society."
(53)

och han använder uppenbarligen termen "arbetsprocess" synonymt med "produktionsprocess" - till skillnad från den marxiska terminologin enligt vilken produktionsprocessen är enheten av arbets- och värdeökningsprocess. Och det är nog inte bara en skillnad i språkbruk utan en begreppslig skillnad. Min tes är att Carnoy/Levin och deras medförfattare tenderar att fetischera arbetsprocessen och glömma värdeökningsprocessen. De reducerar med andra ord produktionsprocessen till konkret arbetsprocess, vilket medför att de, trots att de ideligen skriver om motsättningar, inte reflekterar den fundamentala motsättningen i den utvecklade marxiska politisk-ekonomiska teorin: nämligen produktionsprocessens dubbelkaraktär, motsättningen mellan arbets- och värdeökningsprocess (som motsvarar varans dubbelkaraktär att vara bruksvärde och samtidigt ha bytesvärde). Vilket framgår exempelvis av den enda motivering Carter ger för sin metodiska grundprincip att utgå från arbetsprocessen:

"Our views on the centrality of the working experience and its associated institutions stem from the observation that a major portion of adult life is spent on the job and that the income earned there quantitatively limits the opportunities for nonjob activities and thus ultimately (though not directly) determines these as well."
(54)

-Det är en förbluffande tunn motivering. Om man nu ska hämta

inspiration från den marxiska teorin, vilket C/L och deras medförfattare förefaller vilja, borde det ligga närmare till hands att pröva Marx argument för produktionsprocessens prioritet inom den samhällsvetenskapliga förståelsen: Marx utvecklar inte alls den argumenteringen utifrån arbetsprocessen utan med utgångspunkt i överväganden om värdeökningsprocessen vilka leder över till att han kan framställa den omedelbara produktionsprocessen som ett moment i en utvidgad produktions- eller reproduktionsprocess, vari även andra sfärer - distribution, cirkulation, konsumtion - blir moment.

Jag uttrycker mig här så komprimerat att det är fara värt att läsaren uppfattar det hela som marxistiskt testuggeri och strid om ord. Arbetsprocess eller produktionsprocess, det kan väl kvitta lika, kanske läsaren menar. Och jag ska inte fresta dennes tålamod med mer begreppsexercis, men vill vidhålla att det är väsentligt att få fatt i de grundläggande tankefigurerna bakom C/L's (liksom åtskilliga andra nyare utbildningssociologers) resonemang, och därvid kan det vara fruktbart att gå tillbaka till gamle Marx. Ty min hypotes är att det egentligen är bas/överbyggnadsmetaforen, som ställt till så mycket elände i marxismens teorihistoria, som spökar hos C/L. "Basen", det blir för C/L i hög grad produktionsprocessen vilken i sin tur tenderar att reduceras till arbetsprocessen. Medan utbildningen blir en del av "överbyggnaden" som på känt maner återspeglar basen eller "i sista instans" bestäms av basen. Alltså den typ av historiematerialistiskt program som var ett förstadium till Marx' utvecklade politisk-ekonomiska teori.

Slutligen ska jag närmare kommentera några funktionalistiska drag i Carnoy/Levin's arbete.

Med funktionalism menar jag här att fenomen eller system förstås enbart utifrån sina funktioner, och med funktion menar jag här bidrag till upprätthållandet av det egna eller andra system. Dessa stipulativa definitioner av "funktionalism" och "funktion" kan duga för mina syften i det här sammanhanget, nämligen att diskutera möjligheterna att flytta fram C/L's positioner. Jag har

alltså inga ambitioner att ta ställning till all slags (struktur) funktionalism, det finns förstås mer sofistikerade varianter än dem jag funnit hos C/L.

Särskilt tydligt framträder att C/L bär på en funktionalistisk barlast när de behandlar socialisationsteoretiska frågor. De förefaller uppfatta socialisation som anpassning till rollförväntningar rätt och slätt, som prägling, social integration. Därmed tappar de bort allt det motsägelsefulla i förhållandet mellan subjektivitet och omvärld (och inom subjektiviteten), samt identifierar socialisationen med dess reproduktiva funktioner, dvs förlorar konstitutionsproblemet ur sikte. Så använder exempelvis Levin följande extremt funktionalistiska argument för att tillbakavisa mastery learning- strategin:

"The important point is that the schools correspond to their host society in that they fulfil the requirements for socializing persons into adult roles."

