

## Faksimil

Donald Broady, "Vad kan pedagogiska och sociologiska undersökningar tillföra de ekonomiska systervetenskaperna?", pp. 57-73 i *Utbildningsekonomisk forskning. Ett symposium anordnat av skolöverstyrelsen den 10-11 maj 1982*, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1982, ISBN 91-7662-018-2

[Skriften publ. i juni 1982. Under sagda rubrik " "Vad kan ..." höll D. B och Bengt Furåker var sitt anförande.]

[1982]

# UTBILDNINGSEKONOMISK FORSKNING

**En symposierapport**

---

**SÖ** SKOLÖVERSTYRELSEN

Byrån för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete

## UTBILDNINGSEKONOMISK FORSKNING

Ett symposium anordnat av skolöverstyrelsen den  
10-11 maj 1982

SKOLÖVERSTYRELSEN  
Byrån för pedagogiskt  
forsknings- och utvecklings-  
arbete

STOCKHOLM, juni 1982  
Dnr L 81:505  
ISBN 91-7662-018-2

## FÖRORD

I samband med att den statliga skoladministrationen omorganiserats från och med den 1 juli 1982 sker en förskjutning av ansvarsområden som bl a innebär att SÖ:s uppgifter i högre grad än tidigare kommer att ha sin tyngdpunkt i långsiktig utbildningsplanering. Som ett led i detta arbete anordnade SÖ under tiden 10 - 11 maj 1982 ett utbildningsekoniskt symposium. Till symposiet hade inbjudits representanter för såväl forskning som utbildningsadministrationen på central och regional nivå.

Inför symposiet hade en utbildningsekonisk forskningsöversikt utarbetats av Nils-Olof Christoffersson, sekreterare i utbildningsekoniska utredningen.

I denna rapport återges inledningsföredragen och referat av gruppdiskussionerna. För inledningsföredragen svarade forskare representerande ett flertal forskningsområden såsom ekonomi, pedagogik, sociologi och framtidsforskning.

Esse Lövgren  
undervisningsråd

## 5. VAD KAN PEDAGOGISKA OCH SOCIOLOGISKA UNDERSÖKNINGAR TILLFÖRA DE EKONOMISKA SYSTEMVETENSKAPERNA?

Detta avsnitt omfattar två inlägg. För det ena svarar Donald Broady, pedagog, för det andra Bengt Furuåker, sociolog.

### 5.1 DONALD BROADY, PEDAGOG

Jag blev först ombedd att framföra kritiska synpunkter på utbildningsekonomin, men känner mig inte kallad och inte särskilt kompetent därtill. Det vore dessutom att skjuta på sittande fågel, när vi nu i dag redan hört ämnets företrädare själva, den ene efter den andre, hävda att vad ekonomer kan bidra med till utbildningsforskningen kan andra göra bättre.

På senare år har många hackat på utbildningsekonomin, bland dessa några av disciplinens founding fathers i Europa: Här i Norden begick Kjell Eide för något år sedan ett lustmord i Forskning om utbildning (Nr 2 1980, under rubriken "Utbildningsekonomin - rör den på sig?"), samtidigt som den västtyska tidskriften Bildung und Politik (Nr 1 1980) innehöll en synnerligen självkritisk artikel av Fridrich Edding ("Für einen alternativen Begriff von Bildung"). Edding, som räknas som utbildningsekonomin grundläggare i Förbundsrepubliken, ansåg att han själv och hans kolleger varit ensidiga. De hade låtit akademiskt bestämda föreställningar styra sina undersökningar, de hade försummat att studera bildningsprocesser som sker på andra håll än i skolan, och de hade inriktat sig på att mäta akademiskt orienterade outputmål och ekonomiska mål som full sysselsättning, prisstabilitet, rättvis fördelning samt tillväxt i den BNP vars välståndsskapande betydelse inte prövats.

Själv tycker jag att några av dessa mål som Edding kallar "ekonomiska" är nog så viktiga, och jag har överhuvud taget svårt att se hur utbildningsforskningen skulle kunna undvara de bidrag som ekonomiska undersökningar kan ge.

