

FAKSIMIL

Utdrag ur *Kan utbildning förändra arbetslivet? TCOs förslag till forskning*, TCO, Stockholm 1983, 178 p., ISBN 91-7168-199-X.

Denna pdf innehåller:

Omslag och framvagn
T.o.m. p. 5

Donald Broady, "Reproduktionsteorierna och utbildningsforskningen".
Pp. 57–64.

"Program och deltagarförteckning. TCOs seminarium 'Utbildning och arbetslivets förändring' den 28 och 29 april 1981 på Bergendal".
Pp. 108 –111.

Donald Broady, "Samband mellan arbetsliv och utbildning.
Några aktuella vägar för forskningen".
Pp. 113–178



TCOs förslag till forskning

Kan utbildning förändra arbetslivet?



TCO

I denna serie framträder forskare och praktiker med nya rön och förslag till forskning inom för TCO angelägna områden.

Kan utbildning förändra arbetslivet?

De som medverkar i denna bok har olika erfarenheter om forskningsinriktningen, men ett är gemensamt – uppfattningen att utbildningen är en aktiv faktor, att utbildningssystem och utbildningsinsatser kan medverka till att förändra eller konservera förhållanden i arbetsliv och samhälle.

TCO vill med denna bok stimulera till forskning och debatt kring sambanden mellan utbildning och arbetsliv. Inledningsvis redovisas TCOs utbildningspolicy och vilka förändringar i samhälle och arbetsliv TCO vill åstadkomma med utbildningen som medel.

Ett antal fristående uppsatser av forskare från olika discipliner tar upp områden som utbildning och ekonomisk tillväxt, utbildning och samhällsförändring, professionalisering samt arbetslivsperspektivet i efterkrigstidens utbildningsreformer. Ett stort antal förslag till fortsatt forskning presenteras.

Boken avslutas med en aktuell forskningsöversikt om synen på samband mellan arbetsliv och utbildning. Den riktar bl a kritik mot den traditionella pedagogiska forskningen.

Boken kan användas i undervisning och forskning på olika nivåer i bl a pedagogik, sociologi, socialt arbete, ekonomi och historia.

I serien har hittills utkommit

1. Organisationerna och samhällsutvecklingen

I serien planeras

3. Forskning inom socialpolitiken – ett fackligt perspektiv
4. Jämställdhet i arbetslivet
5. Arbetsplatsfrågor
6. Utbildning för förnyat fackligt arbete



Tjänstemännens Centralorganisation
Gatuadress: Linnégatan 14
Postadress: Box 5252, 102 45 Stockholm
Telefon: 08-22 17 60

Kan utbildning
förändra
arbetslivet?

Tco

Innehåll

Förord	5
1. TCOs POLICY INOM UTBILDNINGSSOMRÅDET (UPPDATERAD SAMMANFATTNING AV "ARBETSLIV OCH UTBILDNING")	7
1. TCOs policy inom utbildningsområdet	8
2. Krav på utbildningsväsendet utifrån fackliga mål	9
3. Några centrala områden för utbildningspolitiken	15
4. De fackliga organisationerna och samspelet mellan utbildning och arbetsliv	23
5. Modell för utbildningsplanering samt behovet av arbetsmarknads- och utbildningsstatistik	26
2. TCOs SEMINARIUM "UTBILDNING OCH ARBETSLIVETS FÖRÄNDRING" – NÅGRA INLÄGG	29
<i>Jarl Bengtsson</i> : Utbildning och ekonomisk tillväxt. Några synpunkter	30
<i>Kjell Eide</i> : Utdanning og arbeid i Norge	33
<i>Åke Isling</i> : Utbildning och samhällsförändring	42
<i>Donald Broady</i> : Reproduktionsteorierna och utbildningsforskningen	57
<i>Hans Berglind</i> : Professionalisering och utbildning inom vårdsektorn	65
<i>Uno Westerlund</i> : Arbetslivsperspektivet i efterkrigstidens stora utbildningsreformer	78
Referat från grupparbeten	97
Program och deltagarförteckning från seminariet den 28 april 1981 ..	108
3. DONALD BROADY: SAMBAND MELLAN ARBETSLIV OCH UTBILDNING. NÅGRA AKTUELLA VÄGAR FÖR FORSKNINGEN	113
Förord	115
1. Om kvalifikationsforskning	116
2. "Den pedagogiska kvasten". Ett försök att urskilja en tankefigur samt några andra möjligheter att undersöka samband utbildning/arbetsliv	131
3. Dispositioner och positioner. Ett ledmotiv i Pierre Bourdieus sociologi	147
4. Avslutning: Forskning och planering	165
Se även separat innehållsförteckning sid 114.	

ISBN 91-7168-199-X

Första upplagan, första tryckningen, 1 500 ex, 83-09

Ljungföretagen, Örebro 1983

Förord

Denna bok har kommit till för att stimulera till forskning kring sambanden mellan utbildning och arbetsliv. De som medverkar i boken har olika erfarenheter och forskningsinriktningar men ett är gemensamt — uppfattningen att utbildningen är en aktiv faktor, att utbildningssystem och utbildningsinsatser kan medverka till att förändra eller konservera förhållanden i arbetsliv och samhälle. Frågetecknet i rubriken "Kan utbildningen förändra arbetslivet?" är närmast att se som en fråga om hur, på vilka områden och i vilken utsträckning.

För TCO som aktör i samhällsdebatten och som företrädare för människorna i arbetslivet är det angeläget att få belyst hur utbildningspolitik och konkreta utbildningsåtgärder kan medverka till att man når fackliga mål på en övergripande samhällsnivå, på arbetsplatsnivå och på den nivå som gäller yrkesgrupper och individer. Denna typ av frågeställningar har enligt TCOs uppfattning hittills försummats i forskningen och den utbildningspolitiska debatten.

Boken har följande uppläggning. I avdelning 1 redovisas några grunddrag i TCOs utbildningspolitik. Framställningen bygger på rapporten "Arbetsliv och utbildning", som utarbetats av TCOs utbildningsnämnd inför 1982 års TCO-kongress.

Avdelning 2 utgörs av sex fristående inlägg som ursprungligen presenterades vid ett seminarium på TCO-skolan Bergendal (den 28 april 1981). Vid detta seminarium diskuterades även grundtankarna i den kommande rapporten "Arbetsliv och utbildning" med utgångspunkt från då föreliggande utkast. I seminariet deltog ett trettiotal forskare och företrädare för utbildningsmyndigheter samt ett trettiotal representanter för TCO, TCO-förbund och andra arbetsmarknadsorganisationer (se bilaga). Vid grupparbeten diskuterades bl a angelägna områden för fortsatt forskning. Protokoll från två grupper återges som avslutning på detta kapitel.