(165)

C/L's funktionalistiska syn på socialisationen gör också att deras åtgärdsförslag förefaller blåögda:

"/.../ we argue for the transformation of adult roles, particularly work roles, and we contend that the socialization of the youth for these new roles will follow closely."

(224)

Det tror jag inte alls. Skolan och andra socialisationsinstanser omvandlas inte alls enbart eller direkt som följd av nya "roller" vilka eleverna i framtiden förväntas anpassa sig till. Ty dels är socialisationen ingen gnisselfri anpassning av subjektivitet till givna rollförväntningar. Dels kan inte skolans lika litet som andra socialisationsagenters utveckling härledas direkt ur en funktionsanalys. Därutöver krävs "konstitutionsanalyser" (jag finner inget svenskare ord) som ger förståelse för grund och bestämmningar.

De funktionalistiska förklaringsmodellerna har fått en sådan dominans inom nutida samhällsvetenskap att blotta funktionsanalyser ofta uppfattas som tillräckliga förklaringar till fenomenen. Det gäller även en hel del utbildningssociologi med mer eller mindre marxistiska ambitioner. Det vore intressant att veta varför det blivit så. Vetenskapens instrumentalisering

torde ha spelat in; kunskapsintresset fokuseras till möjligheterna att manipulera funktioner i stället för till frågan om hur fenomen konstitueras. Utbildningsforskning blir utbildningspolitik och utbildningsplanering. Socialisationsforskning blir socialpolitik.

Exkurs: Det är en utveckling man inte kan önska bort. Men den borde bli föremål för forskningens självreflexion; i ett annat sammanhang skulle jag vilja utveckla en idé jag fått från Kurt Aagaard Nielsen om att socialisationsforskningen skulle bli fruktbar om den transformerades till socialpolitikforskning, dvs om det ökande församhälleligandet av socialisationen jämte statens metoder att registrera socialisationsproblemen och utveckla recept för att bemästra dem, bleve en utgångspunkt för socialisationsforskningen. Ty det är den vägen socialisationsproblem blir "samhälleliga", dvs formuleras i samhällets självförståelse och kommer att hanteras av de till statsapparaten knutna professionerna som uppstår med den fortskridande arbetsdelningen. Tydliga exempel återfinns i ^{den lokala} skolorganisationens fortskridande arbetsdelning med dess professionaliseringstendenser: utöver lärarna och skolledningen fanns skolsköterskan, som fick assistans av kuratorn, psykologen, sjuksköterskor som numer inte längre är lärare, fritidsledare ...

Socialisationsproblemen är ouplösligt knutna till de samhälleliga försöken att registrera och bemästra dem, och kanske vore undersökningar inriktade på "socialisationspolitiken" en fruktbar väg att komma åt socialisationsproblemen, vid sidan av de mer traditionella försöken att studera dem s a s "direkt" vilket är brukligt t ex inom familjesociologin.

Detta har kunskapsteoretiska implikationer; Fortfarande inspirerad av Kurt Aagaard Nielsen är jag fascinerad av tanken att fenomen blir åtkomliga för vetenskaplig (begreppslig) kunskap först sedan de bringats upp till ytan av den samhälleliga självförståelsen. Därför har den samhälleliga formuleringen av problem (exempelvis den som sker bland forskare, planerare m fl) kunskapsteoretiskt sett prioritet framför problemet "i sig".

Slut på exkursen.