Men Nils-Olof Christoffersson har nog rätt när han nyss hävdade att utbildningsekonomin måste överskrida sin neoklassiska teoretiska grundval, berikas med nya slag av empiri samt knyts till bidrag från andra discipliner. När det gäller förhållandet till andra discipliner låter Nils-Olofs önskemål om mångvetenskaplighet (till skillnad från tvärvetenskaplighet) tilltalande. Åtminstone inom pedagogiken har det varit tydligt hur halvdana tvärvetenskapliga ambitioner ofta fått till resultat att man kortsluter undersökningar genom att hämta färdiga förklaringsmodeller från andra discipliner: Just nu tror jag pedagoger alltför okritiskt lånar teori- och metodfragment från makrosociologin, organisationsteori, politologi etc, ungefär som när man under 60-talet när psykologin visade sig otillräcklig, lånade grepp från socialpsykologin, smågruppssociologin eller under sjuttioalet från den "etnometodologiska revolutionen". Dessa dominanseffekter, som tycks vara särskilt tydliga i länder som USA eller Frankrike där motsvarigheterna till pedagogiken är lågt rankade discipliner i universitetshierarkin, kan få till följd att varken pedagogiken eller granndisciplinerna utvecklas. För att förstå de problem som pedagogiken studerar, är vi nog bäst betjänta av välutvecklade pedagogiska och sociologiska, filosofiska, historiska, psykologiska etc traditioner. (Därmed är förstås inte sagt att de historiska och sociala förutsättningarna för att befästa och utveckla sådana traditioner alltid råkar vara för handen vid just de respektive pedagogiska, sociologiska etc institutionerna.)

I konsekvens härmed tänker jag inte föreslå förbättringar av utbildningsekonomin när jag nu skall pröva några svar på frågan "Vad kan pedagogiska och sociologiska undersökningar tillföra de ekonomiska systerdisciplinerna?" I stället vill jag, inspire-

rad av Nils-Olof Christofferssons översikt, nämna några typer av pedagogiska och sociologiska undersökningar som - utifrån sina utgångspunkter - tar sig an problem som Nils-Olof diskuterar som problem för utbildningsekonomin.

Här i Sverige har det ofta fallit på pedagogernas lott att skaffa fram statistiska data som behövs för att vi ska kunna besvara en rad av de frågor som Nils-Olof reser. Bland deltagarna här idag finns exempelvis Kjell Härnqvist som tillhör de - dessvärre allt färre - pedagoger som arbetar med större longitudinella studier och studier av elevernas vägar genom skolan. Mats Myrbergs nyligen publicerade genomgång av sådant material för gymnasieutredningens räkning (Studieorganisation och elevströmmar, SOU 1981:98) är det senaste exemplet på hur nödvändigt det är att detta slags data finns tillgängliga och bearbetas.

Överhuvud taget är förstås en fungerande statistik en förutsättning för att vi ska ha en chans att få svar på många av Nils-Olofs frågor, och här borde pedagogerna kunna ställa krav på politiker och myndigheter och försöka förhindra nedrustning i stil med den som drabbat statistiken över antagna till högre utbildning. Förmodligen kommer det efter hand i decentraliseringens spår att bli aktuellt att avkräva skolenheterna mer resultatredovisning, och kanske en mer kvalitativ redovisning, liknande den som förekom innan dataåldern. I så fall tillkommer ytterligare ett arbetsfält för pedagoger, och ett moraliskt ansvar: nämligen att rida spärr mot den "amerikanska" utveckling vi har anledning befara när det gäller "national assessment". I USA kan man nämligen på många håll iaktta betänkliga konsekvenser av sakförhållandet att bli lokala politiker av naturliga skäl är så förtjusta i tester, i synnerhet sådana som är lätta att använda och som tillåter enkla jämförelser. Låt mig nämna ett enda exempel, som utvärderingsveteranerna Ernie House och Tom Hastings vid CIRCE i Urbana berättade i höstas:

I enlighet med den decentralistiska ideologin skall vart och ett av staden New Yorks 32 skoldistrikt utveckla egna curricula. För att kontrollera standarden har sedan New Yorks centrala skolmyndighet krävt att testprogram skall användas (en re-centralisering, om man så vill). Samtliga dessa skoldistrikt har nu under tre år använt "California achievement tests", och under loppet av dessa tre år har testresultaten stigit dramatiskt, vilket givit New Yorks borgmästare anledning att skryta med hur mycket bättre stadens skolor blivit; samtidigt som han under samma period skurit ned skolbudgeten med flera hundra miljoner dollar. (För en utanförstående förefaller en annan förklaring, att undervisningen alltmer anpassats till testerna, ligga närmare till hands.)

För de mest framgångsrika entreprenörerna i branschen är testfabrikationen extremt lönsam, och på sina håll i USA bidrar lokalpressen till att styra användningen av tester genom att regelbundet publicera tabeller som jämför de olika skolornas genomsnittliga testresultat - en tävlan mellan skolor som bl a kan få till följd att de mest resurskrävande eleverna får en mindre del av kakan eller sparkas ut.

