

Arbetsmaterial

Donald Broady

KRITIKEN AV UTBILDNINGSSSEKTORNS
POLITISKA EKONOMI. KOMMENTARER
MED ANLEDNING AV ETT TIOARS-
JUBILEUM.

Bakgrundsmaterial till seminariet
om empirisk kvalifikationsforskning
anordnat av UHÄ:s FoU-byrå 29-30
september 1980.

Juni 1980

**Forskningsgruppen
för läroplansteori
och kulturreproduktion**

Donald Broady

KRITIKEN AV UTBILDNINGSEKTORNS
POLITISKA EKONOMI. KOMMENTARER
MED ANLEDNING AV ETT TIOARS-
JUBILEUM.

Bakgrundsmaterial till seminariet
om empirisk kvalifikationsforskning
anordnat av UHÄ:s FoU-byrå 29-30
september 1980.

Juni 1980

HÖGSKOLAN FÖR LÄRARUTBILDNING I STOCKHOLM,
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK.

Arbetsmaterial från Forskningsgruppen för läroplans-
teori och kulturreproduktion. Projektet Undervisnings-
processer-omvärldsutfattning-syo samt projektet
Socialisation och kvalifikation.

D

KRITIKEN AV UTBILDNINGSSSEKTORNS POLITISKA EKONOMI. KOMMENTARER
MED ANLEDNING AV ETT TIOARSJUBILEUM

Bakgrundsmaterial till seminariet om empirisk kvalifikations-
forskning, anordnat av UHÄ:s FoU-byrå 29-30 september 1980.

Dessa arbetspapper utgörs till största delen av bearbetningar och
kondensat av några avsnitt i rapporten Utbildning och politisk ekonomi
(Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, pedagogiska institutionen,
1980). De distribueras som bakgrundsmaterial till seminariet trots att
de saknar notapparater och referenser. Den som är intresserad av sådana
samt mer utförliga resonemang hänvisas till nämnda rapport.

En mer utarbetad version av dessa papper kommer att publiceras i
engelsk översättning i No. 2, Vol. 2 (1981) av Economic and Industrial
Democracy (Sage Publications), ett temanummer om "The Political
Economy of Education", redigerat av Henry M. Levin.

INNEHÅLL	sid
Inledning	1
I. Utbildning som reproduktion	2
II. Utbildningsekonomi	4
III. Prokla-skolan	9
III.1 Prokla-skolans uppgörelse med stamokap-traditionen	9
III.2 Elmar Altvater om statsinterventionismen	10
III.3 Den utbildningsekonomiska diskussionen kring den västtyska enhetsskolereformen 1969	13
IV. Några av Prokla-skolans kritiker	16
IV.1 Martin Baethge	16
IV.2 Renate Heinrich	17
IV.3 Enno Schmitz	18
IV.4 Klaus Offe	22
V. Klaus Offes försök att förena ekonomikritik med systemteori	23
VI. Kvalifikationsteori. Några centrala problemområden och utvecklingsmöjligheter	28

KRITIKEN AV UTBILDNINGSSSEKTORNS POLITISKA EKONOMI KOMMENTAR MED ANLEDNING AV ETT TIOÅRSJUBILEUM

INLEDNING

I år kan vi fira tioårsjubileet av genombrottet för en ny forskningsdisciplin: "kritiken av utbildningssektorns politiska ekonomi" eller "marxistisk utbildningsekonomi". För tio år sedan, 1971, publicerades nämligen volymen Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, redigerad av Elmar Altvater och Freerk Hüsen. Denna samling "papers" från en seminariereserie i Erlangen vintern 1969-70 fick omedelbart avgörande betydelse för den marxistiska diskussionen om samband mellan utbildning, stat och ekonomi. I Västtyskland, men också på andra håll i Europa, har åtskilligt av den fortsatta teoriutvecklingen och forskningen inom dessa fält tagit avstamp i (kritiska uppgörelser med) den tradition vars ledande företrädare är Elmar Altvater och som vi kan etikettera "Prokla-traditionen" (efter tidskriften PROKLA - Probleme des Klassenkampfes, grundad 1971 i Berlin, vari en rad av Altvaters och dennes medarbetare vägande bidrag publicerats).

Prokla-gruppens pionjärarbeten var led i det sena sextitalets och tidiga sjuttitalets explosionsartade utveckling inom den marxistiska teoridiskussionen i synnerhet inom tyskspråkigt och östeuropeiskt språkområde: den s k "rekonstruktionen av Marx' kritik av den politiska ekonomin". För en generation av teoretiserande marxister gick det upp att teorin i Marx' senare arbeten, Grundrisse, Kapitalet osv, långt ifrån var någon ekonomisk teori i gängse snäv bemärkelse utan en teori om grundläggande samhällsliga förhållanden. Särskilt viktig var återupptäckten av det stora bångstyriga Grundrisse-manuskriptet från 1857-58 samt den i detta manuskript särdeles tydliga förbindelsen mellan Marx' metod och den Hegelska framställningsmetoden, i synnerhet i Wissenschaft der Logik.

Den marxistiska utbildningsekonomi" eller "kritiken av utbildningssektorns politiska ekonomi" - som bör betraktas som en gren av diskussionen om statsinterventionismen - var det första område inom vilket dessa nyvunna teoretiska insikter prövades i större skala, med trevande ansatser till empiriska undersökningar i följe. Att så blev fallet torde haft samband med att marxisterna själva återfanns inom universitetsvärlden - som lärare eller studenter - och var engagerade i sin egen arbetssituation och den aktuella kampen mot statliga planer för reformering av den högre utbildningen. Det viktiga namnet inom tidig marxistisk utbildningsekonomi, Elmar Altvater, numera professor i ekonomi i Berlin, tillhörde under sextitalet förgrundsgestalterna inom västtyska SDS.

Idag ingår den marxistiska kritiken av utbildningssektorns politiska ekonomi i bildningsarvet för en generation radikala forskare i Västtyskland och i vetenskapliga miljöer på många andra håll i Europa. Inom anglosachsiskt språkområde är den dock ännu tämligen dåligt känd, trots att man också där ofta sysslat med likartade problem. Därför, och för att vi här kan finna konturrerna till ett inspirerande och alltjämt aktuellt forskningsprogram kan en återblick på Prokla-gruppens pionjärarbeten och den efterföljande västtyska diskussionen vara motiverad.

I. UTBILDNING SOM REPRODUKTION

Sjuttitalets marxistiska och marxistiskt influerade utbildningsforskning rymmer många disparata tendenser, men åtminstone en utgångspunkt brukar vara gemensam: utbildningen analyseras som ett moment i den statligt administrerade reproduktionen av grundläggande samhällsförhållanden.

Det gäller i Europa för det första "Prokla-skolan" (Elmar Altwater m fl) som lagt tonvikten vid undersökningar av hur staten sörjer för kapitalackumulationens betingelser i fråga om utbildningssektorn, då främst arbetskraftskvalificeringen. Det gäller för det andra franska sociologer (Pierre Bordieu m fl) och statsvetare (Nicos Poulantzas m fl) som mer intresserat sig för reproduktionen av de sociala klasserna och skikten samt ideologiförmedlingen. Det gäller för det tredje "systemteoretiker" som Klaus Offe vilka fäst jämförelsevis större avseende vid att staten och byråkratin måste legitimera den egna verksamheten och avhjälpa "följdproblem" som uppstått som resultat av tidigare statligt agerande eller den ekonomiska utvecklingens anarki.

Gemensamt för dessa forskningsinriktningar är ambitionen att från olika utgångspunkter förklara vad som händer med utbildningssektorn i de högt utvecklade kapitalistiska samhällena, där ju de statliga ingripandena ökat kraftigt i omfattning under de senaste decennierna.

Jag menar att det är en styrka hos dessa mer eller mindre marxistiska ansatser att de utgår från att utbildning ytterst är samhällelig reproduktion: reproduktion av produktionsförhållanden, klasstruktur, arbetskraft, ideologi, personlighetsmönster. Att så är fallet är egentligen en självklarhet, inget samhälle kan fortleva om inte varje ny generation inövas i att klara av och acceptera de arbetsuppgifter och livsvillkor överhuvud taget som väntar. Det är visserligen inte a priori givet att just utbildningssektorn ska bidra till att forma arbetskraften och samhällsmedborgarna, men i de mer utvecklade samhällena förefaller det uppenbart att socialiseringen allt mindre sker i familjen och i produktionen och alltmer offentligt: TV och kulturindustri, dagis, skola, fritids osv. Och även om man hypotetiskt kan göra tankeexperimentet att utbildningen inte bidrar nämnvärt till den samhälleliga reproduktionen - om alltså utbildning vore enbart förvaring - så är det hur som helst uppenbart att inget samhälle ostraffat kan hålla sig med ett utbildningssystem som formar människor vilka inte kan anpassa sig till givna arbets- och livsvillkor och maktförhållanden.

Med andra ord, det är visserligen ett funktionalistiskt misstag att resonera aprioristiskt enligt mönstret: samhället ser ut så och så, alltså måste utbildningen nödvändigtvis se ut så och så. Däremot kan man under alla förhållanden tryggt utgå från att det finns givna gränser för hur utbildningssektorn kan tillåtas fungera för att inte den samhälleliga reproduktionen ska hotas. Vilket egentligen är en tautologi (för att reproduktionen ska fungera krävs att reproduktionen inte omintetgöres) som det känns litet genant att fästa på pappret. Ändå är detta perspektiv frånvarande i det mesta av den pedagogiska debatten och

forskningen. Så används exempelvis utbildningsekonomiska metoder numera i planerings- och framför allt rationaliserings- och besparingssammanhang, däremot inte för att förklara utbildningens samhälleliga funktioner - det sena 50-talets och 60-talets ambitioner i den riktningen torde idag vara övergivna.

II. UTBILDNINGSEKONOMI

Den kan vara illustrativt att dröja något vid problemområdet utbildningsekonomi. Här finner vi nämligen ett anmärkningsvärt undantag som bekräftar regeln att utbildningsforskningen varit blind för utbildningens reproduktiva funktioner. Och vidare kan det vara illustrativt att jämföra traditionell utbildningsekonomi med de försök att använda marxistisk politisk-ekonomisk metod som ska behandlas i det följande.

Jag ska fatta mig kort. Med utbildningsekonomi brukar man helt enkelt mena precis vad ordet säger: samband mellan utbildning och samhällsekonomi. Som en särskild ekonomisk disciplin uppstod den under 50-talet i USA, importerades till Europa under slutet av decenniet och fick betydelse bl a för den högre utbildningens expansion runt om i Europa. Teorihistoriskt var utbildningsekonomi en utväxt på efterkrigstidens neoklassiska tillväxtteorier, som försökte förklara den ekonomiska tillväxten ur faktorerna fast kapital och arbetskraft. Dessa båda faktorer kunde emellertid inte ensamma vara grund för hela tillväxten, menade en del ekonomer, som från slutet av 50-talet och en bit in på 60-talet diskuterade en "tredje faktor" eller en "residualfaktor", med vars hjälp man ville förklara bl a hur tillväxten kunde variera så kraftigt från land till land; hur var exempelvis det västtyska "ekonomiska undret" möjligt trots all materiell förstörelse under kriget? Här förslog inte kvantitativa mått på fast kapital och arbetskraft som förklaringsgrunder. Och nu tydde internationella jämförande undersökningar på ett samband mellan utbildningsnivå och tillväxt. Runt 1960 började ekonomer laborera med begreppet "human capital".

Människors kvalifikationer (yrkeskunna, förmåga till forsknings- och utvecklingsarbete) måste, menade de, vara en viktig ingrediens i "residualen". Utbildning är i så fall en tillväxtskapande faktor vid sidan av faktorerna jord, kapital, arbete, som man tidigare räknat med. Och därmed borde utbildning kunna analyseras som investering, både samhällsekonomiskt, eftersom utbildning bidrar till nationalprodukten, och för den enskilde, som "investerar" i sin egen utbildning för att senare i livet njuta avkastningen därav i form av högre lön.

Här öppnade sig alltså i slutet av femtiotalet möjligheter att analysera utbildningssektorn med nationalekonomins instrumentarium. Det djärva och metodiskt intressanta med hela "human-capital"-ansatsen är att man så konsekvent försökte parallellisera utbildningssektorn med varuproduktionen och varumarknaden, såväl på samhällsnivå som individnivå. Utbildnings"marknaden" betraktades som en varumarknad; förutsatt att marknaden är fri bestämmes "priserna" på olika utbildningsvägar av utbud och efterfrågan, och utbildnings"konsumenten" väljer det utbildningsalternativ som ger maximal gränsnytta, ungefär som när han väljer bland tvättmedelspaketen i sin butik, eller som när en företagare beslutar om en investering. Och även utbildningsplanerarna borde, menade man, ta hjälp av ekonomiska kalkyler för att försäkra sig om att utbildningsinvesteringarna avkastar maximal samhällsekonomisk vinst.

Dessa mer ortodoxa varianter av "human-capital"-ansatsen har dock kritiserats sönder och samman, här i Sverige t ex av Bengt Abrahamsson som påtalade att cost/benefitanalys, sådan den utformats i Sverige, leder till den anmärkningsvärda konklusionen att utbildning av välavlönade hovnarrar skulle avkasta större samhällsekonomisk vinst än t ex läkar- eller socionomutbildning (eftersom man likställt hög lön och produktivitet). Bland "human-capital"-ansatsens övriga kritiker kan man nämna Enno Schmitz, vars avhandling (1973 a) är en ingående kritik av grundvalarna för "human-capital"-konceptionen. Schmitz gör bl a det intressanta påpekan- det att denna konception kan ha ett visst förklaringsvärde när det gäller analyser av utbildning i privatekonomisk regi, t ex företagens egen internutbildning, där ju faktiskt utbildning är en investering som förväntas ge avkastning. När det däremot gäller att analysera den offentliga utbildningssektorn är analogin utbildning/varor förfelad, menar Schmitz och många med honom.