Åter till funktionalismen. Att den fått leverera de dominerande förklaringsmodellerna inom utbildningssociologin, ville jag tidigare skylla bl a på Durkheim, men så fann jag hos denne uttryckliga varningar för funktionsanalyser som:

"Att visa vad ett faktum har för funktion är inte detsamma som att förklara hur det uppstått eller varför det ser ut som det gör"
(Sociologins metodregler, sv övers Gbg: Korpen 1978, s 78)

"När man tar itu med att förklara ett socialt fenomen måste man i tur och ordning undersöka, dels vilken tillräcklig orsak som ger upphov till det, och dels vilken funktion det fyller." (a.a., s 81 f)

Kanske är det ändå framme hos Parsons m.fl vi finner de funktionsanalytiska förklaringarnas hegemoni, inte hos "ursociologerna". Hur som helst, tycker jag att det funktionalistiska draget är den största bristen i C/L's bok:

"The schools are socially functional",

hävdar Levin (29) - jag menar att det är en empirisk, ingen apriorisk fråga - och Levin förtydligar sig:

"Contrary to those who suggest that the above processes /skolans selektionsmekanismer/ are mindless, we maintain that they are functional in producing outcomes that the policy desires. That is, the educational resources selected are organized in particular ways to obtain educational outcomes consistent with the roles expected of adults in society." (36)

Här flyter som så ofta annars det funktionalistiska perspektivet samman med ett rollsociologiskt. Nära knuten till funktionalismen är vidare det "maktsociologiska" betraktelsesättet, som kommer till uttryck hos Levin:

"/.../ the state apparatus has no ostensible interest in intervening on behalf of the poor since the state is dominated by other interests." (14)

eller hos Carnoy:

"The state's provision of formal schooling is therefore organized in large part (or entirely) to supply the needs of the group (or groups) that dominate the state apparatus." (273)

"/.../ the dominant domestic bourgeoisie in capitalist countries attempt to use the educational system to reproduce this class's control over the means of production and the surplus /.../" (278)

Och Carnoy reducerar, i sin annars fina artikel om amerikanska utbildningsreformer, progressivismen till en rörelse som var "basically conservative, supporting industrial monopolies' (corporate capitalism's) influence on American life by using public institutions to help consolidate their power." (131). Här missar Carnoy den dubbelhet hos progressivismen som jag försökt fånga in i en artikel i Krut nr 10, han gör i stället progressivismen till redskap för den härskande klassen, rätt och slätt. På samma sätt gör C/L utbildningspolitiken i övrigt till redskap för den härskande klassen (eller till slagfält för kampen mellan klasserna, men det är mer sällan). Det tror jag inte är fruktbart. Staten bör betraktas, inte som redskap, utan som en instans med uppgift att upprätthålla kapitalförhållandet, dvs förhållandet mellan lönarbete och kapital. Vilket innebär att även lönarbetarnas intresse som lönarbetare (intresset att hålla upppe arbetskraftens värde, att sörja för sina individuella reproduktionsbetingelser) är en del av det statliga intresset, och bidrar till att forma utbildningspolitiken. Alltså: staten är inte den härskande klassens förlängda arm och inte heller något slags slagfält för kampen mellan klasserna (- dessa positioner kallar jag maktsociologi) utan har till uppgift att upprätthålla förhållandet lönarbete/kapital, vilket inkluderar uppgiften att sörja för att arbetskraften blir säljbar mm mm.

Ett maktsociologiskt perspektiv förbiser bl a hela legitimitetsproblematiken. Det är förstås alldeles uppåt väggarna när Levin påstår att:

"Any change that helps the poor at the expense of profits will be resisted and will fail." (8)

- ty dels har statsapparaten visst "egenintresse" (Offe), och överhuvudtaget bygger ju statens makt i länder som USA eller Sverige på att "masslojaliteten" upprätthålles, att medborgarna behåller åtminstone ett rudimentärt förtroende för staten som allmännyttans garant.

Till det maktsociologiska perspektivet är ofta kopplat ett fördelningsorienterat (i motsats till produktionsorienterat), så också hos C/L. Nämligen såtillvida att deras marxismreception tenderar att fokusera på ytfenomenen, närmare bestämt bytesförhållandena, distributionen, fördelningsfrågorna. Det är inte i kapitalförhållandet eller den samhälleliga totalreproduktionen de tar sin utgångspunkt, utan i den ojämlika fördelningen av "makt, inkomster och social status" (4), medborgarnas fördelning på olika yrkespositioner, klasser, skikt osv...