Avdelning 3 utgörs av en resonerande forskningsöversikt som gjorts av Donald Broady vid lärarhögskolan i Stockholm. Översikten har disponerats för att anknyta till framställningen i kapitel 1. Här ges ett stort antal uppslag till fortsatt forskning. Donald Broady har också medverkat vid redigeringen av boken.

Vi vill rikta ett varmt tack till alla dem som medverkat vid tillkomsten av denna bok!

Augusti 1983

TCOs nämnd för utbildningsfrågor

Reproduktionsteorierna och utbildningsforskningen

Av Donald Broady

Reproduktionsteoriernas användbarhet

Åke Isling har presenterat några av sextio- och sjuttioalets reproduktionsteorier, dvs teorier om hur utbildningen bidrar till att återskapa, upprätthålla och utveckla arbetskraften, den sociala skiktningen, ideologi och personlighetsmönster. Som Åke påpekat, har utbildningsforskningen bruk för sådana teorier, men de måste utvecklas i empiriska sammanhang, så som Åke gör. Jag ska inledningsvis spinna vidare på Åkes tråd genom att säga ytterligare något om i vilka avseenden reproduktionsteorierna kan utvecklas och användas.

När några av dessa teorier – Altvaters utbildningsekonomiska analyser, Poulantzas' stats- och klassanalyser, Bourdieus kultursociologiska undersökningar, Habermas' och Offes legitimitetsstudier och anglosachsiska nymarxistiska skrifter – importerats till vårt land, har de ofta uppfattats som *färdiga* teoribyggen, att respektfullt hänvisa till, alternativt ta avstånd från. I åtskilliga pedagogiska uppsatser och forskningsrapporter finner man formuleringar som: För övrigt fyller utbildningen vissa för samhällets reproduktion nödvändiga funktioner, se Altvater & Huisken (1971), vilka beklagligtvis inte kan behandlas i denna undersökning. – Det är att bygga en marmortrappa upp till dasset. Om teorierna duger något till, skall de förstås användas som redskapsbodar för forskningen och utbildningsdebatten.

En anledning till att reproduktionsteorierna använts så litet, kan vara att de, när de hemförts till vårt land, filtrerats genom redan etablerade förståelseformer, i synnerhet av funktionalistisk art. Tesen att utbildningen bidrar till den samhälleliga reproduktionen har ofta reducerats till påståenden om att utbildningen fyller de samhälleligt nödvändiga funktionerna att kvalificera arbetskraft i enlighet med kapitalets behov, att sortera eleverna i enlighet med arbetsdelningens och klassskiktningens givna positioner, att förmedla ideologi som befäster rådande maktförhållanden. Sådana aprioriska postulat leder fram till cirkelresonemang i stil med: Utbildningen ser ut som den gör för att samhället ser ut som det gör, och därför ser utbildningen ut som den gör... Men i stället för att postulera att utbildningen fyller funktioner som de nämnda, måste det vara forskningens uppgift att visa *varför* och *hur* – och *om* (huruvida utbildningen är funktionell eller dysfunktionell är en empirisk fråga).^{1)*}

Som nämnts importerades reproduktionsteorierna till att börja med i form av allmänna teser, naturligt nog. Det är exempelvis illustrativt att Pierre Bourdieu i Sverige blivit känd för en hårdläst bok om reproduktion han var med om att skriva för drygt tio år sedan, och som var ett mycket allmänt hållet utkast till en

*) Samtliga noter återfinns på sid 63 ff.

teori om kulturell reproduktion, där utbildningen bara tjänade som ett exempel.²⁾ Varken den empiriska grunden för detta teoriutkast – nämligen Bourdieus egna och andras antropologiskt orienterade studier eller de många omfattande empiriska undersökningar som sedan halvtannat decennium utförts vid det sociologiska forskningscenter i Paris, som Bourdieu förstår – har i nämnvärd grad inspirerat svensk pedagogisk forskning (i stället är det fr från USA som etnometodologi och liknande riktningar importeras).

Och det är illustrativt att när två marxistiska pionjärarbeten som Åke nämnde – en utbildningsekonomska materialsamling under redaktion av Elmar Altvater och Freerk Huiskens³⁾ samt ett arbete av Christian Baudelot och Roger Establet⁴⁾ om den franska skolan, bägge från 1971 – första gången presenterades översatta till nordiskt språk⁵⁾, hämtades de översatta avsnitten *inte* ur de omfattande historiskt-empiriska partier som också finns i dessa bägge volymer.

Jag vill också nämna ett utbildningspolitiskt problem, nämligen att reproduktionsteorierna i så hög grad använts med syftet att punktera illusioner: illusioner om att skolan kan vara en spjutspets mot framtiden, illusioner om lärarens möjligheter i klassrummet, etc. Reproduktionsteorierna har alltså använts för att peka på begränsningar och ramar, på allt som *inte* är möjligt. Elmar Altvater, en portalfigur inom marxistisk utbildningsekonomi, har nyligen i ett bitvis självkritiskt inlägg funderat över varför det blev så:

”Analyser av gränser för välfärdsstaten och statsinterventionismen hade en viktig betydelse i en konjunkturfas (prosperiteten efter 1968), då man inte bara i det allmänna medvetandet utan även i teorierna antog att den borgerliga staten hade näst intill obegränsade möjligheter att forma samhällsliga utvecklingstendenser och att manipulera deras motsättningar.”

Som exempel på teoretiska bidrag som åren efter 1968 överskattade statens manöverutrymme nämns Habermas', Offes och Stamokap-forskarnas ståndpunkter. I motsats därtill innebar den forskningsinriktning Altvater själv representerade att ”Statsteorin primärt uppfattades som analys av statens gränser /.../”. De vänstersinnade socialdemokraterna och den nya vänstern kunde, beväpnade med bestämmningarna av statens ”systemgränser” och ”handlingsgränser”, kritisera och bekämpa både socialdemokratins regeringspolitik och de illusioner som Stamokapfalangen odlade.

”I det sena sextio- och tidiga sjuttioalets teoretiska sammanhang var statshärdningsdiskussionen väsentligen *destruktiv* i ideologisk mening.”⁶⁾

Kanske är dessa Elmar Altvaters självreflexioner av måttligt intresse för den som inte följt den västtyska statsteoridiskussionen. Poängen är alltså att den typ av statsanalys som utvecklades i Västtyskland åren kring 1970 och till vilken den marxistiska utbildningsekonomin är en gren, först och främst syftade till att påvisa *gränser* för den statliga politiken och planeringen – ett påvisande som fyllde en kritisk funktion i förhållande till de dåförtiden utbredda föreställningarna om statens nästan obegränsade manöverutrymme.