Så här post festum är det lätt att konstatera att den optimis- tiska tilltron till utbildningsinvesteringar som en relativt obe- roende tillväxtskapande faktor var ett typiskt högkonjunkturfe- nomen. Och även de flesta andra förhoppningar som knöts till möjligheterna att använda nationalekonomins analysredskap för utbildningsforskning och planering har svikits, och den borger- liga utbildningsekonomin har alltmer övergivit sina ursprung- liga, "rent" ekonomiska ambitioner och istället försökt utveck- la metoder att förutspå framtida kvantitativa och kvalitativa arbetskraftsbehov och anpassa utbildningens omfattning och ut- formning därefter ("manpower"-ansatsen); och man har försökt utvidga efterfråge-modellen genom att ta hänsyn till att även icke-ekonomiska faktorer har betydelse för människors val av utbildning ("social demand") osv. Men mätproblemen är enorma, prognoserna slår ofta slint och i praktiken är traditionell utbildningsekonomi idag främst verksam i rationaliserings- och besparingssammanhang. Ambitionerna att blottlägga samban- den mellan utbildning och samhällsekonomi förefaller övergivna.

Denna utveckling har kallats "utbildningsekonomin vulgarise- ring" (Straumann 1973). Formuleringen anspelar förstas på Marx' ekonomikritik: Marx, som satte stort värde på 1700-ta- lets och det tidigaste 1800-talets "klassiska" borgerliga eko- nomer med Ricardo som höjdpunkt och slutpunkt, betraktade den följande utvecklingen inom nationalekonomin mot instrumentell och legitimerande teori som en fortlöpande "vulgarisering" av klassikernas ambitioner att förklara det borgerliga produktions- sättets inre sammanhang. Straumanns formulering "utbildnings- ekonomins vulgarisering" implicerar alltså att de båda senaste decenniernas borgerliga utbildningsekonomi utvecklats analogt med utvecklingen som den borgerliga nationalekonomin genomlöpte under 1800-talet. Men analogin får inte hårdras, den borgerliga utbildningsekonomin har aldrig varit "klassisk" i Marx' mening; redan från början var det praktiska behovet att bemästra den samhällsekonomiskt allt viktigare utbildningsplaneringen själva förutsättningen för utbildningsekonomin uppkomst som själv- ständig disciplin under femtiotalet. Och inte ens de mer teo- retiskt orienterade "human-capital"-ansatserna representerar "klassisk" politisk ekonomi i Marx' mening, de var tvärtom för-

sök att göra bruk av marginalistisk teori som i allra högsta grad är exempel på vad Marx menade med vulgärekonomi.

Den marxistiska utbildningsekonomin har radikalt annorlunda utgångspunkter. I litteraturen är alternativa beteckningar vanliga, i stil med "marxistisk kritik av utbildningssektorns politiska ekonomi", som bättre än "marxistisk utbildningsekonomi" anger forskningstraditionens egenart och dess beroende av den marxiska 'kritiken av den politiska ekonomin', dvs den teori och metod som Marx lade grunden till med Grundrisse, Kapitalet osv. Kritiken av den politiska ekonomin har två undersökningsobjekt. För det första den 'reella' politiska ekonomin, (samhällsekonomin), för det andra den 'ideella' politiska ekonomin (dvs teoriutvecklingen inom den borgerliga nationalekonomin). Och på samma sätt har den marxistiska utbildningsekonomiska forskningstraditionen haft två, visserligen sammanflätade, intentioner. Dels intentionen att undersöka de faktiska samhällsekonomiska betingelserna för utbildningssektorns utveckling, exempelvis samband mellan utbildningsreformer och förändrade krav på arbetskraftens kvalificering, kriscyklernas betydelse för förändringar inom utbildningssektorn och för det statsfinansiella utrymmet för utbildningsinvesteringar etc. Dels intentionen att undersöka de borgerliga teorierna om utbildningsekonomi; historiskt utgick den marxistiska utbildningstraditionen från en kritik av de utbildningsekonomiska teorier som diskuterades i samband med den västtyska utbildningsplaneringen under 60-talet.

Här finns ett problem som Enno Schmitz (1973 b) satt fingret på. Inom marxistisk utbildningsekonomi har man alltså haft intentionen att undersöka borgerlig utbildningsekonomisk teori med hjälp av marxistisk ekonomikritik. Schmitz ifrågasätter den intentionen. Ty om, som redan nämnts, borgerlig utbildningsekonomi är "för mycket 'vulgärekonomi'" (Schmitz a a sid 806), kan det innebära att den inte ayslöjar särskilt mycket om verkliga samband mellan utbildning, arbetsmarknad, kvalifikationskrav osv, utan fastmer tjänar till att beslöja de verkliga förhållandena. I 'kritiken av den politiska ekonomin' är det som bekant de klassiska ekonomerna (inte vulgärekonomin) Marx utgår från beroende på att han hos dessa finner "det borgerliga samhällets självförståelse" i ojämförligt ren och systematisk form. Ideologin hos de klassiska ekonomerna motsvarar essentiella förhållanden sådana de framträder på det borgerliga samhällets "yta". "Ideologi" i denna strikta, politisk-ekonomiska mening får inte förväxlas med lögn och förbannad dikt. Möjligen har alltså, som Schmitz menar, den tidigaste marxistiska utbildningsekonomin (typ Altvater/Huisken 1971 förlitat sig på Marx' ekonomikritik i ett sammanhang där den inte alls hör hemma. Men Schanz, som uppmärksammat samma problem, är av annan uppfattning. Han hävdar att de teoretiska grundvalarna för den klassiska ekonomin och sentida borgerlig utbildningsekonomi trots allt är så pass besläktade att likartad undersökningsmetod duger i båda fallen. Jag ska återvända till denna centrala punkt.

I stället ska jag övergå till den andra sidan av den marxistiska utbildningsekonomin projekt, alltså undersökningarna av utbildningssektorns 'reella' politiska ekonomi. Jag ska kort försöka

ge en uppfattning om vad slags undersökningar det är fråga om och notera några skillnader gentemot traditionella utbildningsekonomiska riktningar.

Den marxistiska utbildningsekonomin utgår från antagandet att det existerar grundläggande samband mellan utbildningssektorn och den politisk-ekonomiska utvecklingen. Att vissa sådana samband existerar är förstas en självklarhet; statsfinansiella hänsyn sätter gränser för utbildningsinvesteringarnas omfattning, olika utbildningsvägar dimensioneras i enlighet med prognosticerade behov av yrkesutbildad arbetskraft osv. Men den marxistiska utbildningsekonomin utgår från att sambanden också är av annan och mer genomgripande art än detta slags kvantitativa samband och försöker undersöka utbildningssektorns placering inom kapitalets och hela samhällets reproduktion. I största korthet: ramarna för utbildningen är ytterst bestämda av kapitalets ackumulationsvillkor. Så innebär exempelvis statliga utbildningsutgifter att den för produktiva investeringar tillgängliga mervärdemassan i samhället minskar, men är å andra sidan nödvändiga för arbetskraftens reproduktion och har även betydelse t ex för konjunkturreglering. Därav motsättningen mellan det enskilda kapitalets intresse av att hålla de offentliga utbildningskostnaderna nere, samtidigt som totalkapitalet är beroende av adekvat kvalificerad arbetskraft - och statens uppgift är just att långsiktigt sörja för totalkapitalets reproduktionsbetingelser. Den arbetskvalificering vi här talar om ska inte missförstås som enbart, eller ens i första hand, förmedling av specifikt yrkeskunnande. Viktigare är att arbetskraften tränas i uthållighet, punktlighet, pliktkänsla, kreativitet, accepterande av maktförhållanden osv osv - det existerar en mycket omfattande och vittförgrenad litteratur om problem kring hur kvalifikationskraven förändras beroende på kapitalackumulationens, teknologins och arbetsorganisationens utveckling. Och vidare kvalificerar förstas utbildningen inte enbart för yrkesarbete, utan därtill för livet som samhällsmedborgare, familjemedlem, konsument osv. (Den marxistiska utbildningsekonomin har dock hittills mest ägnat intresse åt arbetskraftskvalificeringen, och då särskilt kvalificering för industriarbete.)

Det är svårt att generellt jämföra marxistisk utbildningsekonomi med traditionell, bl a eftersom den sistnämnda kan vara allt från nationalekonomiska modellbyggen till datainsamling. Men ett par viktiga skillnader bör noteras:

Marxistisk utbildningsekonomi har utvecklats som försök att förklara utbildningens politisk-ekonomiska betingelser, medan den traditionella utbildningsekonomin kunskapsintresse varit tätt knutet till behovet av metoder för utbildningsplanering (problem kring resursallokering, prognoser osv).

Litet svepande kan man därför säga att marxistisk utbildningsekonomi håller fast vid den tidiga "human-capital"-ansatsens ambition att förklara samband utbildning/arbetsmarknad/produktivkraftsutveckling etc; skillnaderna är dock avsevärda. Som nämnts innebär ju "human-capital"-konceptionen att arbetskraftskvalificering - och därmed utbildning - betraktades som en oberoende källa till ekonomisk tillväxt och som "kapital", såväl för den enskilde

som för hela samhället. Marxistisk utbildningsekonomi utgår i stället från att utbildning är en nödvändig anpassning av arbetskraften:

"Utbildning blir därför inte heller omedelbart någon källa till berikande för kvalifikationsinnehavaren och kan följaktligen inte kallas ett kapitalvärde. Däremot är det kapitalackumulationens förlopp och dess tekniska uttryck som är bestämmande för hur kapitalägaren eventuellt kan omsätta arbetskraftens ändrade kvalifikationer i ökad kapitalproduktivitet."

III. PROKLA-SKOLAN

III.1 Prokla-skolans uppgörelse med stamokap-traditionen

Sedan mitten av sextiotalet har Altvater och hans medarbetare, "Prokla-skolan", i en rad bidrag försökt undersöka hur kapitalackumulationens förlopp bestämmer den moderna, interventionistiska staten - och därmed bl a utvecklingen inom utbildningssektorn. Om man i en formel ska sammanfatta fundamentet för de utbildningsanalyser som växt fram i spåren av berlinskolas arbeten, så bör särskilt framhåvas den nära anknytningen till Marx' ekonomikritik, uppfattad som en allmän ackumulationsteori som också är en kristeori. Många kritiker menar att Prokla-skolan alltför snabbt och oförmedlat knutit stats- och utbildningsanalyserna till kapitalackumulationens förlopp.

Det slags statsanalys som Prokla-skolan står för kallas ibland "stinkap"-teorin, vilket utläses "teorin om den statsinterventionistiska kapitalismen". Termen "stinkap" är konstruerad i analogi med "stamokap", (teorin om) den statsmonopolistiska kapitalismen, d v s den statsuppfattning som dominerar i Östeuropa och i olika varianter även inom flertalet av de västeuropeiska kommunistpartierna. I största korthet: Stamokap-teorins anhängare anser att Marx ekonomikritik (d v s *Kapitalet* med förarbeten) gällde konkurrenskapitalismen. Idag däremot, i och med att produktivkrafterna utvecklats språngartat, de stora monopolen satt konkurrensen ur spel, och kapitalet och staten växt samman, har kapitalismen gått in i en ny fas, "monopolkapitalismen", varvid de allmänna "lagar" som Marx på sin tid framställde - lagar som gällde varubyte, kapitalackumulation, profitkvotens tendentiella fall osv - satts ur spel. Analysen av den moderna kapitalismen måste därför bygga inte på någon ortodox tillämpning av Marx' ekonomikritiska metod utan i stället på Lenins stats- och imperialismanalys.

Det är förstås en otillständigt summarisk karakteristik av Stamokap-teorin, som inte alls är någon enhetlig eller färdigutvecklad företeelse; kanske borde man hellre tala om stamokap-teorierna. Men termen "stamokap-teorin" har vunnit burskap (dock inte i nämnvärd grad bland anhängarna själva), trots att efterledet "-teori" kan vara vilseledande. Stamokap-teorin "är mer en fråga om ett forskningsprogram än en självständig teori", påpekar exempelvis Kosinen (1976) i ett diskussionsinlägg, där han kritiserar det utbredda bruket att s a s på samma nivå konfrontera Prokla-skolan med stamokap-teorin; stamokap-traditionen bör betraktas som en bred, empiriskt orienterad och i teoretiskt avseende eklektisk *forskningstradition*, medan Prokla-skolan länge sysslade i huvudsak med ekonomikritikens allmänna kategorier, och först framåt mitten av sjuttiotalet försökte sig på empiriska analyser, s k "realanalyser".