Det maktsociologiska perspektivet tar alltså utgångspunkt i en grupps makt över andra. Ett exempel: Till frågan varför kapitalisterna lyckas få skolreformatörerna att dansa efter sin pipa - med början under Horace Manns era (124 ff), och framöver under progressivismens tid (141) fram till sjuttitalet (151) - lanserar Carnoy en typ av förklaring som jag tidigare hört bl a från Bernstein och Staf Callewaert men alltid haft lite svårt att begripa: Tydligast formulerar Carnoy den s 141:

"The key to understanding why schools were organized for the benefit of the few and the repression of the many is enlightened self interest. Both reformers and business leaders were interested in maintaining a social order in which those who shared their view of societal change, not the immigrant and working class rabble, came to power in the next generation." (141)

Jag har funderat mycket över vad denna typ av förklaring, hänvisningen till "sharing of societal views" (loc cit) egentligen säger. Sedan ursociologerna, som inmutade studiet av sociala normer som sitt territorium, har denna förklaringstyp uppfattats som så självklar att man knappast upptäcker den. Men vad är egentligen förklarar? Levin konstaterar en parallellitet i kapitalisters och skolreformatörers sätt att tänka. Men varför tänker de lika? För att de tillhör samma sociala skikt? Men det är ju snudd på tautologi: att tillhöra samma sociala skikt innebär väl bl a att ha gemensamma ideologiska föreställningar. Det enda exemplet jag sett på en analys som verkligen lyckas visa hur de amerikanska finansintressena är relaterade till reformpedagogiken och skolreformatörerna, är C. Karier: Making the World safe for Democracy, i Educational Theory No 1, Vol 27 (1977).

Nu ska man förstås inte kräva totalförklaringar i alla sammanhang, och "klassiska" sociologiska förklaringar som hänvisar till relationer mellan grupper, normsystem etc är förstås ofta värdefulla. Men jag är intresserad av möjligheterna att gå vidare, och tror att ett närmare studium av teori- och metodutvecklingen inom nyare kvalifikations- och socialisationsforskning skulle kunna erbjuda sådana möjligheter. Därom handlar det följande, avslutande avsnittet.

III. OM FÖRHÅLLET MELLAN SOCIALISATIONS- OCH KVALIFIKATIONSTEORI

En samhällsvetenskapligt orienterad utbildningsforskning kan antingen undersöka hur utbildningssystemet bestäms *s a s* "utifrån" (det blir då som regel fråga om funktionsanalyser) eller också starta "inne i" utbildningssektorn för att med den utgångspunkten granska utbildningens relationer till skilda samhälleliga förhållanden, och inte minst utbildningens bidrag till att upprätthålla och utveckla samhälleliga förhållanden. Det förra perspektivet kan kallas ett kvalifikationsperspektiv, det senare ett socialisationsperspektiv.

Ur vetenskapshistorisk synvinkel kan det avgörande problemet formuleras så här: Å ena sidan har vi teorier om utbildningsväsendets bidrag till att tillfredställa samhälleliga behov av arbetskraft, klass^uiktning, ideologiförmedling. Att fostran och undervisning syftar till att reproducera rådande samhälls- och maktförhållanden är ett gammalt tema inom pedagogiskt tänkande som nu, efter några decennier av individualismens interregnum på senare år åter fått ett anmärkningsvärt uppsving. Det gäller både den pedagogiska debatten och forskningen.

Å andra sidan har vi ett spektrum av forskningstraditioner som studerar hur individen formas till samhällsvarelse genom interaktion, språk, i familj, skola och andra institutioner osv.

Dessa två slag av traditioner vill jag kalla kvalifikations-teori respektive socialisationsteori. Kvalifikationsteorins problem gäller de krav som den samhälleliga utvecklingen ställer till utbildningssystemet och till individerna. Utbildningen ska kvalificera för livet som arbetskraft, medborgare, familjemedlem, konsument osv. Socialisationsteorin däremot fokuserar hur individen faktiskt formas i familjen, kamratgruppen, skolan arbetet, av medierna osv.