Det är nog inte för djärvt att förutspå att vi kommer att få kännning av denna amerikanska utveckling också i Sverige, i samband med decentraliseringen, resursknappheten och ideologiska omsvängningar. Vi kommer förmodligen att få en stegrad efterfrågan på lätthanterliga tester och testprogram, en efterfrågan som naturligt nog ofta kopplas till gruppegoistiska instressen samt till primitiva och orealistiska förväntningar på vad olika slag av kunskaps- och färdighetsmätningar egentligen ger svar på (se redan nu hur pressen i de periodiskt återkommande larmrapporterna om förfallet i skolorna missbrukar pedagogernas mätresultat). Här borde pedagogiskt sakkunskap, och t ex "fallstudier" av de sociala, ekonomiska och politiska krafterna bakom och de sociala effekterna av olika typer av testprogram och testanvändning, kunna utgöra ett vaccin mot den kritiklösa import av den aktuella amerikanska testboomen vi annars har anledning befara.



I sin forskningsöversikt reser Nil-Olof Christoffersson en rad viktiga frågor kring effektivitetsmätningar och pekar i synnerhet ut undersökningar av skolans "inre effektivitet" som ett område vid forskningsfronten, "det kanske minst färdigforskade inom utbildningsekonomin, samtidigt som det alltså berör den för SÖ intressantaste nivån när det gäller resursfördelning" (s 6f). Nils-Olof indelar detta område i två delområden:

För det första undersökningar som berör den typ av problem jag nyss nämnt, effektivitetsmätningar där elevernas kunskaper betraktas som skolans "output"; här tror jag som sagt att vi just nu har ett akut behov av pedagogisk sakkunskap.

Som ett andra område för studier av skolans "inre effektivitet" nämner Nils-Olof undersökningar av hur lärare och elever betar sig i undervisning och inläring och hur de "allokerar sina ansträngningar" (s 6). Särskilt stora förhoppningar fäster Nils-Olof vid studier av mikrostudier av tidsallokering (s 95), och hans dokument utmynnar i rekommendationen "Skolöverstyrelsen behöver mikroallokeringsteorier"; när det gäller resursfördelningsproblem bör SÖ koncentrera det mesta av sina ansträngningar på att samla in och bygga upp kunskaper inom området mikroallokeringsteori (s 102-104).

Vad gäller det sistnämnda delområdet kan utbildningsekonomin som bekant bl a knyta an till en rik och välutvecklad pedagogisk klassrumsforskningstradition. Den klassiska studien i sammanhanget är den som Romiette Stevens genomförde redan åren kring 1910. Efter fyra års observationer i amerikanska klassrum drog hon slutsatsen att ett bestämt undervisningsmönster dominerade stort: Tämligen oberoende av årskurs och ämne pratade läraren bortåt 2/3 av lektionstiden, och bombarderade eleverna med frågor i ett tempo som för de flesta omintetgjorde varje inlärningsmöjlighet. Totalt ägnades 4/5 av tiden i klassrummet åt språkligt umgänge enligt följande mönster: 1. Läraren frågar, 2. en av eleverna svarar, 3. läraren reagerar på detta svar, godkänner

eller underkänner det, 4. läraren ställer en ny fråga, och så vidare.

Detta grundmönster (lärarfråga-elevsvar-lärrreaktion-lärrfråga...) har sedan påvisats om och om igen av klassrumsforskarna, också i de svenska studier som utförts inom traditionen från Urban Dahllöf, Ulf Lundgren och Christina Gustafsson. I sin avhandling Classroom Interaction (1977) jämför t ex Christina Gustafsson fyra större klassrumsstudier, en amerikansk och tre svenska, som kom till anmärkningsvärt likartade resultat när det gällde fördelningen av vissa huvudtyper av repliker: runt 40 % av lärarens repliker var frågor, vilket skall jämföras med att runt 10 % av elevernas repliker var frågor; och runt 5 % av lärarens repliker var svar vilket skall jämföras med att runt 60 % av elevernas repliker var svar.

Dessa och många likartade resultat kanske upprör den som tycker att skolan borde vara ett ställe där eleverna som vet minst frågor och läraren som vet mest svarar. Den här typen av undersökningar som sätter våra gängse föreställningar om skolan i fråga är mycket nyttiga. Nils-Olof har nog slagit huvudet på spiken när han ifråga om den forskning SÖ rimligen borde ha nytta av konstaterar att man "inom etablissemanget"

"värjer sig mot tanken på att skolan skulle vara något annat än den utger sig för att vara, dvs rättvis, objektiv, jämlikhetsskapande, osv. Det första och kanske största hindret för SÖ att upptäcka och övervinna är den förvrängning av verkligheten som självbevarelsen tycks åstadkomma inom etablerade institutioner." (s 97)

Och de "mikroallokeringsteorier" Nils-Olof efterlyser förutsätter, såvitt jag kan förstå, undersökningar som stryker våra vanföreställningar om skolan medhårs.