Därför är det orättvisande att jämställa Prokla-skolans statsanalyser med stamokapforskarnas som om dessa vore två jämförbara alternativ. Men å andra sidan har Prokla-skolans arbeten ofta haft karaktär av polemiska inlägg riktade mot stamokap-traditionens metodiskt tvivelaktiga premisser (premissor som återfinns

även inom många andra marxistiska traditioner, inte minst i äldre anglosachsisk litteratur: Paul Sweezy, Paul Baran osv). Att referera några huvudpunkter i denna kritik säger därför en del om Prokla-skolans egna ståndpunkter:

Låt oss först anknyta till den marxistiska tesen om det borgerliga samhällets s k "fördubbling" i 'samhälle' och 'stat'. Prokla-skolan anklagar stamokap-forskarna för att suddat ut denna fundamentala distinktion mellan 'samhället', där bl a de enskilda kapitalens intressen råder, och 'staten', vars uppgift är att tillvarata det samlade kapitalets intresse av 'allmänna produktionsbetingelser'. Stamokap-forskarna uppfattar den moderna borgerliga staten som "redskapsstat", som monopolkapitalets förlängda arm.

En förklaring till att stamokap-forskarna förfäktar denna redskaps-tes är att deras analyser ofta fungerat som post-festum-stöd för en redan på förhand fastlagd politisk strategi, nämligen ett eller annat slag av anti-monopolistisk frontstrategi (ett extremt exempel är compromesso storico i Italien) som innefattar föreställningen att övergången till socialism måste ske i två etapper. Socialismen måste föregås av en (borgerligt) demokratisk fas, som uppnås genom att alla krafter (icke-monopolistiska kapitalfraktioner inkluderade) förenas i en kamp för att erövra statsapparaten från monopolkapitalet.

Och andra förklaringar till stamokap-forskarnas statsuppfattning kan sökas i deras metodiska utgångspunkter. Med kapitalismens utveckling till "monopolkapitalism" har, menar de, konkurrensen i traditionell mening i hög grad satts ur spel. Därmed är metoden i Marx framställning numera inaktuell, eftersom den gällde konkurrenskapitalismen och inte monopolkapitalismen - Marx menade ju att det är i och genom konkurrensen som kapitalismens allmänna lagbundenheter framträder: värdelagen, kapitalackumulationens allmänna lag, lagen om profitkvotens fallande tendens - dessa "lagar" slår igenom via konkurrensen som därigenom fungerar som reglerande princip för produktion, cirkulation, konsumtion. När nu konkurrensen i traditionell mening satts ur spel och inte längre kan fungera som reglerande princip måste den ersättas av en annan reglerande instans, nämligen staten, närmare bestämt de sammanflätade (monopol) kapital- och statsintressena. Detta innebär att stamokap-forskarna omfattar en s k "maktsociologisk" syn på staten: Det är den monopolistiska kapitalfraktionens grepp om statsapparaten som bestämmer statens agerande.

III.2 Elmar Altvater om statsinterventionismen

Så kan Prokla-skolans bedömning av stamokap-traditionen kort sammanfattas. Om vi nu övergår till Prokla-skolans egen statsuppfattning, så innebär den en helt annan syn på statligt agerande, en syn som haft stor betydelse också för den marxistiska utbildningsekonomi.

Prokla-skolan använder ogärna termen "monopolkapitalism". Staten är, menar de, inget viljelöst redskap i händerna på en grupp monopolkapitalister. Istället är det hänsynen till totalkapitalets ackumulationsbetingelser som sätter gränser för statens handlings-

utrymme, vilket innebär att staten kan agera tvärtemot vissa kapitalfraktioners intressen, även monopolistiska fraktioner. För att sätta kapitalackumulationens betingelser på begrepp använder Prokla-skolan den marxiska ekonomikritiken, som de uppfattar som en ackumulations- och kristeori lika giltig idag som för hundra år sedan, eftersom dess objekt är det borgerliga samhällets "anatom", dvs de underliggande utvecklingslagarna i varje kapitalistiskt samhälle, låt vara att de framträder på olika vis i olika samhällen. Stamokap-forskarna gör, enligt Prokla-skolans representanter, misstaget att stirra sig blinda på de skiftande ytframträdelsen, de läser Kapitalet som en teori om ytframträdelsen under en speciell period av kapitalismen, den konkurrenskapitalistiska.

Men om den moderna interventionistiska staten inte är monopolkapitalets förlängda arm, vad är den då? Ingen kan ju förneka sakförhållandet som motiverar stamokap-teorins redskapsstat-tes, nämligen statens ökande ingripande i samhället, varigenom statens och kapitalets intressen alltmer flätas samman. Nej, Altvater m fl förnekar varken att den borgerliga staten är en klasstat eller att statsinterventionismen ökat i omfattning. Men de hävdar att man inte kan begripa hur den interventionistiska staten fungerar och vad som skiljer den från andra klasstater om man blandar samman stat och kapital och nöjer sig med att påtala att staten är den härskande klassens stat (vilket ju gäller alla klassamhällen, så därmed är allt och intet sagt).

I sin inflytelserika uppsats 1972 om statsinterventionismen påpekar Altvater att den borgerliga staten framträder som en instans som tillvaratar ett illusoriskt gemensamt intresse. Med Marx' ord framträder staten som "en självständig storhet vid sidan av och utanför det borgerliga samhället", och detta är ingen fråga om något enkelt bedrägeri. Statens ideologiska framträdande som självständig storhet är (som all ideologi) enligt Altvater ekonomiskt formbestämt: För staten är det nödvändigt att fungera som "icke-kapitalist i ett kapitalistiskt samhälle". Annars skulle den inte kunna fylla sin uppgift att garantera totalkapitalets reproduktion. Det borgerliga samhällets fördubbling i 'samhälle' (privatintressen, t ex enskilda kapital eller lönarbetarnas intressen som lönarbetare) och 'stat' är en nödvändighet. Bland annat kan staten, som inte lyder under värdeförmeringstvånget, sköta sådan verksamhet som är nödvändig för totalkapitalet men inte låter sig drivas kapitalräntabelt. Från trettioalet och framåt har staten i ökande utsträckning tagit på sig sådana funktioner som inte de enskilda kapitalen klarar av. Närmare bestämt anser Altvater att den interventionistiska statens verksamhet framför allt hör hemma inom följande fyra områden:

1. "de allmänna materiella produktionsbetingelserna"
2. allmänna rättsförhållanden (lagstiftning, domstolar)
3. reglering av konflikten lönarbete/kapital och när så behövs förtryck av arbetarklassen med juridiska, polisiära, medel
4. säkerställandet av det nationella totalkapitalets existens och expansion på världsmarknaden.

Det är framför allt det första området, "de allmänna materiella produktionsbetingelserna" - som kanske bäst kan översättas med

"infrastrukturen" - som intresserar Altvater, och detta är utgångspunkten för hans statsbestämning. Ordet "materiell" är kanske litet vilseledande i sammanhanget, eftersom Altvater till de "allmänna materiella produktionsbetingelserna" räknar bl a arbetskraftskvalificeringen - enligt Prokla-skolan utbildningens viktigaste funktion.

Tyngdpunkten i de utbildningsanalyser som gjorts i anslutning till Prokla-skolans statsanalyser är försök att finna samband mellan kapitalets behov av arbetskraftskvalificering och utvecklingen inom utbildningssektorn.

Enligt Altvater är kapitalets intresse av utbildning motsägelsefullt; å ena sidan är utbildning, kvalificering av arbetskraften, å andra sidan önskar de enskilda kapitalen hålla de offentliga utbildningsutgifterna så låga som möjligt, av två skäl: 1. Utbildningsomkostnader reducerar möjligheterna till produktiva investeringar; om arbetskraftens reproduktionskostnader ökar, så minskar den för kapitalet tillgängliga mervärdemassan, samt 2. De människor som är under utbildning kan inte användas i produktivt arbete, och vidare höjer en kostsam utbildning arbetskraftens värde, vilket under vissa omständigheter kan påverka arbetskraftens pris, dvs höja lönenivån. Visserligen har isynnerhet den senare tesen ifrågasatts, men den grundläggande tankegången är förstås riktig: statens väsentliga uppgift är att sörja för totalkapitalets reproduktion och i det sammanhanget är utbildning en nödvändighet; men samtidigt innebär ökad konsumtion, även kollektiv konsumtion av utbildning, att medel undandras cirkulationen och därmed att de enskilda kapitalens ackumulationsmöjligheter minskas. Här finns grunden till motsättningar inom den statliga utbildningspolitiken.

(Man måste dock hålla isär olika slag av utbildningsomkostnader: å ena sidan utgifter för skolbyggnader, undervisningsmaterial osv, å andra sidan lärarlöner m m. Produktion av skolbyggnader eller undervisningsmaterial kan ske enligt normala kapitalistiska principer, i ett enskilt kapitalis regi, som varje annat slags kapitalistisk produktion. Utgifterna för lärarnas löner är av helt annan karaktär; den "produktion" som sker i undervisningen, nämligen "produktionen" av kvalifikationer (egenskaper) hos eleverna, är ingen varuproduktion, och de medel som staten satsar på att avlöna lärare undandras därmed kapitalackumulationen.)

Allt det här låter möjligen självklart, men de optimistiska föreställningarna om utbildningsinvesteringar som kungsvägen till ekonomisk tillväxt och som medel att lösa samhällsliga problem är förbluffande seglivade.

En av Prokla-skolans bestående insatser är att ha fäst uppmärksamheten vid sådana politiskt-ekonomiskt betingade gränser för statens manöverutrymme, till exempel när det gäller utbildningsreformer. Därmed har berlinskolans arbeten gjort nytta bl a som korrektiv till de ovannämnda tendenser som är utbredda inte bara inom stamokap-traditionen utan även på många andra håll inom radikal utbildningssociologi, och som innebär att frågan om den borgerliga statens karaktär reduceras till en fråga om en viss

klass herravälde, varvid den borgerliga staten i princip analyseras som en klasstat vilken som helst, och dess specifika funktion och ekonomiska formbestämningar faller bort.

III.3 Den utbildningsekonomiska diskussionen kring den västtyska enhetsskolreformen 1969

Den marxistiska utbildningsekonomiska traditionens grundsten är den inledningsvis nämnda av Altvater och Huisken utgivna volymen *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors (1971)*, en diger samling diskussionsbidrag från en seminariereserie som Elmar Altvater ledde i Erlangen 1969/70. Bidragen bör först och främst ses i samband med universitetsvänsterns intresse för den högre utbildningens samhällsliga funktioner och därmed sin egen ställning som vetenskaplig intelligentia och sitt förhållande till arbetarklassen, men de var också ett led i kampen mot den statliga reformeringen av den högre utbildningen, kritik av teorier för utbildningsplanering samt inlägg i den då aktuella enhetsskolediskussionen. Jag ska redogöra för den sistnämnda, i Förbundsrepubliken ständigt aktuella enhetsskolediskussionen, för att illustrera vad Prokla-skolans argumentation betydde.

Än idag är inte enhetsskolan fullt genomförd i BRD, den reform som initierades i slutet av sextiotalet har kommit av sig och tregrenat sekundärstadium (fr o m åk5) är fortfarande regel, vilket knappast är förenligt med modern jämlikhetsideologi. Ända sedan sekelskiftet har socialdemokratin, under Weimarrepubliken också med styrka kommunistpartiet, drivit kravet på enhetsskola. Efter misslyckade försök att införa enhetsskolan omedelbart efter andra världskrigets slut kom så äntligen 1969 beslutet om en gradvis reform. Åtskilliga socialdemokrater och fridemokrater hälsade reformen som en seger för tidsenliga demokratiska och pedagogiska principer och hoppades att skolan skulle kunna bli en hävstång för demokratiseringen av resten av samhället.

Men vänsterkritikerna invände att skolans demokratisering aldrig kan föregå en samhällsomvandling, ordningsföljden måste vara den omvända. Och vänsterkritikerna försågs med ammunition när bl a Altvater/Huisken 1971, Huisken 1972 pekade på sambandet mellan reformen och de nya kraven på arbetskraftens kvalificering.

I botten fanns Jassonys redan klassiska bok *Das Ende der Wirtschaftswunder (1966)*. Enligt Jassony hade, efter återuppbygg-nadsperiodens slut, i och med att mekanisering och automation sattes in, arbetskraftens kvalifikationsnivå blivit den helt avgörande förutsättningen för fortsatt kapitalackumulation i Förbundsrepubliken. Själv skriver visserligen Jassony att arbetskraften behöver *andra* kvalifikationer än tidigare, vilket dock oftast feltolkats så att den teknologiska utvecklingen skulle ha lett till krav på högre kvalificering.

Jassonys resonemang om arbetskraftens kvalifikationsnivå "utgjorde för hela årgångar kritiska studenter grundvalen för förståelsen av ansatserna till en utbildningsreform i BRD" (som Baethge skrev 1972) och en av dessa "kritiska studenter" (därtill med

mångårig erfarenhet av folkskolläraryrket) var Freerk Huiskens, vars avhandling *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie* (1972) omedelbart blev mönsterbildande för marxistiska, politiskt-ekonomiskt grundade analyser av utbildningsreformer:

Huiskens utgångspunkt var en anmärkningsvärd omsvängning inom den officiella tyska utbildningsideologin: bort från traditionell, humanistisk bildningsidealism och till borgerlig utbildningsekonomi. Mindre tal om bildningsarvet och mer av krassa rationaliserings-, effektiviserings- och besparingsprogram.

Själv sätter Huiskens den utbildningsideologiska omsvängningen i förbindelse med att kapitalets tekniska sammansättning rakat i höjden under sextiotalet, dvs att de produktiva arbetarna blivit färre och maskinerna fler och mer komplicerade, enkelt uttryckt. Eftersom utbildningssystemet hamnat på efterkälken i förhållande till den här utvecklingen, förses de blivande lönarbetarna med för litet (eller fel slags) kvalifikationer, vilket lett till kris inom utbildningssystemet samt till en rad statliga ingipanden. Alltså ett resonemang i Jassonys efterföljd.