Och aldrig mötas de två, kan det tyckas. Det är ett båda teoretiskt och praktiskt angeläget problem att undersöka möjligheterna till detta möte, vilket vill säga att undersöka förhållande mellan kvalifikations- och socialisationsteori.

Förvirringen är stor beträffande distinktionen kvalifikation/socialisation. Ofta överlappar de bägge kategorierna varandra helt eller delvis, exempelvis så att socialisation betraktas som den överordnade kategorin, medan kvalifikation får beteckna de särskilda element inom socialisationen som frambringar kunskaper och färdigheter som yrkes- och arbetslivet kräver.

När distinktionen upprätthålles strikt, så att kvalifikations- och socialisationsprocess analytiskt betraktas som åtskilda, brukar kvalifikationskategorin reserveras för utvecklingen av arbetsförmågor av skilda slag, i motsats till socialisationsprocesser som avser individens förberedelse inte för arbetslivet men däremot för tillvaron som samhällsmedborgare, familjemedlem, konsument.

Eller också - och det är den användningen av kategorierna jag ska ansluta mig till - betecknar kvalifikation och socialisation två sidor av en och samma process: individens utveckling till samhällsvarelse. Kvalifikationskraven är de samhälleliga behov enligt vilka individen kvalificeras till arbetskraft, medborgare, familjemedlem, till köns- och klassspecifika dispositioner etc. Medan socialisation syftar på den "subjektiva" sidan av samma process, m a o individens faktiska utveckling, som innebär en mer eller mindre fullständig och motsättningsfylld anpassning till dessa kvalifikationskrav. Denna distinktion kvalifikation/socialisation är användbar inte bara på individnivå. Kvalifikationsutvecklingen är de historiskt föränderliga system av krav som samhällsutvecklingen ställer till människorna. Socialisationsformernas

utveckling sammanhänger förstås med kvalifikationsutvecklingen. Men socialisationsformerna kan inte reduceras till "anpassning" till aktuella kvalifikationskrav, utan är avhängig av historiska "rester" inom t ex familjesocialisationen eller skolan som institution, och överhuvudtaget av behovssystem och interaktionsmönster som må vara "medproducerade" (Lars-Henrik Schmidt) av samhällsutvecklingen men som definitivt inte kan reduceras till avspeglingar eller effekter av utifrånkommande "samhälls-krav". Man bör enligt min mening vara på sin vakt mot de vulgariserade utgåvor av reproduktionsteorierna som aprioriskt betraktar t ex skolan som ett sorteringsverk som återskapar en given klasstruktur eller som en inrättning som tillgodoser de aktuella kraven på arbetskraften. I vad mån, och hur, skolan faktiskt fungerar så, är en empiriskt fråga som måste studeras konkret-historiskt. Och för att öppna för empiriska undersökningar måste man hålla isär vad jag här benämner kvalifikationskrav och socialisationsformer. Den vulgariserade utgåvorna av reproduktionsteorierna stänger igen detta motsättningsfyllda förhållande.

Jag är alltså angelägen om att upprätthålla distinktionen mellan kvalifikationsutveckling och socialisationsformer, dvs mellan de samhälleliga kraven till lönarbetarna, medborgarna och formerna för individernas utveckling till samhällsvarelser. Det finns alternativa sätt att definiera kvalifikation och socialisation, men jag tror det finns skäl att upprätthålla distinktionen. Jag skall avslutningsvis ge fem goda skäl.

1. Ett gott skäl är det vetenskapshistoriska. Vi har att göra med två skilda slag av forskningstraditioner:

Kvalifikationsforskningen har sitt ursprung i industri- och arbetssociologi samt försöken att göra nationalekonomins redskap användbara för analyser och planering av utbildning och arbetsmarknad. Det finns alltså historiska skäl till att