Inrotade vanföreställningar om vad skolan är utgör kanske, som Nils-Olof antyder, avgörande hinder för forskningens möjligheter

att undersöka vad som faktiskt sker i skolan. Om vi håller oss till den psykologiskt orienterade skolforskningen är föreställningen att undervisningen är till för elevernas och inte för lärarens skull ett sådant grundläggande oprövat antagande som gör vissa frågor i egentlig mening otänkbara: exempelvis den psykoanalytiska skolforskningens frågor kring hur lärare använder eleverna för att stabilisera sin egen självuppfattning (I fransk och amerikansk utbildningsforskning har man däremot kunnat ställa sådana frågor, och kanske i synnerhet inom tyskt språkområde: Ämnet för Horst Brücks stora avhandling för några år sedan om "Lärarens ångest inför sina elever" är väl nästan belagt med tabu i Sverige? Jag tänker också på föregångare som Hans-Jürgen Tillmann, Peter Fürstenau, Franz Wellendorf, tillbaka till Siegfried Bernfelt.)

Det är nog också viktigt att bryta med vissa lika inrotade som oprövade föreställningar om hur förändringar av skolan går till. Vi tillmäter rutinmässigt aktörernas avsikter och mål större betydelse än de alltid har (Var det bara en tillfällighet att Eskil Block när han nyss skulle markera aktörernas intentioner på blädderblocket använde en gul spritpenna som inte syntes?). Själv har jag gång på gång lagt märke till att läroplansmakares och skolreformatörers favoritfråga är: Varför gick det inte som vi tänkte? Varför får våra intentioner när de hamnar "på fältet" inte de effekter vi avsett? Beror det på konservatismen inom lärarkåren, uteblivet stöd från andra sektorer, brister i informationen? Vilka är de faktorer som "stört" genomförandet av läroplanen eller reformen?

Detta sätt att tänka bygger på föreställningen om intentioner bakom en reform som vid implementeringen så att säga droppar ned genom utbildningssystemet och landar i klassrum och lärarrum, där "störfaktorer" uppträder och gör dessa intentioner omintet. Men detta är bara en bild, en metafor bland flera tänkbara, och förmodligen inte den som har mest med verkligheten att göra. Den pedagogiska forskningen borde ha möjlighet att ställa en annan

och kanske mer fruktbar fråga: Varför händer överhuvud taget någonting, ibland? Att något kan åstadkommas med utbildningsreformer, när nu utbildningen är så bestämd av samhällsutvecklingen i övrigt, av alla redan etablerade kraftfält utanför och alla cementerade maktförhållanden och praktiker i skolan, det kräver verkligen sin förklaring! Ur ett sådant perspektiv framträder reformimplementeringen som en "störfaktor" i redan etablerade system. Det är ett perspektiv som är väl förenligt med åtminstone mina erfarenheter av hur en ny läroplan brukar emotas i skolan (-Vi ska nog göra som förut i alla fall), och det är ett perspektiv som öppnar för sådana kultursociologiska undersökningar jag ska säga några ord om och som jag tror behövs för att Nils-Olofs version av "mikroallokeringsteorier" skall kunna förverkligas.

Därmed har vi från några exempel på pedagogikens bidrag till utbildningsekonomin frågeställningar glidit över på tänkbara bidrag från sociologin. Också här finns förstås mycket som kunde nämnas - så är det exempelvis anmärkningsvärt att kvalifikationsstudier i vårt land i hög grad fallit på sociologernas och inte ekonomernas lott. Men jag ska begränsa mig till en typ av kultursociologi som förefaller passa som hand i handske till en del av de centrala problem Nils-Olof behandlar som problem för utbildningsekonomin, nämligen den kultursociologi som de senaste decennierna utvecklats i Frankrike med Pierre Bourdieu som centralfigur. Pierre Bourdieu och hans medarbetare tillhör dem som förvaltar arvet från den klassiska franska antropologin och sociologin, den så kallade Année Sociologique-skolan; att Marcel Mauss, Emile Durkheim och Maurice Halbwachs idag betraktas som aktuella klassiker beror bl a på att Bourdieu drivit fram nyttgävor av deras verk och själv fört traditionen vidare.