Altwater/Huiskens materialsamling 1971 och Huiskens avhandling 1972 var pionjärarbeten och måste bedömas som sådana. De var bitvis ensidiga i sin inriktning på att få fatt i utbildningssektorns allmänna ekonomiska formbestämningar. Detsamma gäller i än högre grad vissa av deras efterföljare. Redan några år efter 1969 års enhetsskolereform stod det klart att den omöjligt kunde betraktas som någon mekanisk och nödvändig följd av kapitalets aktuella förmeringssvårigheter. Reformen kom nämligen av sig.

Enhetsskolebeslutet resulterade inte i annat än halvgångna kompromisser här och var i mer framstegsvänliga delstater, i regel utan märkbara pedagogiska framsteg i följe. Sådant är läget än idag.

Att reformen havererade innebar för det första att "optimisternas" illusioner brast. Ett par av de mest kända reformanhängarna (Rolff, Evers) skiftade ståndpunkt, gjorde avbön och gav marxisterna rätt i dessas pessimistiska syn på en demokratisk skolreform i ett odemokratiskt samhälle. Och för det andra knäckte förstås alla eventuella "ekonomistiska" illusioner hos vissa bland vänsterkritikerna, som

"mycket snabbt och schablonmässigt utmålade reformprogrammet som teknokratiska åtgärder, orsakade av kapitalets förmeringssvårigheter, och vilka idag överraskade ställs inför sakförhållandet, att det borgerligt-progressiva reformprogrammet inte blev realiserat".

Så skrev Martin Baethge i en artikel 1972, tidstypiskt rubricerad 'Avsked från reformillusioner', och de vänsterkritiker han hade i tankarna var förstås bland andra vissa bidragsgivare till Altwater/Huiskens 1971 (där han själv medverkade med en reservation), Huiskens 1972 m fl, dvs den krets forskare som brukar kallas Proklaskolan. Baethge angrep alltså tendenserna att analysera utbildningsreformerna som ekonomiska nödvändigheter. Så betraktades exempelvis 1969 års utbildningsreform ibland som ett direkt svar på

den västtyska recessionen 1966-67, och Huisken 1972 analyserade som nämnts den utbildningspolitiska utvecklingen under sextio-talet som bestämd av nya kvalifikationskrav; närmare bestämt betraktade Huisken "utbildningskrisen" som framkallad av bristande överensstämmelse mellan å ena sidan nya krav på arbetskraf-ten, å andra sidan de kvalifikationer som eleverna faktiskt bi-bringades i skolan. Och i Altvater/Huiskens materialsamling analyserar ett författarkollektiv (Hanf m fl 1971) enhetsskole-reformen utifrån industrins förändrade behov när det gäller ar-betskraftens kvalificering, utifrån kapitalets behov av att hål-la utbildningsutgifterna nere samt utifrån behovet att förvara eleverna för att hålla arbetslösheten nere. Hanf m fl utgår från

"att den vänsterorienterade skolkritiken har överbetonat den politiska makt- och förtrycksaspekten, och försummat att ana-lysera utbildningarnas objektiva - dvs ekonomiska - placering.

För Hanf m fl är enhetsskolan på två sätt ett svar på kapi-talets krav. Å ena sidan ska den ta hänsyn till ändringar i förhållandet mellan de olika slagen av lönarbetare: det krävs fler /.../ teoretiskt kvalificerade lönarbetare till att övervaka produktionen, och därför måste detta skikt av lönarbetare få tillskott via en mobilitet från lägre skikt. Samtidigt sker det en generell ändring i de konkreta arbets-processer som ingår i den kapitalistiska produktionen; och därmed i kraven på *kvalifikationerna* hos de arbetare som in-går i den kapitalistiska produktionen. De ska ha färre speci-fika tekniska färdigheter, men däremot mer av allmänna kun-skaper om de naturvetenskapliga principer som ligger till grund för de tekniska färdigheterna. Enhetsskolan ska ut-bilda lönarbetare med dessa ändrade kvalifikationer och sörja för att fler lönarbetare rekryteras till övervaknings- och regleringsfunktionerna.

Å andra sidan är kapitalet intresserat av att spara pengar inom utbildningssektorn för att i stället kunna investera i produktionsprocesser, som skapar nyvärde och avkastar profit. Därför kräver kapitalet rationalisering inom utbild-ningssektorn, vilket kan uppnås genom standardisering av ut-bildningselementen, intensifiering av inlärningsformerna, och undervisningens sammanförande i stora centra. I den västtys-ka diskussionen har dessa rationaliseringsåtgärder varit sammanlänkade med enhetsskole-modellen."

I det här avsnittet har jag använt enhetsskolediskussionen som exempel för att åskådliggöra hur Prokla-skolans utbildningsekon-omiska förklaringsförsök tog sig ut i början av sjuttio-talet. Det var således försök att - alltför oförmedlat menar många - koppla samman den statliga utbildningspolitiken, utbildningsplaneringen, den didaktiska utvecklingen med kapitalackumulationens förlopp och isynnerhet med utvecklingen i kraven på (den industriella) arbetskraftens kvalifikationer. I avsnittet som närmast följer ska jag försöka utveckla problematiken genom att återge en del viktig kritik som riktats mot dessa förklaringsförsök.

IV. NÅGRA AV PROKLA-SKOLANS KRITIKER

Prokla-skolans pionjärarbeten (Altvater/Huisken 1971, Huisken 1972) har alltså kritiserats för att alltför oförmedlat och monokausalt sätta den statliga utbildningspolitiken i samband med kapitalackumulationens utveckling.

De två mest inflytelserika kritikerna har nog varit den nyss citerade Martin Baethge, sedan länge verksam i Göttingen, numer som professor i sociologi, samt Klaus Offe, som tillhörde den "tredje" frankfurtgenerationen och numer är professor i Politische Wissenschaften i Bielefeld. Offe hävdade kort sagt att statens manöverutrymme inte (annat än mycket indirekt) bestäms av de krav kapitalackumulationens utveckling ställer, utan fastmer av statens (politikernas, byråkratins) behov att legitimera sin egen existens och därmed behålla medborgarnas masslojalitet. Jag ska återvända till Offe i slutet av det här avsnittet, varefter jag också ska nämna något om hur Prokla-skolan mer närstående marxister bemött Offes försök att förena marxistisk ekonomikritik med systemteori som grund för statsanalysen.

IV.1 Martin Baethge

Redan i en bilaga till Altvater/Huiskens materialsamling 1971 kritiserade Baethge och några medarbetare Prokla-skolan för att använda Marx ekonomikritiska kategorier på en alltför hög abstraktionsnivå, och därmed försumma konkret-historiska analyser av *hur* dessa kategorier konkret framträder; för att alltför oförmedlat koppla den statliga utbildningspolitiken till kapitalkrav på den allmänna nivån, utan att differentiera mellan olika kapitalfraktioner och utan att differentiera mellan de olikartade kvalifikationskraven på olika arbetsplatser och utan att ta hänsyn till att staten inte är kapitalets förlängda arm rätt och slätt, utan har att jämka samman skilda klassintressen, inklusive lönarbetarnas intressen. Exempelvis nämner Baethge m fl sakförhållandet att olika arbetsplatser reser de mest skiftande krav på arbetskraftskvalificeringens art och nivå, och drar den tänkvärda konklusionen att

"om de progressiva kapitalfraktionernas krav skulle göras till generell måttstock för utbildningspolitiken (vilket ungefär vore principen för en 'bra' teknokratisk utbildningsreform), så måste en reform av det slaget vidga klyftan mellan genomsnittskvalifikationsnivån och arbetsplatskravens genomsnittliga nivå."

Om alltså utbildningen skulle inrättas i enlighet med de progressiva, dvs de mest avancerade, teknologiskt högst utvecklade, kapitalfraktionernas behov av högt kvalificerad arbetskraft, så skulle arbetskraften överlag bli överkvalificerad och inte finna adekvata arbetsuppgifter (med åtföljande risker för "social oro"). Detta är en avgörande svaghet i Prokla-skolans tidiga utbildningsanalyser (exempelvis Huisken 1972) och i en lång rad analyser som påverkats av samma perspektiv, som Baethge m fl här sätter fingret på; nämligen att övervärdera den teknologiskt mest avancerade kapitalfraktionens

betydelse när det gäller kvalifikationsutvecklingen. Baethge m fl menar alltså att Prokla-skolan med sina förenklade ekonomiska förklaringar försummar alla dessa motsättningar inom och mellan kapitalfraktioner, arbetsplatsstruktur, kvalifikationskrav och därmed försummar de motsättningsfyllda förutsättningarna för den statliga utbildningspolitiken.

I andra sammanhang gör Baethge det viktiga påpekandet att kvalifikationskraven inte gäller produktionen utan även och förmodligen i högre grad arbetskraftens reproduktion:

"Den enskilda arbetskraften måste inte bara producera, utan, för att vara i stånd att producera, även kunna reproducera sig, dvs måste idag vara hemmastadd i byråkratiska kommunikationsformer, kunna förhålla sig som konsument, kunna tillvarata sina 'medborgerliga' funktioner osv. Detta betyder säkerligen för många mer än produktionsfunktionen när det gäller deras kunskaps- och attitydförutsättningar. Av det skälet är alla försök att härleda kapitalets kvalifikationsbehov uteslutande ur den omedelbara produktionsprocessens tekniska struktur falska och förkortade i sin utgångspunkt."

Och när det gäller kvalifikationen för produktionen har Baethge envetet hävdade att arbetsplatsstrukturen mycket väl kan förändras (ny teknologi införs osv) utan att kvalifikationsstrukturen nödvändigtvis behöver förändras. Med andra ord kan - för att använda marxistisk terminologi - arbetet bli mer *komplicerat* (dvs mer värde per tidsenhet produceras) utan att för den skull arbetskraften behöver vara mer *kvalificerad*; arbetet kan nämligen organiseras annorlunda, så att mindre kvalificerad arbetskraft kan utnyttjas. I själva verket ligger i den kapitalistiska produktionsprocessens natur tendensen att arbetsprocessen ständigt brytes ned till enklare delmoment, av det enkla skälet att kvalificerad arbetskraft ofta är dyrare. Det gäller i princip all slags ny teknologi, som visserligen till en början kan kräva högt kvalificerad arbetskraft, men som efterhand brukar förändras i riktning mot dequalificering.

Det slag av kritik av Prokla-skolans utbildningsanalyser som Baethge och Offe är tidiga representanter för - den förre mer ekonomikritiskt orienterad, den senare mer systemteoretiskt - har senare vidareförts av många andra. Jag ska i det följande ge några exempel.

IV.2 Renate Heinrich

I sin analys av den västtyska enhetsskolereformen hävdade Renate Heinrich (1973) att reformen *inte* var en samhälleligt nödvändig följd av den ekonomiska situationen:

"kapitalets kortsiktiga och medellångsiktiga krav på arbetskraftens kvalifikation hade kunnat tillfredsställas också i det bestående fyrklassskolsystemet, genom motsvarande prestations- eller kapacitetsökningar och kompressionsåtgärder, och då till avsevärt lägre kostnader."

Heinrich lyfte fram de många motsägelser som karakteriserade förutsättningarna för enhetsskolereformen och försöksverksamheten, varvid de vitt skilda lokala förutsättningarna är av intresse (sådana överväganden saknades i pionjärarbetena). Vidare försökte Heinrich kombinera Prokla-skolans typ av kvalifikationsanalys med Klaus Offes resonemang om "prestationsprincipens" betydelse för kvalificeringen - vilket förstås är en väsentlig aspekt av hur den sammanhållna skolan socialiserar eleverna: prestationsprincipen i förening med illusionen att alla i princip har lika chanser till utbildningsframgång innebär att eleven själv tar på sig skulden för sitt eventuella "misslyckande". Eleverna internationaliserar "prestationsprincipen" och sorterar sig själva.

I vissa avseenden var alltså Renate Heinrichs arbete mer avancerat än Prokla-skolans pionjärarbeten, genom att hon med hjälp av rikligt empiriskt material tog fasta på enhetsskolereformens motsättningar och de lokala variationerna samt försökte förena Prokla-skolans typ av kvalifikationskravanalys med en analys av hur kvalificeringsprocessen i skolan faktiskt går till (bl a med hjälp av Offes begrepp *prestationsprincip*). I allt väsentligt var dock Heinrich solidarisk med Prokla-skolans (Altvaters) uppfattning om statsinterventionism och utbildning.

IV.3 Enno Schmitz

Som en representant för en i grunden mer kritisk värdering av Prokla-skolan vill jag nämna Enno Schmitz som 1973 i uppsatsen "Vad kommer efter utbildningsekonomin" kritiserade de bägge pionjärarbetena Altvater/Huisken 1971 och Huisken 1972.

Bakom denna typ av utbildningsanalyser spårar Schmitz den felaktiga

"teoretiska föreställningen om en rationellt handlande stat som såsom totalkapitalist 'i koncentrat' företräder de enskilda kapitalens utbildningspolitiska intressen /.../"

och när Prokla-skolan tenderar att betrakta kvalifikationsförmedlingen som utbildningssystemets enda samhällsliga funktion, glömmar de bort åtminstone tre ytterligare funktioner:

1. Beroende på förändringar i det industriella arbetets organisation, blir möjligheterna till anställning och karriär alltmer avhängiga av formella bevis på avslutad utbildning. Det innebär att betyg, examensbevis osv, mister sambandet med yrkeskvalificeringen och i stället kommer att fungera som självständiga mål för individen som planerar sin karriär. Därmed bestäms utbildningssystemet inte i första hand av kvalifikationskraven, utan tjänar syftet att återskapa en hierarkisk struktur av yrkespositioner.