kvalifikationsteorin i så hög grad inriktats på studiet av kvalificering för arbetslivet och i synnerhet för industriarbete (därtill kommer, när det gäller den marxistiskt orienterade utbildningsekonomin, universitetsmarxisternas intresse av att förbinda sin egen aktuella studie- eller arbetssituation med arbetarklassens livsvillkor). Men efterhand har kvalifikationsforskningen utvidgat sina domäner till att omfatta kvalificering för annat än industriarbete, och på senare år har systemteorin dragit in och tenderar att konkurrera ut nationalekonomernas alltför trubbiga instrumentarium (Becker/Wagner 1977). Socialisationsforskningen har förankringen i klassisk sociologi gemensam med särskilt de franska varianterna av reproduktionsteorier, men i övrigt sina egna rötter i antropologi, psykologi, socialpsykologi (interaktions- och rollteori), och de inflytanden från ekonomisk vetenskap man kan spåra (typ Homans rollteori) är förankrade i elementär marginalistisk teori (vilket Therborn utredde i sin avhandling 1974). Till skillnad från den marxistiska kvalifikationsteoretiska ansatsen som utgår från ekonomikritiken, och till skillnad från traditionell utbildningsökonomi, som tämligen snabbt lämnat de enklare marginalistiska modellerna.

2. Ett andra gott skäl är följande: Att hålla fast vid den vetenskapshistoriska distinktionen kvalifikation/socialisation är inte bara av idéhistoriskt intresse, utan öppnar för den nyttiga frågan: varför uppstår vetenskapliga frågeställningar som vetenskapliga? En tumregel när det gäller samhällsvetenskaperna är att ett fält inutas som forskningsområde när det på ett eller annat sätt blir samhälleligt problematiskt. Detta har i det stora perspektivet att göra med att samhällsvetenskaperna i modern tid fått betydelse som receptutvecklare för statliga integrations-, planerings- och legitimationsbemödanden. I det lilla perspektivet är det förstås så, att

man upptäcker exempelvis socialisationsprocessen när den inte längre förlöper gnisselfritt. Det kan knappast vara någon tillfällighet att utbildningsekonomin som egen disciplin och socialisationsforskningens stora boom uppträder tämligen parallellt under efterkrigstiden, den förra dock något tidigare. Man kan betrakta utvecklingen som uttryck för samhällseliga planeringsbehov (i samband med den "tredje teknologiska revolutionen" och utbildningsexplosionen), följda av ingripanden i den individuella reproduktionssfären (jfr det stora intresset för skiktsspecifik socialisering - Bernstein m fl - som uppstår i samband med att skolplikten förlängs och man på allt fler håll håller arbetarbarn i skolan längre tid; inom parentes sagt har Bernstein berättat att han då han började skriva om den begränsade koden etc inte hade någon fot alls inne i akademierna, utan arbetade som lärare och socialarbetare bland slumbarn i London).

3. Detta om utbildningsekonomin och socialisationsteorin. Man kan gå vidare och hävda: När dessa discipliner framträtt som två åtskilda traditioner, trots att de "egentligen" mänskligt att döma i sista hand har ett gemensamt territorium, så bör samhällsforskningen inte låta sig nöja med att i tvärvetenskapligt nit försöka förena de bägge, utan dessutom bör den försöka besvara frågan: Vilka samhällseliga förhållanden gör att de framträtt som åtskilda?

Eller för att vara aktuell: Nu under sjuttitalet kan vi iaktta hur kvalifikations- (dvs utbildningsekonomin) och socialisationsteorierna börjar närmas till varandra. Varför? I sammanhanget är det förmodligen av vikt att relationen utbildning/arbetsmarknad blivit ett akut samhällseligt problem, och det är kanske i det perspektivet vi bör se resursbegreppet, välfärdssociologin m fl försök att utsträcka analysen av de samhällseliga reproduktionsproblemen till att också gälla individens reproduktionsproblem.

Samhällsforskningen måste undersöka sådana förändringar för att bli i stånd till självreflexion. Så att inte problemsökandet framstår som något som utspelas inuti forskarens huvud enbart.

4. Den vetenskapshistoriska distinktionen kvalifikation/socialisation möjliggör att man följer den utvecklingen, och dessutom är man ju faktiskt hänvisad till data som samlats in enligt principer som varit accepterade inom de skilda kvalifikations- och socialisationsforskningstraditionerna. Så länge det saknas andra slags undersökningar, är man tvungen att gå till kvalifikationsundersökningar (industrisociologin, utbildningsekonomin, avnämningarundersökningar etc) och socialisationsforskning för att hämta empiriskt material. Så får man sen försöka jämka ihop. Det låter sig sägas att kvalifikationsutvecklingen och socialisationsformernas utveckling är två sidor av samma process, men för att komma åt den processen måste man nog gå från två håll, både med tanke på tillgänglig empiri och för att jag menar att det faktiskt handlar om två sidor av den process som kan kallas "församhälleligandet".