Det slog mig vid läsningen hur föga gemensamt den utbildningsekonomiska forskning som Nils-Olof behandlar i sin översikt har med t e x marxistisk utbildningsekonomi (som snarare liknar det några sociologer och statsvetare i Sverige intresserat sig

för). Däremot fann jag en rad intressanta beröringspunkter med den "klassiska" kultursociologiska eller kulturanthropologiska forskning som Pierre Bourdieu företräder. Här i Norden är Bourdieu som bekant mest känd för sina allmänna, abstrakta teser om kulturell reproduktion, symboliskt våld, skolan som sorteringsverk, etc; Egentligen är det bara hans mest abstrakta arbete, La reproduction tillsammans med Jean-Claude Passerong, 1970) som fått någon större spridning på våra breddgrader. Det är en synnerligen tesartad bok, vars första fjärdedel till och med består av nummerade teser: tes 1, tes 1.1, tes 1.1.1, tes 1.1.2, etc. Låt mig därför ta en stund i anspråk för att antyda något om egenarten hos det omfattande empiriska och teoretiska arbete som Bourdieu och hans medarbetare i anslutning till Centre de sociologie européenne utfört de senaste tjugo åren. (Det följande blir ändå otillständigt summariskt; jag är tvungen att hänvisa den intresserade till en preliminär rapport som Mikael Palme och jag skrivit tillsammans, Noteringar om Pierre Bourdieus kultursociologi, HLS, ped inst.)

Fortfarande i sitt senaste stora arbete, Le sens pratique (Ed. de Minuit 1980) utgår Bourdieu från de grundläggande lärdomar han drog av sina studier av förkapitalistiska släktsamhällen av vilka rester finns kvar bland berberna i Kabylien i Nordafrika.

I samband med dessa undersökningar åren kring 1960 lade Bourdieu bland annat märke till kabylernas oerhört invecklade sätt att utdela gåvor och gengåvor: den rätt avpassade gåvan - som kunde vara ett föremål, en kvinna, en fest, en blodshämnd - till rätt person och vid rätt tidpunkt, var för kabylerna medlet att träda in i en ärofull relation till en annan man. Även alla andra vardagliga handlingar - att gå med rätt hastighet, värdigt och utan brådska men ändå målmedvetet, att vara på rätt plats vid rätt tidpunkt, att stiga upp och lämna sitt hus tidigt om morgonen och om vädret förhindrar arbete på åkern befinna sig i männens hus och ingen annanstans - allt markerar att man är en man som vet vad som anstår en man med ära.

För att praktiskt behärska detta "ärans spel" måste man ha vuxit upp bland kabyllerna. Den utanförstående observatören - antropologen Bourdieu - som försöker ge gåvor och gengåvor på rätt sätt gör oupphörligen fel, ungefär som den svenske turisten som erbjuder sig betala en slant för cigarettens han tiggat och upptäcker att denna gest fungerar som en fientlig markering: vi ska inte ha annat än kyliga relationer till varandra, du och jag.

Som utanförstående, som främmande observatör, hade Bourdieu däremot möjlighet att rekonstruera principerna bakom kabyllernas habitus, dvs de i sinnet och kroppen inristade dispositioner som gör det möjligt för dem att spela spelet med dess oändliga nyanser. Och han kunde göra något som var omöjligt för kabyllerna: att bakom det komplicerade systemet för utdelandet av gåvor och gengåvor se en dold "ekonomi", nämligen ett för detta patriarkaliska släktsamhälle nödvändigt sätt att reglera utbytet mellan familjerna. Denna "ekonomi" är, menar Bourdieu, misskänd av de inblandade, oigenkännlig som ekonomi. Att inför kabyllerna påstå att den finns där vore att ställa till med skandal. Det vore att blanda in lumpna ekonomiska motiv i "ärans spel", ungefär lika otänkbart - i ordets bokstavligen mening - som att som svensk tacka nej när vännerna vill bjuda på middag men tillägga att man gott kan tänka sig att ta pengarna istället.

Det var detta antropologiska perspektiv Bourdieu bar med sig då han från början av sextio-talet vände sitt intresse mot sitt hemland, Frankrike. Han har där fortsatt att studera den "misskända" ekonomin inom det sociala livets förment icke-ekonomiska områden, inte minst kulturens.

Två grundläggande tidiga arbeten var Un art moyen (1965) om de sociala användningarna av fotografiet, och L'amour de l'art (1966) om de sociala användningarna av museer. De inflytelserika utbildningssociologiska undersökningarna Les Héritiers (1964) och La reproduction (1970) kan betraktas som studier av de sociala användningarna av utbildningssystemet.

Bourdieu's stora arbete om smakens sociologi, La distinction (1979) vimlar av utvecklingar om middagar, kulturella sällskap, akademier, golfklubbar, idrottsföreningar, områden dit människor söker sig för att med sina likar förverkliga sin "mänsklighet", samtidigt som de - utan att behöva vara det minsta kalkylerande - skaffar sig de intressen, vanor och kontakter som är socialt profitabla. Bourdieu talar om "kulturellt kapital", en förvärvat och i kroppen nedlagd kompetens - i de moderna kapitalistiska samhällena i hög grad garanterad och sanktionerad genom utbildningssystemet - att praktiskt behärska det liv man måste leva för att kunna vistas på olika håll i samhället. Det finns ett dominerande kulturellt kapital man måste tillägna sig för att inträda på de sociala fält där olika slags makt utövas och det finns specifika kulturella kapital för olika sådana fält, företagsvärldens, statsbyråkratins, journalistikens, univeritetens, den legitima kulturens, etc.