Och för oss i Sverige, där de marxistiska utbildningsanalyserna spelat mindre roll, kan det vara frestande att i stället betrakta den s k ramfaktorteorin, som utvecklades vid samma tid, ur samma perspektiv. Också här i landet dominerade länge den högkonjunkturbetingade övertron på statsingripandenas ef-

fekter, liksom övertron på olika aktörers (läroplansmakares, lärarutbildares, lärares...) möjligheter att genomdriva förändringar inom utbildningssystemet. I det debattklimatet fungerade hänvisningar till ramfaktorteorin samt själva begreppet ’ram’ effektivt, när det gällde att stryka de dominerande föreställningarna mot håren, vilket kan förklara att man så ofta talat om skolans ”ramar” i mångahanda betydelser.

I så fall bör man gå vidare och fråga om det kanske i dagens sociala och ekonomiska klimat – när utbildningsforskningen förmodligen alltmer kommer att legitimeras med hänvisning till möjligheter till effektiviseringar, besparingar och nedskärningar – inte längre fyller samma kritiska funktion att påvisa ramar och gränser. Kanske finns det nu större behov av gedigna undersökningar av *möjligheter* inom utbildningssektorn?

Detta problem har en legitimitetsaspekt: En utbildningsforskning som inriktas på att uppdaga gränser, ramar, hinder, kan bidra till att minska den sprängkraft som ligger i att utbildningsideologins utfästelser – en skola som utvecklar allas förmågor, osv – inte motsvarar utbildningens verklighet. Människor som får veta att skolan är till för att reproducera den bestående ordningen, punkt och slut, kanske slutar ställa ”realistiska” krav på skolan, och glappet mellan utfästelser och verklighet stängs igen. Det tror jag vore demobiliserande och dumt. Skolan ska lova mer än den kan hålla.

– Detta var en utbildningspolitisk exkurs föranledd av iakttagelsen att reproduktionsteorierna hittills så ofta använts för att punktera illusioner.

Ytterligare ett problem när det gäller importen av reproduktionsteorierna har samband med den nu aktuella tendensen inom svensk pedagogisk forskning och pedagogisk debatt att överge eller tona ned de hittills förhärskande psykologiska och inominstitutionella förklaringarna till förhållanden för makrosociologiska, statsvetenskapliga och liknande förklaringar (ungefär som pedagoger under sextioalet lånade förklaringsmodeller från smågruppssociologin).

Sådan nyorientering, som TCO efterlyser, ska förstås välkomnas, men jag vill ändå peka på ett problem: Risken för att man s a s ”utvärtes” adderar exempelvis färdiga sociologiska förklaringar (tex hänvisningar till klassspecifika förhållanden) till pedagogikens traditionella inmutningar, dvs ställer olika ”perspektiv” sida vid sida och därmed lämnar bägge disciplinernas, såväl sociologins som pedagogikens, förklaringar oanfäktade. Och man hamnar i socialpsykologins klassiska dilemma: å ena sidan samhällsvetenskapliga, å andra sidan psykologiska förklaringar; man får svårigheter att hantera sambanden dem emellan och det som borde vara pedagogikens specifika territorium: problem kring hur människor blir samhällsvarelser eller förstatligandet av själen eller hur man nu vill benämna detta territorium.

Låt mig exemplifiera med det öde som drabbat det redan nämnda begreppet ’ram’ i svensk utbildningsdebatt:

När rambegreppet introducerades i svensk pedagogisk forskning med Urban Dahllöfs⁷⁾ och Ulf P Lundgrens⁸⁾ undersökningar, var det fotat i specifika frågeställningar som gällde i synnerhet den betydelse elevgruppens sammansättning samt tidsanvändningen hade för undervisningsprocessens utformning och utfall. I det sammanhanget hade ”ramfaktor” eller ”ramsystem”⁹⁾ sin väl definierade mening; därmed avsågs vissa faktorer eller strukturer som lärare och elever

inte kunde ha inflytande över men som hade tämligen omedelbar betydelse för undervisningsprocessen.

Men efterhand expanderades rambegreppet i utbildningsdebatten till att gälla vilka som helst – institutionella och samhälleliga – betingelser för utbildning. Så används ordet exempelvis i TCOs utkast till kongressprogrammet "Arbetsliv och utbildning", och så använde jag själv ordet "ram" alldeles nyss. I den allmänna skoldebatten hör man nu dagligdags att "Det finns vissa ramar för skolan som bestäms av skolans roll i samhället", vartill ofta fogas den trösterika tanken att "Innanför dessa ramar finns dock ett fritt utrymme som lärare och elever..."

Enligt min mening är den sortens resonemang problematiska. Visst kan man använda ordet "ram", men det nyssnämnda pedagogiska 'ramfaktor'-begreppet kan inte utan vidare expanderas till vilka som helst av utbildningens betingelser. Kort sagt innebär "ramtänkandet", när det på detta sätt generaliseras, att utbildningens samhälleliga bestämmingar reduceras till faktorer som begränsar, förhindrar, förbjuder, undertrycker, stänger in och täpper till. Men de förhållanden (tex utbildningspolitiska initiativ och maktens "aktiva" mekanismer) som driver fram, producerar, påbjuder, blir oåtkomliga för analys och kan bara förklaras i termer av människors eller organisationers fria vilja.

Som en pendang till ramtänkandet på makronivå uppträder föreställningar om "det fria utrymmet" inom utbildningssektorn. Detta "fria utrymme" eller skolans "relativa autonomi" får ofta rätt och slätt beteckna det som blir över när den samhällsvetenskapliga utbildningsanalysen gjort sitt. Därmed blir "det fria utrymmet" en svart låda dit alla fenomen förvisas som inte låter sig förklaras enligt rammodellen, och samhällsforskningens ambitioner i sammanhanget krymper till uttalanden om vad som *inte* kan ske inom utbildningssektorn. Inget låter sig sägas om varför det som faktiskt sker sker.

Detta var en liten katalog över problem som har med reproduktionsteoriernas användbarhet att göra. Sammanfattningsvis: Dessa teorier måste utvecklas och användas, och deras empiriska grund måste lyftas fram och utvecklas; de funktionalistiska fallgroparna måste undvikas; teorierna kan användas för att undersöka möjligheter, inte bara för att påvisa gränser och punktera illusioner; den specifika kunskap som kan vinnas genom pedagogisk forskning bör tas tillvara.

Sambandet utbildningsvärld och omvärld

För att vi ska få redskap att begripa exempelvis samband mellan skolutveckling och arbetslivsutveckling, behöver vi arbeta med de nyare reproduktionsteorierna och annat som samhällsvetenskaperna har att erbjuda. Den svenska utbildningsideologin under efterkrigstiden har ju i hög grad präglats av amerikansk progressivism och idéer i anslutning till denna: idén att skolans mål är den enskilda elevens välfärd; idén om skolan som samhällsomvandlare, som spjutspets mot framtiden; den vetenskapliga grunden i utvecklingspsykologi.

