

Faksimil

Donald Broady, *Till kritiken av den funktionalistiska utbildningssociologin. Randanmärkningar till Carnoy/Levin: "The Limits of Educational Reform"*.

Arbetsmaterial från Forskningsgruppen för läroplansteori och
kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm,
31 jan. 1980, 19 p.

En text som cirkulerade i flera maskinskrivna versioner i slutet av 1970-talet. Denna arbetsrapport återgav en version som förekom på sidorna 13-31 i D. Broady, *Projektet Socialisation och kvalifikation. Forskningsprogram*, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, 30 jan. 1980.

Arbetsmaterial

Till kritiken av den funktiona-
listiska utbildningssociologin.
Randanmärkingar till Carnoy/Levin:
"The Limits of Educational Reform"

Donald Broady

31 jan. 1980

**Forskningsgruppen
för läroplansteori
och kulturreproduktion**

Utdrag ur Projektet Socialisation och
kvalifikation. Forskningsprogram 1980-01-30,
s 13-31

/---/

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/Estabiet 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 avspegling 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, "output-effekterna"; 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 utpräglat "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 ~~an~~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 inom ^{den lokala} skolorganisationens fortskridande arbetsdelning med dess professionaliseringstendenser: utöver lärarna och skolledningen fanns skolsköterskan, som fick assistans av kuratorn, psykologen, sju-funktionärer 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 uppe 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.