2. När arbetslöshet hotar det politiska systemets stabilitet, måste den statliga politiken sörja för att samhälleligt integrera de arbetslösa. Normalt sker denna integration med hjälp av nya arbetstillfällen, men växande grupper av ungdomar, etniska minoriteter osv, som marknaden inte kan erbjuda arbetstillfällen, integreras i stället inom utbildningssektorn - och denna utbildning har

föga med produktionskrav att skaffa.

3. Utbildningssystemet förmedlar inte enbart yrkeskvalifikationer utan även ideologi: utbildning ska legitimera den ojämlika fördelningen av chanser, en legitimeringsfunktion som blir allt viktigare i takt med att genomgången utbildning blir en förutsättning för yrkesframgång.

"Föreställningen om prestationssamhället, där var och en kan nå yrkesstatus enligt den individuella prestationens måttstock, måste åtminstone på något sätt motsvara faktiska yrkeschanser, för att inte berövas all trovärdighet och därmed sin integrativa funktion."

Enno Schmitz, här i hög grad i anslutning till Offe, menar alltså att Prokla-skolan i sitt ensidiga intresse för förändringarna i kraven på arbetskraftens kvalifikationer sopar utbildningens övriga funktioner under mattan, däribland 1. de "formella" kvalifikationerna (examensbevis etc), 2. arbetskraftsabsorptionen samt 3. ideologiförmedlingen - tre funktioner som saknar omedelbart samband med produktionsprocessens kvalifikationskrav.

Vidare kritiserar Schmitz Prokla-skolan för att stirra sig blind på bytesvärdeproduktionen och försumma "bruksvärdesidan". För de anställda exempelvis inom den offentliga förvaltningen eller för en lärare handlar ju arbetet inte om varu- och värdeproduktion utan om en eller annan form av "bruksvärde"-produktion, och Schmitz ifrågasätter om den marxistiska ekonomikritikens allmänna kategorier, som ju har med varu- och värdeproduktionsprocessen att göra, här duger något till.

Enligt Schmitz övertar Prokla-skolan det "teknokratiska" perspektivet i Franz Jánossys mönsterbildande arbete från mitten av sextiotalet, dvs föreställningen att teknologins utveckling medför förändrade (högre eller annorlunda) kvalifikationskrav, varvid andra faktorer än teknologin som kan styra kvalifikationsutvecklingen faller bort, såsom maktförhållanden; arbetsdelningen (t ex i hand/huvud-arbete); tillgång och efterfrågan på arbetsmarknaden; möjligheterna att anpassa ny teknologi till en given kvalifikationsstruktur genom att förändra arbetskraftsstrukturen, t ex genom att arbetsprocessen brytes ned till repetitivt delarbete - mer avancerad teknologi kan mycket väl få arbetskraftens dequalificering till följd.

Dessa invändningar mot Altvaters, Huiskens m fl:s pionjärarbeten är inte originella, vi har redan tidigare mött de flesta av dem. Originellt och intressant var däremot Schmitz påpekande att samtliga nämnda punkter, som kan kritiseras, hos berlinskolans utbildningsanalyser också återfinnes hos den traditionella utbildningsekonomin som Prokla-skolan polemiserar mot, och Schmitz går vidare och ställer frågan "Duger utbildningsekonomin för en ideologikritik?". Berlinskolan stödde ju sin kritik av utbildningsplaneringen på en kritik av de traditionella utbildningsekonomiska teorierna. Schmitz hade själv ägnat sin avhandling (1973 a) åt att kritisera humankapitalkonceptionens antagande att utbildningsfinansieringen kunde parallelliseras med resurs-

allokeringen inom en marknadsekonomi. Detta antagande är i grunden felaktigt, menade Schmitz, som alltså förnekade att "priser-na" (utbildningskostnaderna) på utbildnings-"marknaden" kunde analyseras som reglerade av tillgång/efterfrågan etc. Visserligen har väl numera dessa neoklassiska modellbyggarambitioner som Schmitz kritiserade i stort sett övergivits. Den traditionella utbildningsekonomi sysslar idag med rationalisering, besparingar, kompressioner osv inom utbildningssektorn och har övergivit ambitionerna att förklara sambanden mellan utbildning/arbetsmarknad/ekonomisk tillväxt, vilket egentligen gör frågan som Schmitz ställer, "Duger utbildningsekonomi för en ideologikritik", än mer akut. När Prokla-skolan byggde på kritiken av den etablerade utbildningsekonomi och -planeringen, låg där bakom föreställningen att dessa teorier verkligen var uttryck för viktiga ekonomiska sammanhang. Mönstret var förstås Marx kritik av de klassiska borgerliga politisk-ekonomiska teorierna; i klassikernas teorier fann Marx nämligen en ojämförligt konsistent sammanfattning av "det borgerliga samhällets självförståelse" och dess reella ytframträdelse. Men den traditionella utbildningsekonomi är av helt annan karaktär än den klassiska ekonomien, som för att tala med Marx är en "vulgärekonomi".

"Jag vill en gång för alla påpeka, att jag med klassisk politisk ekonomi menar all ekonomi efter W Petty, vilken utforskar de borgerliga produktionsförhållandenas inre sammanhang, detta i motsats till vulgärekonomin, som endast rör sig i de skenbara sammanhangen för att söka en plausibel förklaring på de så att säga grävsta fenomenen, samtidigt som man ideligen tuggar om det material som den vetenskapliga ekonomien för länge sedan har levererat färdigt, och serverar det för borgerligt hushållsbehov. I övrigt begränsar sig vulgärekonomin till att systematisera, pedantisera och som eviga sanningar proklamera de borgerliga produktionsagenternas banala och självbelåtna föreställningar om sin egen värld, den bästa av världar."

(Marx: *Das Kapital I*, MEW 23, s 95)

Schmitz tes är nu att Altvater/Huisken m fl gjorde misstaget att tilldela den traditionella utbildningsekonomi samma metodiska status som den klassiska politisk-ekonomiska teorin hade i Marx ekonomikritik:

"Den borgerliga utbildningsekonomi är, till skillnad från den klassiska nationalekonomien, som kunde fungera som "ideologisk kontrapunkt" för den marxiska kritiken av den politiska ekonomien, inte förklaringskraftig i betydelsen en historiskt adekvat och klassspecifikt nyttig ideologi. En sådan ideologis värde består bl a däri att den beskriver realiteten - låt vara ur en klass intresse-mässiga perspektiv - så att ideologikritik samtidigt kan vara kritik av sociala strukturer. Visserligen främjades utbildningsekonomi i början av 60-talet av förväntningarna att den senare skulle kunna erbjuda en 'nyttig ideologi', dvs planeringskunskap; dock infriades

inte förhoppningarna som knöts till denna nationalekonomiska specialdisciplin. Den var - i likhet med andra delar av dagens nationalekonomi - för mycket "vulgärekonomi", dvs: I det vetenskapliga intressets förgrund stod icke förklaringen av faktiska betingelsesammanhang inom utbildningssystemet och mellan detta och arbetsmarknaden; däremot dominerar intresset av att med hjälp av normativa modeller beslöja de bestående maktförhållandena bakom dessa betingelsesammanhang. Denna utbildningsekonomin starka ideologiska funktion har kraftigt minskat förklaringsvärdet hos de ur dessa teorier avledda prognoserna och gjort att de nästan förlorat sin nytta för *alla* intressegrupper."

Det är en helt avgörande punkt Schmitz här sätter fingret på. Om den traditionella utbildningsekonomin och -planeringen är "för mycket vulgärekonomi", i så fall hugger Altvater, Huisken m fl i sten när de alltför mycket litar på den marxistiska ekonomikritiska metoden för att förstå statlig utbildningspolitik och -ideologi. Här krävs dock mer noggranna undersökningar. Schmitz gör saken väl lätt för sig genom att utan vidare postulera att den traditionella utbildningsekonomin helt är att betrakta som extrem vulgärekonomi, som dimridår utan allt förklaringsvärde. Även från marxistisk utgångspunkt kan nämligen vulgärekonomi innehålla element av reella ytframträdelse, av "ideologi" i mer strikt politisk-ekonomisk mening, inte att förväxla med det rena skenet eller lögn och bedrägeri.

Det problem Enno Schmitz pekade på gällde alltså frågan om det är möjligt att använda den marxiska ekonomikritikens kategorier för att kritisera den borgerliga utbildningsekonomin (eller om denna är "för mycket vulgärekonomi"). Några år senare gjorde Hans-Jørgen Schanz i Århus (utan att anföra Schmitz) några intressanta kommentarer till samma problem. Som nämnts var Schmitz benägen att besvara frågan nekande. Även Schanz påpekar att

"det inte finns någon klassisk borgerlig utbildningsekonomi, och det betyder att det kan vara litet vanskligt att utifrån en marxistisk intention leverera en kritik av utbildningsekonomin."

Men i motsats till Schmitz hävdar Schanz att den marxiska ekonomikritiska metoden ändå är brukbar för kritiken av den traditionella utbildningsekonomin. Ty det finns trots allt, menar Schanz, avsevärda likheter mellan grundvalarna för den klassiska nationalekonomin och den moderna utbildningsekonomin. I största korthet: Schanz menar att nutida utbildningsekonomi - som han uppfattar som en teori om kvalifikationsutveckling - i likhet med de klassiska politiska ekonomerna bygger upp teorier om produktivkraftutveckling, och vidare att den ekonomiska formbestämningen av produktivkraftutvecklingen lyser med sin frånvaro i bägge slagen av teoribyggen - och häri ser Schanz ansatspunkten för en marxistisk kritik.

IV.4 Klaus Offe

Bland "systemteoretikerna" intresserar jag mig här i första hand för Klaus Offe, som betytt åtskilligt även för den marxistiska stats- och utbildningsdiskussionen under 70-talet.

Klaus Offe har skrivit en rad arbeten som bl a inneburit en avgränsning gentemot och kritik av Prokla-skolan. Låt oss citera ur Offes sakkunnigutlåtande till den västtyska "Bildungskommission" 1975.

Offes kritik går ut på att Prokla-skolan alltför snabbt och oförmedlat velat förklara statens agerande, närmare bestämt utbildningspolitiken, med hänvisning till kapitalackumulationens betingelser, närmare bestämt kapitalets krav på arbetskraftskvalificering. Offe skjuter in sig på Altvater/Huiskens materialsamling från 1971, den marxistiska utbildningsekonomis grundsten, där de i sin inledning påstår att

"Utbildningspolitik sörjer i vidaste bemärkelse för en störningsfri reproduktion av samhället /.../"

Offe menar att en sådan utgångspunkt är helt felaktig,

"ty skolornas och högskolornas samhällseliga subsystem har i alla utvecklade industrisamhällen sedan början av 60-talet utmärkt sig framför andra subsystem därigenom, att det *aktualiserat* motsättningar och *frambringat* konflikter, som inte enligt någondera av de berörda sidornas erfarenheter kan värderas som "störningsfri reproduktion."

Offe ansluter sig till Habermas förmodande att

"en konsekvent bedriven utbildningspolitik leder till systemhotande konflikter."

I polemik med Prokla-skolans snabba kopplingar mellan

1. strukturproblem (t ex inadekvat kvalificerad arbetskraft i förhållande till kapitalets krav),
 2. statligt agerande (t ex utbildningsreformer) samt
 3. effekterna därav (t ex den kvalificering som faktiskt äger rum i skolorna)
- slår Offe fast att

"de objektiva *resultaten* av statligt agerande stämmer lika litet med nödvändighet överens med det statliga handlandets deklarerade *mål*, som dessa mål stämmer överens med en adekvat förståelse av de samhällseliga *strukturproblemen*. Sätillvida vore även en överensstämmelse mellan blott två av dessa nivåer ett helt osannolikt fall, i sig självt i behov av förklaring."

V. KLAUS OFFES FÖRSÖK ATT FÖRENA EKONOMIKRITIK MED SYSTEMTEORI

Och när Offe inte accepterar Prokla-skolans förklaringar, hur ser då hans egna ut? Vi kan återge det centrala resonemanget i Offes bok (1975 a) om 1969 års västtyska yrkesutbildningsreform.

Offes utgångspunkt, med den polemiska udden riktad mot Prokla-skolan, är denna:

"ekonomiska faktorer och samhälleliga intressen kan enbart *sätta sig igenom* i den mån som de till sitt förfarande har *organisationsmedel* som staten ställt i ordning och sanktionerat."

Offe förnekar alltså inte alls *att* det finns kapitalintressen eller att dessa kan bestämma det statliga agerandet, men - sådan är Offes föreställning om fördubblingen 'stat'/'samhälle' - när kapitalet (eller för den delen lönarbetarna) försöker genomdriva sina intressen, så innebär det ett försök att *förstöra* den statliga ordningen, varvid staten strävar efter att *återställa* enhetligheten hos sitt organisationsmedelssystem. Detta förhållande som erbjuder en viktig förklaring till statens och den statliga byråkratins agerande, menar Offe att Prokla-skolan och andra "reduktionister" förbiser.