Idag framstår dessa utgångspunkter som otillräckliga. Vi är nog många som vill skriva under på formuleringarna i TCOs programmaterial "Arbetsliv och

utbildning" att "utbildningsväsendet aldrig kan vara neutralt i förhållande till utvecklingen i samhälle och arbetsliv"¹⁰, och "Samspelet mellan utbildningen och dess omvärld har inte ägnats tillräcklig uppmärksamhet i utbildningsforskningen."¹¹

Den här blindheten för samspelet mellan utbildning och omvärld har Lawrence A Cremin utnämnt till en orsak bakom den amerikanska progressivismens sammanbrott:

"Orsaken till att den progressiva utbildningen kollapsade, var att progressivisterna hade förbisett den avgörande punkten i 1900-talets amerikanska utbildningserfarenhet, nämligen att en utbildningsrevolution hade pågått utanför skolan, vida mer genomgripande än varje slags förändring som ägt rum inom skolan – den revolution som är innesluten i framväxten av film, radio och television, och den samtidiga transformeringen av den amerikanska familjen under industrialismens och urbaniseringens villkor. Progressivisterna hade satsat på skolan som den avgörande hävstången för social reform och individuellt självförverkligande vid exakt den tidpunkt då hela mönstret för makten över utbildningen skiftade radikalt."¹²

Det är nog just här man borde söka grundbulten när det gäller den svenska utbildningsideologins dilemma: Samtidigt som politiker, planerare, debattörer och lärare fortfarit att (åtminstone på programuttalandenas nivå) hänvisa till utbildning som en hävstång för att förbättra individens och samhällets möjligheter till ekonomisk och social utveckling, har de sociala och ekonomiska betingelserna för utbildningen förändrats radikalt:

Ett akut problem runtom i Västeuropa är konsekvenserna av ungdomsarbetslösheten. Eftersom Kjell Eide nyss givit oss en överblick över detta problemområde, ska jag nöja mig med att resa ett par, tre frågor. Eftersom TCOs utbildningsavdelning är värdfolk, finns det anledning att börja med frågan vad den fackliga rörelsen kan göra för de utstötta, eller "de aldrig insläppta" som Skå-Gustav Jonsson brukar föredra att kalla dem. Frågan aktualiseras av TCOs plädering för ett sammanhängande, centralt planerat och rationellt system för återkommande utbildning utan återvändsgränder, ett utbildningssystem som är fördelaktigt för dem som befinner sig innanför, kan man förmoda, men som kan skapa problem för dem som hamnar utanför; vilket får mig att tänka på det begrepp "det andra samhället" som Alberto Asor-Rosa införde i samhällsdebatten för några år sedan. Med "det andra samhället" avsåg Asor-Rosa de aldrig insläppta, marginaliserade, och i synnerhet de arbetslösa ungdomarna, och han varnade för en kommande "förödande cyklon", när dessa skulle urladda sig mot "det garanterade samhället", de som har sitt på det torra, i vars centrum den organiserade arbetarklassen befinner sig. Således en helt annan bild av framtida sociala strider än den de traditionella klasskampsteorierna målat upp.¹³

I sitt utredningsarbete för den danska låginkomstkommissionen har Anders Mathiesen¹⁴ pekat på en fundamental motsättning i behandlingen av de ungdomsarbetslösa: Staten behandlar dem som individer, som homo economicus. Var och en förväntas individuellt skaffa sig utbildning som ger de bästa chanserna i konkurrensen. Samtidigt är de socialt sett grupper, inom vilka specifika arbetslöshetskulturer utvecklas som hotar den sociala ordningen, skapar drop-outs och kostar mycket pengar.

För att dessa "restgrupper" ska överleva och fungera någorlunda samhällsanpassat, kräver Mathiesen utbildningsåtgärder som inte ger omedelbar ekonomisk avkastning, främst breda utbildningar (Mathiesen har sedan länge pläderat för polyteknisk utbildning¹⁵⁾) samt en aktiv och selektivt styrd utbildnings- och arbetsmarknadspolitik; vi har hört Kjell Eide ge uttryck för liknande åsikter.

Men om förslag som dessa ger restgrupperna litet bättre möjligheter, kan man samtidigt räkna med att fler ungdomars tillvaro blir osäker, genom att arbetslösheten sprids på fler.¹⁶⁾

(Det finns andra sätt att betrakta arbetslöshet än de individinriktade som dominerar hos oss: I Mondragonkooperativen i Baskien utdelas inte individuella arbetslöshetsunderstöd utan kollektiva, till det kooperativa företaget, som låter arbetsuppgifter rotera så att man delar på arbetslösheten.¹⁷⁾)

Ungdomsarbetslösheten är kanske det tydligaste uttrycket för att betingelserna för utbildningen förändrats. Den ekonomiska och sociala utvecklingen har även förändrat betingelserna för utbildningsplanering.

Ulf P Lundgren har t o m framkastat tanken att utbildningsplanering i gammal välkänd mening endast var möjlig i en expanderande ekonomi, där nya utbildningsvägar kunde inrättas, nya grupper kunde beredas utbildningsmöjligheter etc, utan att befintliga utbildningar och professionsintressen därvid behövde hotas. Idag handlar i så fall utbildningspolitik mer om den råa styrkan hos olika intressegrupper än om planering i gängse mening.¹⁸⁾

Det är kanske illustrativt att ett par av utbildningsekonomin pionjärer tapat tron på de utbildningsekonomiska planeringsstrategierna. Kjell Eide ställde förra året i en tidskriftsartikel frågan "Utbildningsekonomin – rör den på sig?", som han besvarade nekande.¹⁹⁾ Och i ett samtidigt nummer av tidskriften *Bildung und Politik* gör Friedrich Edding, som brukar tillerkännas äran av att ha infört utbildningsekonomin i Västtyskland, avbön och kritiserar utbildningsekonomin instrumentella inriktning på ekonomisk tillväxt och dess blindhet för andra värden än ekonomiska och för andra bildningsmöjligheter än de som traditionellt erbjuds inom utbildningsapparaterna.²⁰⁾

Som en lösning på många av problemen inom utbildningssektorn, framförs nu krav från vitt skilda håll om arbetslivsanknytning. När många disparata intressen ska enas, brukar programmet bli ytterst allmänt. Detta brukar innebära att det inte kommer så värst mycket ut av det, eftersom de aktörer som ska tolka programmet och göra något av det har egna intressen i saken, men ingen aktör har intresse av att i praktiken ge stöd åt ett allmänt hållet program.²¹⁾