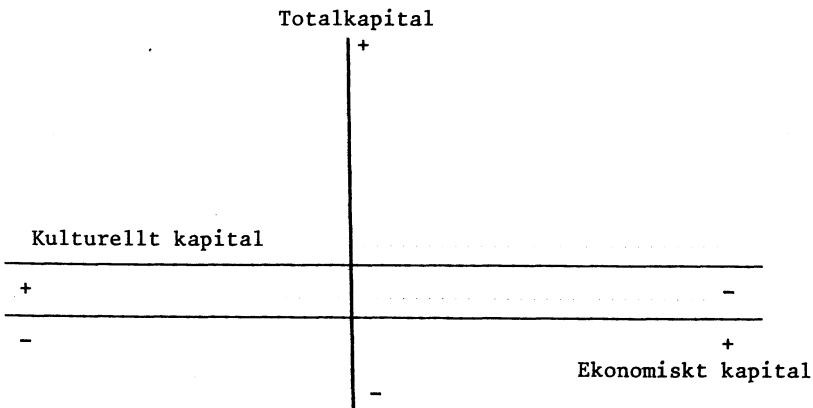
Det kulturella kapitalet är nedlagt i kroppen, menar Bourdieu. Det är resultatet av varje människas sociala utvecklingsbana, av de erfarenheter, minnen, sätt att röra sig och tänka som lagrats i kroppen sedan koltåldern. Mellan kroppen å ena sidan och de sociala fält där människor inträder å den andra existerar en "tyst, omedveten maskopi", brukar Bourdieu säga. I La distinction analyserar han smaken, som är kroppens finaste instrument för att uppfatta och göra sociala distinktioner. "Kroppen tänker". För att kunna "känna sig hemma" inom exempelvis det fält som blev Bourdieus eget, det vetenskapliga, krävs mångårig, mödosam förberedelse: att lära sig tala på seminarier så som man talar på seminarier, att investera i läsning av de rätta böckerna och tidskrifterna och att lära sig läsa så att man fäster lika stor vikt vid fotnoterna som vid resten av texten, att känna de rätta människorna och att avgränsa sig från dem som inte äger tillträde till det vetenskapliga fältet.

Tilläggnelsen av denna habitus åtföljs regelmässigt av att man i likhet med kabylerna misskänner "ekonomin" bakom spelet. Man

ser inte hela mönstret av symboliska transaktioner inom det vetenskapliga fältet, produktionen och omfördelningen av kulturellt kapital, kampen om hegemonin och de gemensamma trosföreställningar vilka omfattas av alla som deltar i spelet, även de oppositionella. I stället betraktar sig vetenskapsmannen gärna som driven av kärlek till vetenskapen, eller vilja att vara till nytta - vilket allt kan vara sant, men den som enbart är rustad med sådana kvalifikationer förmågar inte spela spelet. Han vinner inte ens inträde på fältet, han igenkänns och erkänns inte som vetenskapsman.

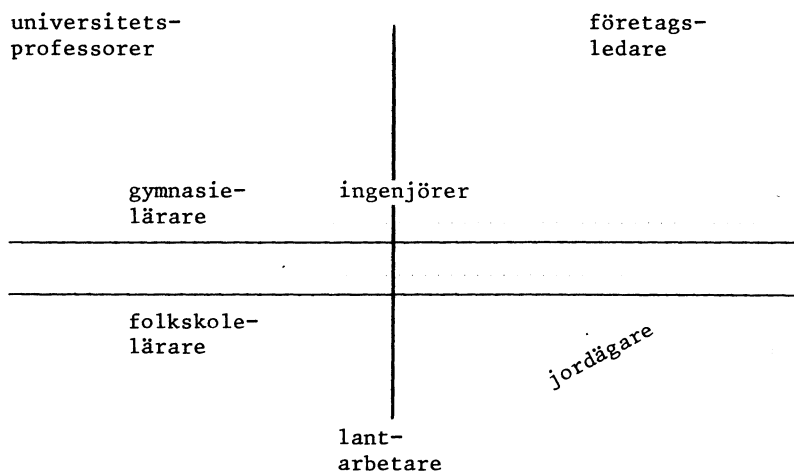
Så långt Pierre Bourdieus kultursociologiska perspektiv. Som möjligen framgått, kan vi här finna en rad möjligheter att anknyta till frågor som Nils-Olof behandlat ur utbildningsekonomins perspektiv, och kanske möjligheter att omformulera några av dem.