Offe utgår från det grundläggande antagandet, att den politiska utvecklingens (t ex utbildningsreformer) drivkrafter är de inkonsistenser och spänningar som är inbyggda i den kapitalistiska statens system av 'organisationsmedel'. Offe räknar med följande fyra typer av organisationsmedel:

1. "Freiheit". Upprätthållande av privategendomsprincipen (var och en disponerar sin vara) vid byte och avtal, t ex mellan kapital och lönarbetare.
2. "Steuerstaat". Statens manöverutrymme (statsfinanserna osv) är bundet till det privata bytets resultat.
3. "Sozial- und Interventionsstaat". Staten sörjer långsiktigt för att kapital och lönarbetare har möjlighet att sälja sina varor.
4. "Demokratie". Regeringsmaktens handlingsförmåga är avhängig av legitimationen, sådan den kommer till uttryck i parlamentariska val.

"Statlig politik kan nu uppfattas som det handlingsförlopp, med vilket statsmaktens bärare/byråkrater, politiker/ reagerar på inkonsistenser och aktuella oförenligheter mellan dessa fyra organisatoriska premisser för den kapitalistiska statens systemstruktur. Sätillvida sätts statlig politik i rörelse icke av intressen hos samhälleliga subjekt eller deras aggregat, icke av klassintressen, icke av statspersonalens värderingar osv, utan följer ett högst abstrakt '*konsistensintresse*' hos staten *an sich selbst*, ett intresse tömt på

varje innehållslig bestämning: ett intresse av enhet och förenlighet hos statens organisationsmedel."

Offes tes är alltså att statligt agerande bör förstås utifrån statsapparatusens egna intressen. Det exempel han valt i den undersökning jag här refererar är yrkesutbildningsreformen i BRD fr o m 1969, vars genomförande han tolkar som statens reaktion på en systemhotande samhällelig situation med avskedanden, växande arbetslöshet och som följd därav ansträngda statsfinanser. Statsapparaten griper då till 'organisationsmedel' av typ 3 ovan - nämligen förbättrad arbetskraftskvalificering - för att höja arbetskraftens bytesvärde på arbetsmarknaden.

Exemplet är tydligt och bra, eftersom det säger en del om Offes speciella försök att förena marxism (ekonomikritik) med systemteori. Han förnekar inte alls att yttre krafter - och främst då kapitalets ackumulationssvårigheter - kan *utlösa* statligt agerande. Däröfver är han överens med Prokla-skolan. I sin fallstudie av yrkesutbildningsreformen betraktar han bl a arbetskraftens alltför låga bytesvärde som en sådan utlösande faktor. Men inga stimulus-respons-modeller duger för att förklara statligt agerande. Genom att peka ut en eller annan utlösande faktor har man inget sagt om *varför* staten agerar som den gör. Politiker och statstjänare är inga kapitalets marionetter, de är intresserade av att upprätthålla de 'subsystem' vari de själva verkar; de är intresserade av att säkra statsfinanserna, av att de borgerliga rättsreglerna fungerar, av att det parti de representerar för- mår behålla väljarnas förtroende, av att själva behålla sina positioner och arbeten. Angående yrkesutbildningsreformen 1969 framkastar Offe antagandet att

"yrkesutbildningsreformens avsikt och funktion varken bestod i att skapa kvalificerad arbetskraft eller i att preventivt ta hand om arbetskraft som skulle kunna bli överflödig, utan snarare exempelvis däri att på lång sikt avlasta statsapparaten de socialpolitiska kostnaderna för dels en enbart restitutiv socialpolitik, dels en expansiv utbildningspolitik på tertiärstadiet."

Följden blir förstås att, om Offe har rätt, statens representanter inte annat än i undantagsfall reagerar "adekvat" på samhälleliga problem. Därför är det inga undantag när t ex utbildningsreformer havererar - vilket skedde med yrkesutbildningsreformen -, det är regel. Statligt agerande löser inte samhälleliga problem, utan föder oupphörligen, på grund av den kapitalistiska ekonomins anarkistiska sätt att fungera, nya *följdproblem*, som i sin tur påkallar statligt agerande. Och så vidare. Ordet "följdproblem" är frekvent i Offes arbeten. Han menar att det ofta är fel att söka yttre orsaker till att statsapparaten försöker komma till rätta med svårigheter som den själv ställt till med. Offe menar vidare att statsapparaten inte reagerar direkt på kapitalackumulationens förlopp, klasskonflikter osv, utan på därur emanerande "följdproblem". I ett tidigare arbete (Offe 1972) utvecklade han sin syn på staten som en instans med uppgiften att lappa ihop vissa "funktionsbrister" som uppstår ur ackumulationsprocessen, på grund av de enskilda kapitalens inbördes konkurrens

och överhuvudtaget kapitalismens anarkistiska karaktär.

För den bredare stats- och utbildningsdiskussionen har emellertid förmodligen Offes (och Habermas) framhävande av statens *legitimationsproblem* betytt mest, dvs byråkratins och politikernas problem med att behålla medborgarnas och väljarnas "masslojalitet". (Ett hemsnickrat exempel: För att förklara den svenska grundskole-reformen skulle en förklaring i berlinskolans anda huvudsakligen gälla nya krav på arbetskraftskvalificering, i riktning mot ökad flexibilitet och mobilitet, generell grundkvalificering för all arbetskraft osv. En förklaring i Offes anda skulle däremot fästa stort avseende vid den svenska socialdemokratins behov att befästa sin egalitära image och den statliga utbildningsbyråkratins egna intressen.

Självfallet har Klaus Offes teser om statsapparatusens "egenintressen" mötts av kritik från Prokla-skolan mer närstående marxister, och andra mer ekonomikritiskt orienterade marxister. Dessa har framhållit att statens ekonomiska formbestämningar i hög grad bestämmer och begränsar det statliga manöverutrymmet. De bägge mest envetna kritikerna har kanske varit Joachim Hirsch och Manfred Deutschmann. Jag ska försöka ge en bild av vad kritiken närmare bestämt gått ut på, genom att referera något av Manfred Deutschmanns kritik av Offes bok från 1972 om den kapitalistiska statens strukturproblem.

Låt oss hålla fast vid den tidigare nämnda samhälle/stat-dikotomin som utgångspunkt, som alltså var ett viktigt element i Prokla-skolans typ av statsanalys (se kapitel III ovan). Statens väsentliga uppgift är att upprätthålla kapitalförhållandet, dvs förhållandet lönarbete/kapital. Därvidlag är Offe överens med Prokla-skolan m fl mer ortodoxa marxister. Men Deutschmann anklagar Offe för en ekonomistisk förståelse av kategorin "kapital". Kapitalet är, inskräper Deutschmann, inte reducerbart till pengar, maskiner eller enskilda kapitalfraktioners intressen.

"Kapitalet är ett samhälleligt förhållande, således omfattande lönarbete och kapital."

Därför ingår också lönarbetarnas intressen *som lönarbetare* i kapitalets allmänna intresse, vilket tillvaratages av staten:

"Staten är alltså ideell Gesamtkapitalist (totalkapitalist), och allmänintresset kan som sådant inte framträda reellt. Gesamtkapitalets klassintresse är inget på förhand givet och entydigt socialt lokaliserbart. Kapitalet är ett samhälleligt förhållande, således omfattande lönarbete och kapital. I bestämningen av Gesamtintresset, vilket alltså som mål har upprätthållandet av det samhälleliga förhållandet mellan lönarbete och kapital, måste således redan från början inbefattas behovsdispositionerna hos *lönarbetet som lönarbete* och hos de fria, jämlika *medborgarna som medborgare*."

När Offe bortser från statens ekonomiska formbestämningar och betraktar staten som en residualstorhet med uppgiften att reparera de funktionsbrister och följdproblem som uppstår i spåren av ackumulationsprocessen, så förlägger Offe därmed krisen till staten och ser legitimationsproblemen, frågan om masslojaliteten, som avgörande, och därmed blir enligt Deutschmann Offes kristeori "ytterst en rent politisk kristeori". Offe betraktar makt (Herrschaft) som ett resultat av dessa följdproblem och tenderar att göra den kapitalistiska statens klasskaraktär till dess väsen. Detta leder vilse, menar Deutschmann, ty i alla klassamhällen är staten instrument för en klass herravälde över andra klasser, och genom att enbart peka på den borgerliga statens klasskaraktär har man intet sagt om statens specifika formbestämning i kapitalistiska samhällen. Vad Offe förbiser är den kapitalistiska produktionsprocessens karaktär av värdeförmeringsprocess, som gör att makt i ett kapitalistiskt samhälle är en grundläggande förutsättning för (och inte, som Offe hävdar, en följd av) kapitalackumuleringen.

Så långt Manfred Deutschmanns kritik av Klaus Offe. Dessa bägge positioner är representativa för en vittförgrenad diskussion under senare år i Västtyskland kring "ekonomikritisk" versus "systemteoretisk" statsteori (och utbildningsteori). Sammanfattningsvis har Offes m fl:s systemteoretiskt orienterade ansatser kritiserats bl a för

- "Maktsociologiskt" betraktelsesätt, dvs tendensen att förklara herraväldeförhållanden i det borgerliga samhället snarare utifrån borgarklassens - förstudd som en sociologiskt avgränsbar grupp - eller byråkratins politiska maktutövning än utifrån kapitalförhållandets utveckling - förstudd som det sociala förhållandet mellan kapital och lönarbete. Offe, Becker/Jungblut m fl anklagas för att

"bortse från lönarbete-kapitalförhållandet och främst betrakta politisk makt under aspekten systembevarande åtgärder."

- För att betrakta system (politiska, ekonomiska) och subsystem isolerade från varandra och från politisk-ekonomiska bestämningar.

- För en "strukturalistisk" tendens att eliminera subjektiviteten. Strukturerna synes röra sig oberoende av människors agerande. Strukturernas uppkomst och förändringar kan ej förklaras. När exempelvis Offe skiljer systemteorin från handlingsteorin får detta fatala politiska konsekvenser. Alla handlings- och förändringsmöjligheter förefaller uteslutna. "Återstår enbart det givnas affirmativa självreproduktion."

Till sist vill jag framkasta två hypoteser.

För det första: När man tar del av den här västtyska kontroversen mellan "systemteoretiker" som Offe och mer ekonomikritiskt orienterade marxister, så är det slående att samma slags kritik som riktats mot "systemteoretikerna" och som jag refererat i detta avsnitt också borde vara tillämplig som kritik av åtskillig annan

radikal utbildningssociologi, exempelvis av det slag Nicos Poulantzas representerar.

För det andra skulle jag vilja lansera en konvergenshypotes. Kontroversen mellan "systemteori", legitimationsteori (Habermas, Offe m fl) och mer politiskt-ekonomiskt orienterad samhällsvetenskap har alltså haft stor betydelse för de nyare marxistiska diskussionerna i Västtyskland om statsingripanden och utbildningspolitik, och jag har ett intryck av att ståndpunkterna i viss mån konvergerat under senare år, vilket jag ska försöka göra troligt genom att hänvisa till några bidrag i två uppsatssamlingar från sjuttioalets senare hälft.

I början av sjuttioalet föreföll Altvater m fl att representera en snudd på deduktivistisk syn på sambandet mellan kapitalackumulationens utveckling och statsingripandena (däribland utbildningsreformerna) och drabbades av mycket kritik för att försumma politikens, ideologins och klasskampens betydelse, för att alltför ensidigt relatera statsingripandena till kapitalets värdeförmeringssvårigheter och blunda för "bruksvärdesidan" osv. Men i ett bidrag till Pozzoli (utg) 1976 (s 89ff) går Altvater och hans medarbetare på en rad punkter implicit sina kritiker till mötes.

Klaus Offe som under första hälften av sjuttioalet var den (vid sidan av Habermas) främste representanten för en marxistiskt orienterad systemteoretisk och legitimationsteoretisk statsuppfattning, tycks senare ha tagit intryck av all ekonomiskritiskt grundad kritik han utsatts för. Om han tidigare t ex var benägen att på "systemteoretiskt" vis sära mellan ekonomi och politik i statsanalysen, så medger han numera att de politisk-ekonomiska formbestämningarna av staten behövs (se Ebbighausens antologi 1976, s 14, 70, 80ff, 188ff).

I skärningspunkten mellan dessa i början av sjuttioalet antagonistiska men nu möjligen konvergerande uppfattningar om grunden till statlig intervention i utbildningssektorn pågår nu en spännande diskussion.

VI. KVALIFIKATIONSTEORI. NÅGRA CENTRALA PROBLEMMÖJLIGHETER OCH UTVECKLINGSMÖJLIGHETER.

Kvalifikationsbegreppet måste betraktas som det centrala begreppet inom marxistisk utbildningsekonomisk teori (liksom inom tidigare traditionell). Med kvalificering i snäv bemärkelse brukar man avse arbetskraftens eller den blivande arbetskraftens anpassning till arbetsuppgifterna som väntar. I ordets vidaste mening betyder kvalificering helt enkelt förvärvandet av alla slags kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. I litteraturen används ordet kvalificering i denna vida bemärkelse ofta synonymt med socialisation (närmare bestämt sekundär- och resocialisation, däremot inte som synonym till primärsocialisation), vilket kan vara förvirrande. Följande distinktion socialisation/kvalifikation förefaller användbar:

"Socialisationsprocessen och kvalifikationsprocessen är en och samma process. Men där socialisationsteorin först och främst sysslar med det psykiska tillägnet av sociala förhållanden, handlar kvalifikationsteorin om de objektiva, samhälleliga kraven till denna process, och om de samhälleliga institutioner som garanterar att kraven uppfylles."