Några färskta rapporter från Pacific News Service berättar om vad som just nu händer i USA när vissa av programmen för "erfarenhetsbaserad arbetslivsanknytning" och liknande tar gestalt i praktiken. Om vi får tro de här larmrapporterna krymper skoldagen drastiskt på många håll runtom i USA, och som vanligt går Californien i täten; där pågår nu en debatt om att göra motsvarigheten till högstadiet frivillig. Och åtskilliga elever tillbringar en god del av skoldagen med okvalificerat och underbetalt arbete på hamburgerrestauranter och bensinstationer. Stick i stäv med programmets intentioner tycks därmed snarast deras chanser på arbetsmarknaden minska.²²⁾

Sådana rapporter visar att, som det formuleras i utkastet till TCOs program-

material, "///.../ reformgenomförandet måste ägnas betydligt större uppmärksamhet i framtida reform- och planeringsarbete." Och här kan, för att återknyta till Åke Islings inledande presentation, samhällsvetenskaplig och historisk utbildningsforskning göra nytta. Ty utbildningsreformatörernas och läroplansmakarnas vanligaste fråga är: Varför sker inte reformen som vi tänkte? Varför omsätts inte våra intentioner i praktiken? Beror det på bristande stöd från andra sektorer, konservatism inom lärarkåren, eller vilka är de faktorer som "stör" reformgenomförandet? (Detta är det traditionella utvärderingsperspektivet: förväntade resultat jämförs med faktiskt utfall, varefter man frågar vilka "stör-faktorer" som gjorde att det inte blev som man tänkte.)

Forskningen borde ha möjlighet ställa en anna fråga, som förefaller mer rimlig och fruktbar: *Varför åstadkommer överhuvudtaget reformer någonting?* Att någonting *faktiskt* kan åstadkommas med hjälp av utbildningsreformer, när utbildningen är så bestämd av utvecklingen i samhället i övrigt, av alla redan etablerade kraftfält utanför och alla cementerade maktförhållanden och verksamhetsformer inom utbildningsinstitutionerna och alla traditioner, *det* kräver verkligen sin förklaring. Ur detta perspektiv framträder reformimplementeringen som en "störfaktor" i redan etablerade system, och som "störfaktor" bör den nog studeras för att resultaten ska bli begripliga och användbara.

Noter

1. Det är kanske främst de som varit avogt stämde till de nyare reproduktionsteorierna som uppfattat dem som mekaniska och funktionalistiska, men sådana tendenser uppträder förvisso även i en del av denna teoriutveckling, exempelvis i amerikansk nymarxism. I ett annat sammanhang har jag använt Carnoy & Levin (Eds): *The Limits of Educational Reform* (1976) som åskådningsexempel, se Broady: *Projektet Socialisation och kvalifikation. Forskningsprogram 1980-01-30 (Utdrag)*, bakgrundsmaterial till seminarium om empirisk kvalifikationsforskning anordnat av UHÄ:s FoU-byrå 29–30 sept 1980, s 9–31.
2. P Bourdieu & J-C Passeron: *La reproduction*. Paris: Les éditions de Minuit, 1970.
3. E Altvater & F Huiskens (Hrsg): *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen: Politladen, 1971.
4. C Baudelot & R Establet: *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
5. I *Studenterrådets årsberetning*, Århus 1972, resp i B Berner, S Callewaert & H Silberbrandt: *Skole, ideologi og samfund*. Köpenhamn: Munksgaard, 1977.
6. E Altvater & O Kallscheuer: "Reaktionen auf eine Provokation. Wie die Linke in Italien die Krise des Marxismus diskutiert", i Altvater & Kallscheuer (Hrsg): *Den Staat diskutieren. Kontroversen über eine These von Althusser*. Berlin: Verlag Ästhetik und Kommunikation, 1979, sid 8f.
7. U Dahllöf: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Sth: Almqvist & Wiksell, 1967.
8. U P Lundgren: *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Sth: Almqvist & Wiksell, 1972.
9. U P Lundgren: *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: CWK Gleerup, 1977.
10. TCO, kongressprogram "Arbetsliv och utbildning", utkast till kap IX, PM 1981-04-13, sid 3.
11. TCO, op cit, utkast till kap IV, PM 1981-03-30, sid 1.

12. L A Cremin i en uppsats från 1976 som jag inte återfinner i skrivande stund. Samma tes återfinnes i Cremin: *The Genius of American Education* (1965). Cremin har skrivit standardverket framför andra om den amerikanska pedagogiska progressivismen: *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876–1957*. New York: Vintage Books, 1961.
13. A Asor-Rosa: "Die zwei Gesellschaften", i *Ästhetik und Kommunikation akut* Nr 2. Berlin: Verlag Ästhetik und Kommunikation, 1978.
14. A Mathiesen: *Uddannelsespolitikken, uddannelsesfordelingen og arbejdsmarkedet*. Arbejdsnotat 4. Köpenhamn: Lavindkomstkommissionen, 1979.
15. Se t ex A Mathiesens argumentering i *Uddannelse og produktion. Bidrag til belysning af det historiske forhold mellem den videnskabelig- tekniske udvikling og arbejdskraftens kvalificering i Danmark*. Köpenhamn: Munksgaard, 1976, som även finns i svensk översättning.
16. B Hega & A V Jensen: *Statsherredømmets åndsarbejde – en kritik af uddannelsesforskningen*. Köpenhamns universitet, Sociologisk institut, 1981, sid 173.
17. L Hellblom: *Kampen for jobben. En handbok*. Sth: Rabén & Sjögren, 1981, sid 168.
18. Inom området regional planering har man varit inne på liknande tankar; T Maunsbach och B Mårtensson vill i *Samhällsplanering. Mönster, inflytande och alternativ*. Sth: Statens råd för byggnadsforskning, 1978, skilja mellan "anpassningsplanering" som handlar om att kortsiktigt inrätta sig efter de aktuella omständigheterna, och "förväntningsplanering" som främst gäller förväntningar om expansion och de möjligheter som expansionen kan erbjuda.
19. *Forskning om utbildning* 1980:2, sid 18–26.
20. *Bildung und politik* 1980:X, sid 7–15.
21. Denna tanke utvecklas i ett kommande avhandlingsarbete av Bo Lindensjö, *Högskolereformen. En studie i politik* (prel titel).
22. Seth Rosenfeld: "Work Experience:" Career Path—or Road to a Low-Income Lifetime?; Allison Engel: Public Education dismantles itself—the incredible shrinking School Day. *Pacific News Service*, 1981.
23. Man kan t o m, med Bo Lindensjö (op cit), hävda att en planering som inte innefattar genomförandet inte är någon planering. Ty utan resultat blir planering inte planering, utan snarare idédebatt, policydiskussion, ideologiproduktion.