Nils-Olof utgår från en klassisk definition av ekonomins problem som "fördelningen av knappa resurser mellan sinsemellan konkurrerande ändamål" (2) och håller fast vid resursfördelningsproblemet som det centrala inom utbildningsekonomi (15). I det sammanhanget kan vi ha glädje av Bourdieus och hans medarbetares många studier av hur resurser produceras och hur kampen om resurserna går till, bl a inom utbildningssystemet. Ett schema som återkommer i många av deras empiriska undersökningar är detta:





Schemat anger "det sociala rummet" i ett samhälle som det franska, organiserat efter fördelningen av kulturellt kapital (bl a utbildning, tillgång till den legitima kulturen) och ekonomiskt kapital. Längst till vänster prickar Bourdieu och hans medarbetare in människor och grupper vilkas ställning grundas på hög andel kulturellt kapital i förhållande till det ekonomiska kapitalet. Längst till höger förekommer de grupper som i mycket högre grad bygger sin ställning på ekonomiskt än kulturellt kapital. Den vertikala axeln anger total kapital ("summan" av ekonomiskt och kulturellt kapital), med universitetsprofessorer och företagsledare högst upp (de grundar sin ställning på en myckenhet kulturellt respektive ekonomiskt kapital) och med lantarbetare och gästarbetare i botten. Några exempel på inplacering av yrkesgrupper:



I detta schema kan så Bourdieu och hans medarbetare lokalisera distributionen av t ex olika typer av utbildning, eller distributionen av vad Nils-Olof och ekonomerna benämner "preferenser" och som Bourdieu kallar smak, exempelvis musiksmak:

	opera	pianokonsalter
Weber	Bach	
	Vivaldi	
Ravel		Music Hall
Stravinsky		Bizet
	modern jazz	Rapsody in Blue Aznavour Radio Luxemburg

(Mer utförligare scheman av detta slag återfinnes i Bourdieu: La distinction (Ed. de Minuit 1979) samt i åtskilliga nummer av tidskriften Actes de la recherche en sciences sociales (1975 ff) som utges av Bourdieu och hans medarbetare.)

Det finns intressanta likheter, och skillnader, mellan det här slaget av sociologi och vad Nils-Olof skriver om Gary Beckers och andras resonemang om icke-monetär avkastning, psykisk inkomst etc. Som exempel på olika slag av "psykisk inkomst" som utbildning kan avkasta nämner Nils-Olof förmåga att avnjuta kulturella och intellektuella aktiviteter, t ex gå på teater, läsa goda böcker, delta i spirituell konversation (s 29), förmåga att baka sitt bröd eller odla sin trädgård eller sin själ, att umgås med medmänniskor, sköta sin hälsa (18), bygga sitt hus (19), få intressantare arbete och trevligare arbetsmiljö...

Bourdieu har ibland liknats vid Gary Becker. Bägge använder onekligen kapitalbegreppet i synnerligen vid bemärkelse och kan tala om förmågor som de nyssnämnda som "vinster" eller "avkastning", men det förefaller mig som om de nyliberala ekonomernas

metoder i likhet med metoder som används av exchange theory-sociologer som Houmans, transaktionsanalytiker inom etnologin som Barth, och även av många pedagoger, lider av en grundläggande metodisk individualism som Bourdieus typ av sociologi kanske kan erbjuda ett korrektiv till.

Mer omfattande och jämförande smaksociologiska studier i stil med dem Bourdieu redovisade i La distinction häromåret, tyder på att de förmågor som kommer ut av utbildning inte är vilken som helst slags "psykisk inkomst" eller "tillfredsställelse". Den smak vi utvecklar för goda böcker eller trädgårdsskötsel, den enes smak för golf och den andres för brottning, är socialt producerad, och har att göra med dels ur vilka sociala skikt vi kommer, dels vilka sociala skikt, yrkesgrupper etc vi strävar att träda in i, och allt detta är, menar Bourdieu, åtkomligt för empirisk forskning. Som Nils-Olof påpekar (s 100) brukar ekonomerna betrakta "preferenserna" ("smaken" eller "känslan för distinktioner", skulle Bourdieu säga) som exogena, givna och stabila. Nils-Olof är inte tillfreds med denna begränsning eftersom utbildningens mål bör vara att bygga upp preferenser. I så fall, föreställer jag mig, behövs studier av hur smaken produceras socialt. Det är knappast möjligt att förstå t ex hur elever lär sig begripa vitsen med andrageradsekvationer eller få smak för Strindberg utan att ta hänsyn till deras livsbana, varifrån de kommer och vilka positioner i det sociala rummet som väntar dem efter skolan.