Den kvalifikationsteoretiska litteraturen är synnerligen omfattande, och här ska jag bara i största korthet antyda vad rekonstruktionen av ekonomikritiken tillfört kvalifikationsdiskussionen.

Kvalifikationsbegreppet är som bekant inget marxistiskt påfund utan förekommer också inom traditionell industrisociologi och utbildningsekonomi. Man ser ibland påståendet att traditionell eller borgerlig utbildningsekonomi skulle skilja sig från marxistisk därigenom att den uteslutande tar hänsyn till kvalifikationer som krävs i den konkreta arbetsprocessen, vilket dock inte är helt sant; det har nämligen gjorts många försök, bl a med hjälp av olika slag av social-demand-modeller, att överskrida begränsningarna hos de tidiga humankapital- och manpoweransatserna. Däremot är det sant att marxistisk kvalifikationsteori, till skillnad från traditionell, utgår från den kapitalistiska produktionsprocessens dubbelkaraktär av dels konkret arbetsprocess (bruksvärdeproduktion), dels värdeförmeringsprocess (värde- och mervärdeproduktion). En grundläggande tes i den marxiska historieskrivningen är att med kapitalismens utveckling subsumeras (underordnas eller formbestämmer) arbetsprocessen under värdeförmeringsprocessen, vilket för kvalifikationsteoriens vidkommande innebär att kvalifikationsutvecklingen i det moderna kapitalistiska samhället inte i första hand relateras till någon slags "neutral" teknologisk utveckling, utan i första hand till värdeförmeringsprocessen och generellt till kapitalets reproduktionsbetingelser. Detta kan sägas vara den avgörande skillnaden mellan traditionell och marxistisk kvalifikationsteori. Om alltså den förra enligt den klassiska humankapitalkonceptionen utgick från arbetskraftskvalificeringen (och därmed utbildningen) som en oberoende tillväxtskapande faktor och enligt manpowerkonceptionen helt enkelt försöker prognosticera vissa arbetskraftsbehov (utan att närmare utreda grunden till

dess behov), så startar marxistisk kvalifikationsteori så i andra änden: i kapitalackumulationens utveckling, var man försöker finna förklaringar till arbetsplatsstrukturens utveckling, som i sin tur får förklara förändringar i kvalifikationskraven - förändringar, vilka på ett eller annat sätt antas ha samband med den utbildningspolitiska och didaktiska utvecklingen.

Så har exempelvis många marxister kritiserat Horst Kerns och Michael Schumanns RKW-undersökning på just denna punkt. Kern/Schumanns omfattande och redan klassiska studie behandlar vissa teknologiska innovationer i västtysk industri under sextiotalet samt bl a därmed sammanhängande förändringar i kraven till arbetskraftens kvalifikationer. Den marxistiska kritiken har gått ut på att Kern/Schumann stirrade sig blinda på den konkreta arbetsprocessen (bruksvärdeproduktionen) och tenderade att betrakta den teknologiska utvecklingen som "neutral", som den oberoende variabel vilken föder nya kvalifikationskrav. I stället har alltså marxister analyserat teknologin och kvalifikationskraven som avhängiga av värdeförmeringsimperativet, och Kern/Schumann har i efterhand medgivit att de är väl medvetna om den här avgörande svagheten i sin undersökning (Kern/Schumann 1972, s 75; 1973, s 134ff).

Kern/Schumanns stora 60-talsundersökning har trots allt varit en mäktig inspirationskälla även för de marxistiska diskussionerna kring den aktuella kvalifikationsutvecklingen. Under 50- och 60-talen, innan Kern/Schumann offentliggjorde sina resultat, hade föreställningar om att den teknologiska utvecklingen mer eller mindre automatiskt kräver högre kvalificerad (mer välutbildad) arbetskraft varit förhärskande inom industrisociologin och utbildningsekonomin. Så hade också resultaten från Franz Jánossys undersökning från mitten av sextiotalet ofta tolkats (trots att Jánossy själv talade om annorlunda-kvalificering, inte högre-kvalificering). Inom sovjetmarxistiskt orienterad utbildningsteori är högrekvalificeringstesens alltjämt dominerande.

Kern/Schumanns undersökningsresultat utlöste en förnyad diskussion kring dessa frågor. Den teknologiska utvecklingen har definitivt ingen utveckling mot högrekvalificering i följe, konstaterade Kern/Schumann, vars resultat inte heller tydde på någon entydig tendens till dequalificering. I stället lanserade de en "polariseringstes": mekaniseringen och automationen har för det stora flertalet industrianställda inneburit en avsevärd dequalificering vad gäller arbetsuppgifterna, medan en - visserligen växande - minoritet tagits i anspråk för uppgifter som förutsätter högre kvalificering.

Flertalet marxistiska kvalifikationsteoretiker i Västtyskland synes ha anslutit sig till en eller annan modifierad variant av Kern/Schumanns polariseringstes (som i anglosachsisk diskussion motsvaras av Blaugs "bifurkationstes"), men denna har också satts ifråga, mest energiskt av Projektgruppe Automation und Qualifikation, som pläderat för en högrekvalificeringstes, och senare av Chaberny/Gottwald (1976) som presenterar resultaten av en omfattande empirisk undersökning av förändringar inom arbetsplats- och kvalifikationsstrukturen i BRD under perioden 1960-70 (dvs

ungefär den period Kern/Schumann undersökte). Dessa förändringar har framför allt inneburit krav om högre kvalificering, menar Chaberny/Gottwalt, som kunde konstatera dequalificering enbart inom vissa avgränsade yrkesområden, framför allt yrken orienterade mot hantverksproduktion. (Observera dock att undersökningen gällde sextiotalet, en period av ekonomisk tillväxt och arbetskraftsknapphet - Chaberny/Gottwalt gör anmärkningen att sjuttio-talet, med ekonomisk stagnation, färre gästarbetare osv kan ha inneburit ökande tendenser till dequalificering.)

Den västtyska diskussionen kring kvalifikationsutvecklingen har i hög grad gällt förändringar inom efterkrigstidens arbetsplats- och kvalifikationsstruktur, i synnerhet inom industrin, med Kern/Schumanns stora undersökning som en av de viktigaste utgångspunkterna. En ensidighet inom de flesta ansatserna hittills är att de fokuserat intresset till det industriella arbetet. Men här kan man skönja förändringar. Vid SOFI i Göttingen har man tidigare gjort synnerligen omfattande undersökningar av kvalifikationsutvecklingen inom industrin, men undersöker nu också tjänstesektorn. Den nämnda undersökningen av Chaberny/Gottwalt gällde såväl arbete i produktionen som inom cirkulation och offentlig tjänst, och det är just tack vare detta vidgade perspektiv de kan motivera den högrekvalificeringens de lanserar, som går stick i stäv med Kern/Schumanns resultat. Visserligen iakttar Chaberny/Gottwalt - dock inte generellt - dequalificeringstendenser inom delar av produktionen, men samtidigt har antalet i produktionen sysselsatta minskat kraftigt, medan antalet sysselsatta inom sekundärsektorn (cirkulationsarbete) stagnerat och de inom tertiärsektorn sysselsatta (statligt anställda m fl) ökat i antal, vilket enligt Chaberny/Gottwalt tillsammans med bl a förändringar av yrkesstrukturen tyder på en totalsamhällelig höjning av arbetsplatsernas och arbetskraftens kvalifikationsnivå.

I Prokla-skolans tidiga kvalifikationsanalyser är den ensidiga inriktningen på (det produktiva) industriarbetet en ofta påtalad svaghet. "För FH:s (Freerk Huiskens) blick avtecknar sig ett samhälle bestående av arbetare, kapitalister och lärare", raljerar en kritiker. Vidare brukar Prokla-skolan kritiserar för sin "monokausala" syn på

"utbildningspolitik - och därmed också utbildningsekonomi och -planering, undervisningsteori, didaktik osv - /.../ som omedelbara reflexer av den ekonomiska utvecklingens aktuella nivå /.../."

- en ambition som förstås är otillräcklig redan av det enkla skälet att åtminstone den allmänna utbildningen i många avseenden släpar ett halvsekel eller så efter samhällsutvecklingen i övrigt. Men eftersom huvudpunkterna i kritiken mot Prokla-skolans kvalifikationsteoretiska ansatser återfinnes på annan plats i den här artikeln (kapitel IV), ska jag inte här behandla deras uppenbara begränsningar utan i stället antyda hur ansatserna utvecklats - de är nämligen att betrakta just som ansatser, ett forskningsprogram, men ingen färdig teori.

Grovt sagt kan man särskilja två riktningar för realiserandet av detta forskningsprogram. För det första en *insnävning*, dvs mer konkreta, specifika analyser, för det andra en *vidgning* av kvalifikationsanalysens kunskapsintresse till nya fält.

Låt oss börja med insnävningen, som sannerligen är behövlig. Prokaskolans tidiga ansatser rymde nämligen synnerligen svepande uttalanden om generella samband utbildningspolitik/kvalifikationskrav/kapitalackumulation; exempelvis Huiszens avhandling har ofta kritiserats för att han överhuvudtaget inte specificerar sina kvalifikationsresonemang till enskilda branscher. Det är en brist som senare undersökningar försökt komma till rätta med.

Liksom man kan snäva in kvalifikationsanalyserna till att gälla en viss arbetsplatsstruktur, bör man även analysera enskilda utbildningsvägar för att fastställa vad slags kvalifikationer de ger; tacksammast härvidlag är förstås att studera direkt yrkesförberedande utbildningar. Vidare borde även olika slags arbetsmarknadsutbildning lämpa sig väl för kvalifikationsinriktad forskning (förutsatt förstås att det inte är fråga om enbart arbetskraftsabsorption, dvs förvaring rätt och slätt); som ett exempel vill jag nämna en rapport från institutet SOFI i Göttingen (Baethge m fl 1976) som sammanfattar en omfattande undersökning av statlig omskolningspolitik i Västtyskland åren 1969-71, och som tyder på att produktionsprocessens krav samt de enskilda kapitalens (och då inte alls enbart de monopolistiska kapitalfraktionernas) kortsiktiga intressen var de helt avgörande faktorer som styrde denna omskolningspolitik. Det är undersökningsresultat som bjärt kontrasterar mot de utbredda föreställningarna att senare års expanderande arbetsmarknadsutbildningspolitik snarare låter sig förklaras utifrån statliga politiska legitimationsproblem eller som arbetskraftsabsorption rätt och slätt än politiskt-ekonomiskt; empiriska kvalifikationsanalyser har således kanske ett vidare användningsområde än man vanligen föreställer sig.

I samband med undersökningar av yrkes- och arbetsmarknadsutbildning ligger det alltså enligt sakens natur nära till hands att ta kvalifikationsanalyser till hjälp. Sambanden mellan utbildning och arbetsplatsstruktur osv är förstås betydligt mer komplicerade när det gäller den obligatoriska skolan och överhuvudtaget bredare utbildningsvägar. Marxister ur de mest skilda läger är i stort sett överens om att utvecklingen inom utbildningssektorn generellt går mot mer allmän, "icke-processavhängig" (Kern/Schumann) kvalificering, alltså kvalificering till mobilitet, flexibilitet, inre kontroll och ansvarskänsla etc etc, men sen är det i stort sett slut med enigheten. Jag har redan exemplifierat hur marxistiska kvalifikationsteoretiker nått fram till de mest oförenliga resultat; den ene menar att utvecklingen innebär dequalificering, den andre konstaterar entydiga tendenser till högrekvalificering, den tredje talar helst om rekvalificering. För att inte tala om alla i och för sig intressantare meningsmotsättningar kring mer kvalitativa kvalifikationsproblem.

Hela det kvalifikationsteoretiska forskningsfältet är för övrigt i trängande behov av begreppsavklaring och terminologisk precisering. Kvalifikation är en term som kan betyda snart sagt vad

som helst. Ofta avser "kvalifikationer" helt enkelt de faktiska egenskaper hos arbetskraften, alternativt de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som eleverna faktiskt bibringas i undervisningen. I andra fall betecknar "kvalifikationer" de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt arbetskraften bör besitta för att klara av sina arbetsuppgifter i enlighet med teknologins och arbetsorganisationens aktuella krav - oavsett om dessa förmågor faktiskt är för handen eller inte. Inte sällan betecknar "kvalifikationer" eller "kvalifikationskrav" *arbetsmarknadens* krav till arbetskraften. - I en kapitalistisk ekonomi är ju utbildningen som regel skild från arbetslivet, med arbetsmarknaden, den marknad där arbetskraften köpes och säljes, som den förmedlande länken; ett förhållande som tvingar den enskilde lönarbetaren att sörja för sin arbetskrafts bytesvärde på denna marknad. Kvalificeringen sker alltså omedelbart för arbetsmarknaden och bara indirekt för arbetslivet, och det finns ingen anledning att ta för givet att kriterierna för anställning skulle motsvara vad de arbetsuppgifter som väntar faktiskt kräver. Till sist: "Kvalificering" har ibland använts om icke-empiriska krav på arbetskraften, krav som inte alls föreligger realiserade i större omfattning utan enbart är *utvecklingstendenser*.