Program och deltagarförteckning

TCOs seminarium "Utbildning och arbetslivets förändring" den 28 och 29 april 1981 på Bergendal

Tisdag

28.4

- 09.00–
09.30 Samling och kaffe.
09.30–
10.00 UTBILDNINGSPLANERING OCH ARBETSLIVSFÖRÄNDRING
TCOs ordförande Lennart Bodström.
10.00–
10.50 UTBILDNINGSREFORMER FÖR ETT DEMOKRATISKT ARBETSLIV I NORGE
Expeditionschefen Kjell Eide, Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo.
11.00–
12.00 ARBETSLIV OCH UTBILDNING
Utbildningsminister Jan-Erik Wikström.
12.30–
13.30 Lunch.
13.30–
17.00 FORSKNINGS- OCH KUNSKAPSÖVERSIKTER
Diskussion.
Utbildning och samhällsförändring.
Åke Isling, Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet.
Arbetslivsutveckling och skolplanering.
Donald Broady, Lärarhögskolan i Stockholm.
Professionalisering och utbildning.
Hans Berglind, Institutionen för socionomutbildning/Socialhögskolan, Stockholms universitet.
Utbildning och ekonomisk tillväxt.
Jarl Bengtsson, OECD, Paris.
Kaffepaus 15.30.
17.30–
19.00 Middag.

19.00–

21.00

ARBETSLIVSMÅL FÖR UTBILDNINGSPLANERING

Hans Fogelström, LO.
Thorsten Lundgren, SAF.
Lars Jeding, SIPU.
Lennart Grudevall, Kommunförbundet.
Lennart Larsson, TCO.
Lillemor Mundebo, SACO/SR.
Matts Nilsson, Landstingsförbundet.
Diskussionsledare: Evert Brandgård, SIF.
21.30 Vickning.

Onsdag

29.4

08.00–

09.00

Frukost.

09.00–

12.00

GRUPPARBETEN

Arbetslivsmål för utbildningsplanering och planeringsmodeller.

Rapportörer: Sven Nygren, TCO.

Ingrid Wahlund, TCO.

Cecilia Möller, TCO.

Angelägna uppgifter för fortsatt forskning.

Rapportörer: Anders Broström, Arbetslivscentrum.

Donald Broady, Lärarhögskolan i Stockholm.

Elisabet Näsman, Arbetslivscentrum.

Gruppredovisning.

12.00–

13.00

Lunch.

13.00–

16.00

UTBILDNING OCH SAMHÄLLSFÖRÄNDRING

Diskussion.

Universitetskansler Carl-Gustaf Andrén, UHÄ.

Överdirektör Lennart Oreham, SÖ.

Riksdagsman Georg Andersson (s).

Riksdagsman Christina Rogestam (c).

Riksdagsman Lars Gustafsson (s).

Riksdagsman Jörgen Ullenhag (fp).

Utfrågare: Bengt Abrahamsson, Arbetslivscentrum.

Uno Westerlund, TCO.

Ordförande: Hans Hellers, Sveriges lärarförbund.

16.00

Avslutning.

Konferensledning: Evert Brandgård, SIF.

Lennart Larsson, TCO.

Deltagarförteckning

Bengt Abrahamsson, Arbetslivscentrum, Stockholm
Georg Andersson, Riksdagen, Stockholm
Carl-Gustaf Andrén, Universitets- och högskoleämbetet, Stockholm
Eva Avner, Svenska Industritjänstemannaförbundet, Stockholm
Göran Amman, Sociologiska institutionen, Lunds universitet, Lund
Jarl Bengtsson, OECD, Paris
Carin Berg, Universitets- och högskoleämbetet, Stockholm
Hans Berglund, Institutet för socionomutbildning, Socialhögskolan, Stockholm
Evert Brandgård, Svenska Industritjänstemannaförbundet, Stockholm
Donald Broady, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm
Anders Broström, Arbetslivscentrum, Stockholm
Leif Carlsson, Svenska Industritjänstemannaförbundet, Stockholm
Karin Christiani, Svenska hälso- och sjukvårdens tjänstemannaförbund, Stockholm
Kjell Eide, Det Kongl Kirke- og Undervisningsdept, Oslo, Norge
Tomas Englund, Vickerstigen 11, 703 47 Örebro
Ingrid Eriksson-Karth, Universitets- och högskoleämbetet, Stockholm
Hans Fogelström, Landsorganisationen i Sverige, Stockholm
Barbro Forsberg, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala
Kurt Gestrelus, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, Malmö
Leif Grahm, Nord Refo, Oslo, Norge
Lennart Grudevall, Svenska kommunförbundet, Stockholm
Lars Gustafsson, Riksdagen, Stockholm
Siv Gustafsson, Arbetslivscentrum, Stockholm
John Hassler, Elevförbundet, Stockholm
Hans Hellers, Sveriges lärarförbund, Stockholm
Olle Holmberg, Sveriges lärarförbund, Stockholm
Pia Idenstedt, Svenska Industritjänstemannaförbundet, Stockholm
Åke Isling, Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet, Stockholm
Björn Jansson, Sveriges förenade studentkårer, Stockholm
Lars Jeding, Statens institut för personalutbildning, Solna
Lars Johansson, Skolöverstyrelsen, Stockholm
Lars-Erik Karlsson, Institutionen för arbetsvetenskap, Högskolan i Luleå
Margret Kihlén, Wiks folkhögskola, 755 90 Uppsala
Inger-Anne Kvalbein, Det Kongl Kirke- og Undervisningsdept, Oslo, Norge
Margareta Leonardsson, Handelstjänstemannaförbundet, Stockholm
Ingrid Lunde, Sveriges lärarförbund, Stockholm
Bo Lindensjö, Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, Stockholm
Thorsten Lundgren, Svenska arbetsgivareföreningen, Stockholm
Lillemor Mundebo, Centralorganisationen SACO/SR, Stockholm
Matts Nilsson, Landstingsförbundet, Stockholm
Eira Nordenskiöld, Statstjänstemannaförbundet, Stockholm

Elisabet Näsman, Arbetslivscentrum, Stockholm
Lennart Orehag, Skolöverstyrelsen, Stockholm
Wiggo Persson, Svenska tulltjänstemannaförbundet, Helsingborg
Anne-Marie Rehnman, Svenska facklärarförbundet, Stockholm
Christina Rogestam, Riksdagen, Stockholm
Kjell Rubensson, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, Stockholm
Nils Runeby, Idéhistoria, Stockholms universitet, Stockholm
Åsa Sohlman, Nationalekonomiska institutionen, Stockholms universitet, Stockholm
Lars Stigendal, Statistiska centralbyrån, Stockholm
Lennart Svensson, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg
Britt Söderström, Svenska Industritjänstemannaförbundet, Stockholm
Magnus Söderström, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala
Axel Targama, Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg
Gunnar Tjörnebo, fortbildningskonsulent, Helsingborg
Jörgen Ullenhag, Riksdagen, Stockholm
Jean Pierre Zune, Universitets- och högskoleämbetet, Stockholm
Kerstin Ödman, Handelstjänstemannaförbundet, Stockholm
Ingegärd Örne, Landsorganisationen i Sverige, Stockholm
Anita Österlund, Statstjänstemannaförbundet, Stockholm
Hans Erik Östlund, Utbildningsdepartementet, Stockholm