En intressant poäng i Bourdieus analyser är att han ser det kulturella kapitalet som nedlagt i kroppen, i vårt sätt att röra oss, tänka, tala, leva våra liv. Att tillägna sig bestämda slag av kulturellt kapital, som gör att vi blir erkända och igenkända som tillhörande vissa bestämda sociala fält, tar många år i anspråk, i vissa fall generationer, och det väl integrerade kulturella kapitalet, i samklang med det sociala fält där vi vistas, gör att vi finner vårt sätt att vara självklart, utan relation till vår sociala position. Som exempel nämner Bourdieu

någonstans hur barn ur högre sociala skikt numer ofta väntar något år innan de efter skolan väljer levnadsbana. De kan tillbringa ett år i USA eller resa på interrailkort - vilket upplevs som något naturligt, som livsorientering, personlighetsutveckling, men som samtidigt förstås också är ett adekvat uppskjutande av investeringen i högre utbildning tills dess det är lättare att lägga upp en lyckosam strategi.

Också de sociala användningarna av utbildningssystemet har Bourdieus medarbetare analyserat enligt likartade sätt: De har exempelvis försökt förklara framväxten av vissa nya elitskolor, École polytechnique, École de science politique, och i synnerhet École normal d'administration med hänvisning till att vissa sociala skikt som tidigare kunde sköta sin reproduktion så att säga inom familjen, nu med den högre utbildningens expansion har behov av att skaffa sig specifika formella examina. - Om man så vill, kan man se denna typ av undersökningar som försök att empiriskt-historiskt begripa sig på förhållanden som de sorteringssteoretiker Nils-Olof nämner närmat sig på ett mer generellt plan. Även en del av de övriga ekonomiska ansatser som Nils-Olof behandlar borde kunna knytas till kultursociologi av Bourdieus märke:

Piore's och andras studier av segmenterade arbetsmarknader med bestämda regler för in- och utträde etc (62) företer uppenbara likheter med Bourdieus grundläggande konception "sociala fält" (om "sociala fält", se vidare mitt och Mikael Palmes ovannämnda arbetspapper). Och den maktdimension som Nils-Olof saknar i den neoklassiska ekonomin, finner vi i Bourdieus sociologi i analyserna av dominans mellan fält: Så att t ex lärare, som besitter tämligen begränsade tillgångar av kulturellt kapital, helt enkelt känner att det finns andra, t ex vid universiteten, som är mer rikt rustade i detta avseende. Detta är således ett handfast och operationaliserbart sätt att göra sociologiska studier av hur människor orienterar sig mot den legitima vetenskapen och kulturen.

Men framför allt tror jag som sagt att det som Nils-Olof utpekar som utbildningsekonomin skilleshäl: att "preferenserna" betraktas som givna och stabila, är ett problemområde där kultursociologin kan göra nytta.

Det finns mycket mer att kommentera i Nils-Olof Christofferssons perspektivrika forskningöversikt. Min uppgift var att i den försöka lokalisera honkontakter till vilka pedagogikens och sociologins hankontakter skulle kunna anslutas. Tiden har bara medgivit några få exempel.

Innan jag slutar vill jag göra ytterligare en Bourdieu-inspirerad kommentar till Nils-Olofs dokument:

Nils-Olof hyser sympati för metodisk anarkism à la Feyerabend. Kanske borde ändå den berättigade misstron mot teoriernas och metodernas anspråk på att sitta inne med Sanningen kompletteras med sociologiska undersökningar av hur teorier och forskningsmetoder liksom kunskap överhuvud taget produceras socialt, sprids och transformeras. Som nämnts är en av Bourdieus kapphästar att man som forskare alltid och ohjälpligt är socialt placerad. Som forskare träder man med en viss habitus i bagaget in i ett vetenskapligt fält som tilldelar en vissa strategier och positioner. För SÖ och för skolfolk överhuvud taget föreställer jag mig att det vore av stort värde om mer möda kunde ägnas åt att undersöka betingelserna för pedagogisk forskning; detta borde inte vara ett specialintresse för vetenskapsteoretiska eller idéhistoriska institutioner utan själva grunden för all hederlig forskning och allt hederligt bruk av forskningsresultat. Särskilt angeläget är det kanske att vi får hjälp med att utveckla en sociologisk förståelse av idéer, ståndpunkter, teorier som vi själva bekänner oss till. Om vi inte oupphörligt ställer frågan "varför tänker just jag som jag gör just nu?" tror jag att vi alltid riskerar att investera våra egna kategoriseringar i vårt forskningsobjekt. - Detta är dock inte lätt; bakom mina meningsmotståndares idéer har jag ofta lätt att se orsaker: att de tänker som de tänker beror på något. Men att jag omfattar mina egna idéer beror på att de är sanna, vill jag gärna tro.