Om således den första riktning i vilken Altvaters, Huiskens m fl:s forskningsprogram kan göras produktivt innebär kvalifikationsproblematikens precisering och fokusering på avgränsade delproblem, så innebär en annan riktning att kvalifikationsbegreppet vidgas till att gälla annat än i första hand arbetsförmåga. Proklaskolan brukar ofta kritiseras för sitt alltför snäva kvalifikationsbegrepp, men exempelvis Altvater förespråkade ett vidgat begrepp "kvalifikation", inkluderande kvalificering till laglydig medborgare, väljare, konsument, familjemedlem osv:

1. Kvalifikation är ingen homogen kategori som man blint kan operera med som utbildningsekonomin hittills har gjort. I kvalifikationsbegreppet avspeglas alla den kapitalistiska produktionsprocessens motsättningar, alltså också motsättningen mellan lönarbete och kapital.

2. På grund av produktionsprocessens kapitalistiska karaktär blir arbetaren "använd" av kapitalisten. Efter som arbetsmedlen och arbetsprocessens resultat är kapitalistens egendom, måste arbetaren också kvalificeras till att respektera detta förhållande. Kvalificering och disciplinering är nödvändigtvis en enhet på grund av produktionsprocessens kapitalistiska karaktär ./.../

3. Arbetaren är inte enbart producent, utan uppträder också på marknaden. Hans kvalifikationer måste också kunna täcka samhällets cirkulationsområde, vilket till exempel också omfattar laglydighet och förmåga till mobilitet.

4. Arbetaren är som arbetare också medborgare, och också denna egenskap blir ett moment i hans kvalificering i samhället. I detta inkluderas bestämda politiska beteendeformer, illusioner om staten som garant för frihet och jämlikhet i den politiska sfären, liksom individens

kvalifikationselement i det borgerliga samhället, vare sig denna individ är arbetare eller kapitalist."

I praktiken har dock den typ av kvalifikationsanalys som Prokla-skolan initierade i hög grad gällt yrkesförberedelse, och i synnerhet förberedelse för industriarbete, och kanske kan man kritisera den för att s a s utvärtes eller additivt komplettera (industri-)arbetskraftskvalificeringen med annan (politisk, ideologisk, medborgerlig) kvalificering - ett vidgat kvalifikationsbegrepp bör innebära något utöver faktoranalys.

Ett sätt att överskrida den förenklade kopplingen mellan utbildning och arbetsplatsstrukturens kvalifikationskrav är att (så som Altvater själv ofta gör) betona statens relativa autonomi, dess funktion som förmedlare mellan kapitalkrav och den faktiska kvalificeringsprocessen inom utbildningssektorn. Ovan har vi sett hur Klaus Offe försökt lösa det problemet.

En annan angreppsvinkel är att starta i "interna" undersökningar inom utbildningssektorn: att studera organisationsutveckling, curriculumutveckling och den didaktiska praktiken. Sådana undersökningar är förstås nödvändiga. Man hamnar i en funktionalistisk återvändsgränd om man enbart ser till utbildningens output; i så fall tappar man bort exempelvis utbildningssektorns "egen" historia, traditioner inom lärarkåren osv.

Om man överbetonar kvalifikations- eller "output"-perspektivet, riskerar man dessutom att tappa bort ett ytterst betydelsefullt sakförhållande (som de flesta analyser med marxistiska ambitioner enligt min mening totalt förbisett): Statligt administrerad utbildning syftar inte enbart till en viss output, för att säkerställa reproduktionen av arbetskraft, klasstruktur, ideologi osv. Därutöver måste utbildningen nämligen försöka lösa förhandenvarande socialisationsproblem. Det gäller helt enkelt att få barnen att stanna inne i klassrummet, att mildra konflikten primär-socialisation/skolmiljö för att inte för många elever ska slås ut osv. (Så torde exempelvis den tydliga tendensen att undervisningen i grundskolan förlorar karaktären av arbete och förvandlas till underhållning vara ett uttryck för lärarnas behov att bemästra det som kallas motivations- eller disciplinproblem men som borde kallas socialisationsproblem - denna utveckling kan knappast förklaras med hänvisning till några utifrånkommande kvalifikationskrav, den som köper arbetskraft kan inte vara intresserad av den här typen av kvalificering.)

Enligt min mening har alltså marxistiska utbildningsanalyser överlag tenderat att överbetona output-perspektivet och försumma bl a socialisationsproblemen. Det gäller utbildningsekonomin i Prokla-skolans tappning med dess tonvikt vid kvalificeringen av den framtida arbetskraften. Det gäller även exempelvis de Poulantzas-influerade analyserna med deras tonvikt vid strukturer som skall reproduceras, positioner som skall besättas. I bägge fallen ligger ett funktionalistiskt felslut snubblande nära: samhällsstrukturen eller kapitalet kräver för sin reproduktion att utbildningen fungerar på ett visst sätt, och därför fungerar utbildningen just så. Resonemang av det slaget förklarar ju inte *hur* utbildningen kan fylla sina samhällsligt nödvändiga funktioner och är dessutom förfelade redan av det

enkla skälet att man inte aprioriskt kan förutsätta att utbildning i alla avseenden verkligen fungerar reproducerande; det existerar ingen automatik enligt vilken utbildningssektorn följsamt anpassar sig till nya samhällskrav eller kapitalkrav. Tvärtom förefaller utbildning vara ett område där den statliga interventionismen har svårt att nå avsedda resultat. Det är närmast regel att utbildningsreformer havererar, att utbildningsvägar feldimensioneras, att arbetskraften blir inadekvat kvalificerad, vilket i och för sig är föga förvånande, eftersom en konsistent och ändamålsenlig utbildningsplanering knappast är tänkbar i en kapitalistisk ekonomi, som utmärks just av planlöshet. Det är inte alls givet att utbildningssektorn är restlöst samhälls- och kapitalaffirmativ. Dess utveckling är i högsta grad motsägelsefull och det är lätt att konstatera att många individer genomgår en "misslyckad" socialisation, som gör dem antingen kritiska till eller oförmögna att fungera under rådande förhållanden.

Därför är utbildningsekonomiska analyser och strukturanalyser som visar att utbildningen fyller vissa samhälleligt nödvändiga funktioner otillräckliga för att förklara *hur* detta sker (eller ibland inte sker). Enligt min mening är inte heller metoder som varit vanliga inom traditionell historiematerialism tillräckliga, bl a på grund av den "maktsociologiska" statsuppfattningen, dvs uppfattningen av staten som den härskande klassens förlängda arm, som en inrättning för borgarklassens - i första hand politiska - maktutövning, varvid man förbisett den moderna borgerliga statens grundläggande uppgift att upprätthålla kapitalförhållandet (förhållandet lönarbete/kapital), en uppgift som även innefattar att staten värnar om lönarbetarnas intressen *i deras egenskap av lönarbetare*. Bland annat därför är den maktsociologiska synen på staten som borgarklassens maktinstrument ohållbar, i likhet med den beslätade ideologikonception enligt vilken borgerlig ideologi uppfattas som lögn och förbannad dikt och borgarklassens bedrägliga manipulationer. För att förstå ideologin - exempelvis ideologiförmedlingen i skolan - kan det vara värdefullt att hålla fast vid den marxistiska konceptionen av borgerlig ideologi som samhälleligt bestämda ("nödvändiga") medvetandeformer, vars uppkomstbetingelser bör undersökas, hellre än att stanna i den traditionella historiematerialismens förkärlek för att helt enkelt *tillskriva* klasser ideologi: "borgerlig ideologi", "proletär ideologi". Självfallet är dessa omdömen om "traditionell historiematerialism" otillständigt svepande, men jag menar att det är viktigt att vara vaksam mot förenklade föreställningar om utbildningen och dess ideologiförmedling som borgarklassens redskap rätt och slätt, likaväl som mot de komplementära voluntaristiska föreställningarna om klasskampen, vilken i alltför många analyser med marxistiska ambitioner uppträder närmast i rollen av deus ex machina.

Så kan man stickordsmässigt ange några metodiska begränsningar hos utbildningsekonomiska, strukturmarxistiska och traditionellt historiematerialistiska utbildningsanalyser. Enligt min mening krävs bl a socialisationsteoretiska överväganden för att dessa begränsningar ska kunna överskridas. Det är ingen tillfällighet att fält som just socialisationsteori, behovsteori, vardagslivssociologi och överhuvudtaget undersökningar av "den subjektiva faktorn" varit de kanske mest livaktiga inom kontinental marxistisk forskning

de senaste åren. Den här artikeln tar sin utgångspunkt i Prokla-skolans pionjärarbeten från början av sjuttio-talet. I dessa studerades den ekonomiska reproduktionen, kapitalets kretslopp och de krav på arbetskraftens kvalificering som utvecklingen av kapitalets reproduktionsvillkor ställer. En naturlig förlängning av den ansatsen vore att gå vidare till att också undersöka individens reproduktionsvillkor, hur individen i vardagslivet återskapar sin arbetskraft och den statliga politiken härvidlag (socialpolitiken i vid mening, eller kanske hellre: socialisationspolitiken). Man kan nämligen med Klaus Ottomeyer (1978 b) tala om två reproduktionsprocesser: för det första kapitalets reproduktionsprocess, för det andra individernas reproduktionsprocess i vardagslivet. Den sistnämnda av dessa sfärer är direkt synlig och föremål för teorier om socialisation, identitet, vardagsliv osv, teorier som dock är ofullgångna i den mån de förbiser att denna sfär är innesluten i och styrd av den förstnämnda med dess osynliga ekonomiska krafter (Ottomeyer a a).

Prokla-gruppen har inte gått vidare till försök att förbinda sina undersökningar av kapitalets kretslopp med undersökningar av villkoren för "det lilla kretsloppet", individens reproduktionsprocess. Däremot har systematiska försök i den vägen gjorts vid Sociologiska institutionen vid Köpenhamns Universitet i samband med en grundlig uppgörelse med Prokla-skolans metod.

Kurt Aagaard Nielsens arbeten är betydelsefulla i sammanhanget. Han har gjort belysande jämförelser mellan klassisk politisk ekonomi och klassisk sociologi. De klassiska politiska ekonomerna betraktade arbetskraften som en given förutsättning, vilket tillåter dem att operera med arbetsförmågan som ekonomisk faktor rätt och slätt. Genom att betrakta arbetskraften som "naturlig" kunde de abstrahera bort de sociala problemen kring arbetskraftsreproduktionen. Nielsen talar om "ekonomens innerligaste önskan om en 'variabel arbetsförmåga'" (Nielsen 1977 c, s 7):

"Adam Smith antar t o m att alla reproduktionsproblem för lönarbetaren skulle lösas i kraft av kapitalexpansionens fria utveckling, medan Malthus och Ricardo visserligen känns vid att lönarbetarna har existensproblem men uppfattar dessa existensproblem som naturliga och icke hotande för kapitalförhållandets bestånd."
(a a, s 6 f)

Denna "ekonomens innerligaste önskan" uppfylls dock inte. Arbetskraften är ingen obegränsat elastisk tillgång varken till kvantitet eller kvalitet, visar det sig. Arbetskraftens reproduktionsproblem fick ekonomisk betydelse och visade sig som "subjektiva" anpassningssvårigheter och protester av skilda slag bland lönarbetarna och för kapitalet som "objektiva" svårigheter att anskaffa arbetskraft med adekvata kvalifikationer. Detta är enligt Nielsen den materiella grunden till de moderna socialvetenskapernas uppkomst (loc. cit.).

Hos de klassiska sociologerna är förhållandet det motsatta jämfört med de klassiska politiska ekonomerna. Även hos dem finner Nielsen en oförmedlad motsättning mellan den ekonomiska och den sociala

reproduktionen. De klassiska sociologerna tar dock den förra för given. De betraktar den självregulerande marknaden som naturgiven och låter den förbli oantastad samt föreslår enbart ingrepp i den sociala reproduktionen. För att vi ska kunna utveckla fruktbärande forskning om utbildningens bidrag till den samhälleliga reproduktionen måste vi undersöka sambanden mellan de två nämnda sfärerna, å ena sidan den politisk-ekonomiska reproduktionen, å andra sidan den sociala reproduktionen. Prokla-skolans ansats från tidigt sjuttital var bara en bland många samtida försök att fånga in hur utbildningen bidrar till den samhälleligt nödvändiga reproduktionen av arbetskraft, klasstruktur, ideologi och personlighetsmönster.

Den samhälleliga reproduktionen sker dock alltid förmedlad, och den tes jag avslutningsvis vill formulera som en uppfordran till fortsatta undersökningar lyder: *inom utbildningssektorn förmedlas de samhälleliga reproduktionskraven via individernas behov av att sörja för sin egen individuella reproduktion.*

Samhälleliga kvalifikationskrav på arbetskraften framträder i form av individens reproduktionsbehov. Det är så vitt jag förstår en utsaga av generell giltighet i varje marknadsekonomi. Eleverna (och deras föräldrar) är nödsakade att sörja för att deras arbetskraft blir säljbar på gynnsammast möjliga villkor. De flesta ungdomars arbetskraft är idag värdelös på den marknad som kallas arbetsmarknaden, om de inte först sörjer för att skaffa sig vissa kvalifikationer som utbildningen ger. Det är genom undersökningar av hur dessa samband mellan ekonomisk och social reproduktion tar sig ut, samt undersökningar av de tendenser till "reproduktionssvikt" (se t ex Peder Laerke Nielsen 1979) hos den enskilde som statsapparaten reagerar på, som vi får möjligheter att öka vår förståelse av hur utbildningens bidrag till den samhälleliga reproduktionen gestaltas konkret. Är det här vi kan finna utbildningssociologins grundbult?