TCOs kansli

Lennart Bodström	Hans Lindholm	Eva Oberger
Per-Erik Boivie	Lennart Larsson	Ingrid Wahlund
Christina Ebbeskog	Barbro Mellberg	Uno Westerlund
Tore Hultqvist	Cecilia Möller	Thord Wallén
Carl Lindberg	Sven Nygren	

3

Samband mellan arbetsliv och utbildning. Några aktuella vägar för forskningen

Av Donald Broady

Innehåll

FÖRORD	115
1. OM KVALIFIKATIONSFORSKNING	116
Kvalifikationsbegreppet	116
Kvalificering för arbetsmarknaden eller för arbetsplatserna	121
Dekvalificering? Högrekvalificering? Annorlunda kvalificering? Polarisering?	127
2. "DEN PEDAGOGISKA KVASTEN". ETT FÖRSÖK ATT URSKILJA EN TANKEFIGUR, SAMT NÅGRA ANDRA MÖJLIGHETER ATT UNDERSÖKA SAMBAND UTBILDNING/ARBETSLIV	131
"Den pedagogiska kvasten"	134
Metodisk individualism eller undersökningar av utbildning och arbetsliv som system?	141
3. DISPOSITIONER OCH POSITIONER. ETT LEDMOTIV I PIERRE BOURDIEUS SOCIOLOGI	147
Kapitalbegreppet, system av dispositioner och system av positioner ..	147
Förhållandet mellan systemen av dispositioner och systemen av positioner	151
Något om användbarheten av Bourdieus metod inom svensk utbildningsforskning idag	157
4. AVSLUTNING: FORSKNING OCH PLANERING	165

Förord

Mitt uppdrag är att kommentera forskningen om samband mellan utbildning och arbetsliv. Det innebär avgränsningar. Även om listan över angelägna frågor som rör utbildning och arbetsliv kunde göras lång, är det för det första inte självklart att just *forskning* är bästa sättet att gripa sig an varenda en av dessa frågor. För det andra är det bara en mindre del av all utbildningsforskning och all arbetslivsforskning som ägnas *samband* mellan utbildning och arbetsliv.

För att undersöka sambanden mellan utbildning och arbetsliv kan vi ha glädje av begreppet "kvalifikation", som är ett begrepp för sådana samband. I synnerhet menar jag att åtskillig inspiration finns att hämta i den teoretiska och empiriska kvalifikationsforskning som sedan slutet av sextioalet utvecklats inom tyskt språkområde.

Vidare kan vi låta oss inspireras av den forskning som de senaste två decennierna utvecklats under Pierre Bourdieus ledning vid Centre de sociologie européenne, Paris. I Sverige förefaller nu den etnometodologiska revolutionen (som man säger i USA) ha nått utbildnings- och arbetslivsforskningen på bred front och på de kvantitativa och statistiska teknikernas bekostnad. Därför finns det just nu anledning att betona att också de sistnämnda behövs för att vi skall kunna begripa utbildningens och över huvud taget kulturreproduktionens förhållande till arbetslivet; inte minst när det gäller möjligheter att kombinera de mest skilda forskningsmetoder och -tekniker är Bourdieus sociologi spännande och uppförande.

Dessa bägge forskningstraditioner — den ekonomikritiska inom tyskt språkområde och den närmast "klassiskt" antropologiska och sociologiska med anor från Mauss, Durkheim och Halbwachs som idag förvaltas av framför andra Bourdieu — är de två tyngdpunkterna i den följande diskussionen.

Däremellan har jag fogat in ett sammanbindande avsnitt om bl a en tankefigur, "den pedagogiska kvasten", som jag menar alltför mycket fått dominera den svenska diskussionen och forskningen om utbildning/arbetsliv. När vi försöker komplettera eller överskrida denna tankefigur och den metodologiska individualism som ligger till grund för den, borde västtysk kvalifikationsforskning och fransk kultursociologi kunna fungera som inspirationskällor, var på sitt sätt.

Diskussionen om de två traditionerna bygger på mitt arbete inom projektet "Socialisation och kvalifikation", som finansieras av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet och är förlagt till Forskningsgruppen för läroplans-teori och kulturreproduktion.

Maj 1983

1. Om kvalifikationsforskning

Kvalifikationsbegreppet

Kvalifikationsbegreppet används inom både arbetslivs- och utbildningsforskningen och erbjuder möjligheter att länka samman dessa bägge områden.

Inom arbetssociologin brukar "kvalifikationer" avse kunskaper, färdigheter eller dispositioner som arbetslivet kräver av den anställde. Kraven har naturligtvis samband med utvecklingen av arbetsorganisation och teknologi samt tillgång och efterfrågan på arbetskraft m m.

Inom utbildningsforskningen brukar kvalificering helt enkelt beteckna att människor i bl a utbildningsinstitutionerna förbereds för livet och i synnerhet för arbetslivet. Kvalifikationsteoriens analysverktyg kan vara till god hjälp redan när vi försöker frigöra oss från en del förenklade slentrianuppfattningar om sambanden mellan utbildning och arbetsliv.

Till de vanligaste hör nog föreställningen att bara man stoppar in i skolan lite grand av något som ligger en varmt om hjärtat — demokrati, jämställdhet, kritiskt tänkande... — så kommer mer av samma sak att uppträda i arbetslivet. Så resonerar ofta skolpolitiker, administratörer och olika intressenter, däribland löntagarorganisationerna. En annan typ av vanligt förekommande förenklade föreställningar gäller hur friktionen i övergången skola/arbetsliv bör tolkas. Sådana friktioner, som innebär att skolan ger kvalifikationer som inte stämmer överens med arbetsmarknadens eller arbetsplatsernas krav, uppfattas ofta antingen som utbildningsproblem (som skolan kan råda bot för) eller som arbetslivsproblem; när det i själva verket är just friktionen, med andra ord förhållandet mellan utbildning och arbetsliv, som är problemet. En tredje typ av vanföreställning är att man ofta tror att skolan förbereder för de krav som arbetsplatserna ställer, även i de fall när den snarare förbereder för arbetsmarknadens krav.^{1*)}

Dessa och andra vanföreställningar kan kvalifikationsforskningen hjälpa oss att komma ur.