5. Inom utbildningsforskningen kan distinktionen mellan kvalifikationsteori och socialisationsteori vidare bidra till att överskrida de begränsningar som vidlådit många reproduktionsteoretiska ansatser, inte minst sådana med marxistiska ambitioner. Dessa har nämligen ofta bortsett från socialisationsproblematiken, och reducerat utbildningens samhälleliga bestämningar till kvalifikationskrav, utifrånkommande krav till utbildningsapparatusens output: att sörja för adekvat arbetskraftskvalificering; förmedla ideologi som upprätthålla herr dömeförhållandena; sortera eleverna i enlighet med de givna positionerna i arbetsdelningen och klasstrukturen.

Bland andra olyckliga effekter får den reduktionismen till följd att vissa förhållanden framstår som givna, undandragna kritisk diskussion och empirisk prövning. Inom ett mer centralt område för den marxistiska teoriutvecklingen, den politisk-ekonomiska teorin, har de heliga korna sen länge ifrågasatts, och man har gått i närkamp med problemet att förmedla mellan teorins allmänna nivå och empirin; jag känner stor sympati för försök i stil med David Philipssons utkast till en marxistisk företagsekonomi, dvs en marxistisk "mikroekonomi" (avh. manus), eller Ole Fogh Kirkebys nyutgivna stora arbete som försvarar den marxiska arbetsvärdeteorin inte genom att postulera dess giltighet, utan genom att kritiskt granska dess förklaringsvärde inför tillgänglig empiri. Alltså ett försvar för arbetsvärdeteorin, men "inom en vetenskapsuppfattning som ser de empiriska data som utgångs- och slutpunkt". (Kirkeby: Marxismen som økonomisk teori. Roskilde Universitetsforlag 1979)

För att undvika missförstånd: Jag menar förstås inte att funktionsanalyser är obehövlige, tvärtom. Fortfarande har mycket litet gjorts i Sverige för att förverkliga det viktiga program för utbildningsforskningen Bengt Abrahamsson föreslog 1974 (Utbildning och samhälle: Några problemområden, i Skolan som arbetsplats. Utbildningsdepartementet 1974:1), vari han bl a poängterar behovet av analyser av skolans funktioner.

Men alltför många reproduktionsteoretiska ansatser litar till förenklade parallelliseringar mellan skola och "samhälle", dvs ser skolan som ett samhälle i miniatyr. Skolan är ingen avspegling av utan en del i samhället, med en specifik placering inom den totala samhälleliga reproduktionen. För att få grepp om den problematiken är det viktigt att notera att den samhälleliga reproduktionen inte alls handlar om att bibehålla status quo (vilket t ex Levin hävdar i den nämnda

antologin Carnoy/Levin 1976, s 24) utan om vad man med en term från Marx' ekonomikritik kan benämna "utvidgad reproduktion" - kanske vore expansion en mer adekvat term än reproduktion.

För närvarande ser jag de intressantaste försöken att vidareföra den reproduktionsteoretiska forskningen, förbi de statiska förklaringsmodellerna, i de undersökningar kring lönarbetets förändrade villkor som pågår på åtskilliga håll, t ex vid sociologiska institutionen, Köpenhamns universitet. Ty här öppnar sig möjligheter att utveckla ett reproduktionsteoretiskt perspektiv som sammanför kvalifikationsperspektivet (lönarbetets förändrade villkor har samband med nya krav på arbetskraften, vilket får betydelse för utbildningssektorns "output") med socialisationsperspektivet (lönarbetets förändrade villkor bestämmer även via främst föräldrarnas situation utbildningssystemets "input", nämligen elevernas socialisationsproblem) utan att den fundamentala distinktionen kvalifikation/socialisation för den skull suddas ut.