I synnerhet de som är verksamma inom utbildningssektorn brukar begära att kvalifikationsforskningen skall ge svar på en bestämd fråga: Hur ser det arbetsliv ut som väntar våra elever? För att rätt bedöma kvalifikationsforskarnas svar på den frågan måste vi ta reda på vad dessa faktiskt gör. Det sägs att Braverman "påvisat" dequalificering, att Blau "påvisat" bifurkation (dessa gräsliga ord som helt enkelt betyder att klyftan vidgas mellan okvalificerad och högt kvalificerad arbetskraft; Kern & Schumanns ord för samma sak, polarisering, är mindre osvenskt), etc — men lika litet som andra forskningsresultat får dessa tas för givna. De måste tolkas. Vi måste ta reda på vad undersökningarna egentligen gäller. Låt oss börja med att granska själva begreppet kvalifikation.

"Kvalifikation", är det ännu ett osvenskt och onödigt modeord? Bland pedagoger har en viss skepsis förmärkts gentemot talet om behov av kvalifikationsforskning. Risker finns förstås att "kvalifikation" blir (eller redan är?) ett modeord. Det brukar inte stå länge på förrän sådana blir slitna och obrukbara, vilket

vore synd; självfallet kan vi undvara *ordet* kvalifikation, men *begreppet* för hur utbildningen förbereder för tillvaron efter utbildningen behöver vi nog. Kvalifikationsbegreppet är ett sådant begrepp, så som det kommit att användas inom nyare samhällsvetenskapligt orienterad utbildningsforskning. Det har använts för att gripa just samband mellan å ena sidan utbildning, å andra sidan livet (i synnerhet arbetslivet) utanför utbildningen. Med kvalifikationer avses helt enkelt egenskaper — kunskaper, färdigheter, dispositioner, förhållningssätt — som människor förvärvar exempelvis i utbildningen och sedan använder i arbetslivet eller i andra sammanhang.

Men i så fall, varför duger inte "kunskaper och färdigheter" eller andra beprövade termer? Varför märkvärdiggöra enkla ting genom att tala om "kvalifikation"?

Ordvalet är som sagt av underordnad betydelse; man må gärna använda ord som "kunskaper" eller "färdigheter" för att beteckna kvalifikationsbegreppet. Det väsentliga är att detta begrepp visat sig brukbart för att gripa vissa tidigare otillräckligt uppmärksammade sammanhang. Pedagoger har ofta behandlat kunskaper och färdigheter så att säga "utbildningsinternt". Det mått av kunskaper och färdigheter som eleven förvärvat mäts som led i eller som avslutning på ett undervisningsförlopp. I kursplanerna finns specifika kunskaper och färdigheter angivna som mål fram till vilka undervisningen kan eller bör leda. Och så vidare.

När man inom nyare utbildningsforskning laborerat med kvalifikationsbegreppet har perspektivet varit ett annat. "Kvalificering" brukar avse det faktiska förändringen av individerna, oavsett dylika i förväg av lärarna eller i läroplanerna uppställda mål. Man studerar inte kvalifikationer genom att undersöka enbart inlärningsprocessens utfall. I stället signalerar ordet "kvalifikation" en *relation framåt i tiden*, till kunskapernas och färdigheternas framtida användning. Detta är ett från vardagsspråket välbekant språkbruk: Inför en förestående turnering "kvalar" man; inför en anställning eller antagning till en utbildning benämns betyg, examina och tjänsteår "kvalifikationer".

Svenskans (liksom tyskans, franskans, engelskans) ord kvalifikation kommer av medeltidslatinets *qualificare*, att skapa kvalitet, att ge beskaffenhet åt något (*qualis*, sådan som och *facere*, göra). Att kvalificera är alltså att ge en viss kvalitet eller beskaffenhet åt något — tex åt arbetskraften; inom nyare utbildningsforskning har "kvalificering" oftast avsett förändringen av (den blivande) arbetskraften.

Men termen "kvalifikation" är inget nytt eller marxistiskt påfund, om någon trodde det. Den har länge använts tex av industrisociologer för att beteckna de krav på arbetsstyrkan som teknologin och arbetsorganisationen ställer. På senare år har bland andra löntagarorganisationerna strävat efter att vidga sådana resonemang till att även omfatta krav som "löntagarrollen" innebär, dvs till att omfatta kvalifikationer även för förändring av arbetslivet, inte bara för anpassning.

Inom utbildningsforskningen har kvalifikation blivit ett begrepp med vars hjälp man försökt fånga in samband mellan å ena sidan utbildning, å andra sidan tillvaron efter utbildningen, oftast med tyngdpunkt i arbetslivets krav. (Med "arbetsliv" avser jag både arbetsmarknad och arbetsplatser.) Inriktning-

*) Obs. Noterna återfinns på sid 172 ff.

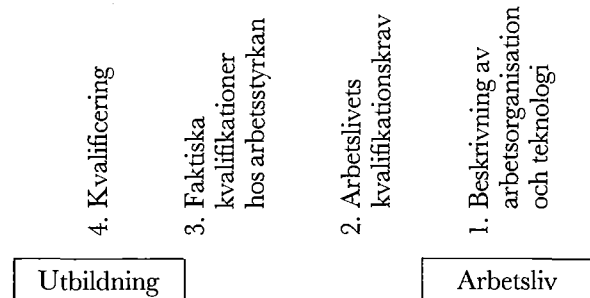
en på *samband* mellan utbildningssektorn och arbetslivet karakteriserar denna kvalifikationsteoretiska ansats, och det kan finnas skäl att hålla fast vid att kvalifikationsteorins centrala område gäller sådana kvalifikationer som förvärvats i ett sammanhang (tex inom utbildningssektorn) och används i ett annat sammanhang (tex vid arbetskraftsförsäljningen på arbetsmarknaden eller på arbetsplatserna) – i annat fall hotar kvalifikationsbegreppet att suddas ut och flyta samman med all slags socialisering, inläring, påverkan...

Det har kanske gått inflation i ordet "kvalifikationsteori". Det är nog vilseledande att låta ordet beteckna undersökningarna av hur kraven på arbetskraften utvecklas i olika företag, branscher, sektorer eller försöken att empiriskt pröva teserna om dequalificering, högrekvalificering, rekvalificering, etc. Sådana undersökningar bör snarare betecknas *beskrivningar av kvalifikationskrav*, medan "kvalifikationsteorin" rimligen handlar om relationer mellan arbetskraft, kapital, stat, utbildningssektor, marknad osv. (Inte ens de metodiskt synnerligen grundliga kvalifikationsstudierna vid SOFI i Göttingen²⁾ vill upphovsmännen kalla "kvalifikationsteori"; de föredrar att tala om beskrivningar av kvalifikationsutveckling.)

Kvalifikationsteorin är därmed en del av statsteorin, den ekonomiska teorin osv, medan de nämnda undersökningarna av kvalifikationskrav utgör ett jämförelsevis välvgränsat empiriskt forskningsfält. Det kan finnas skäl att göra denna åtskillnad (åtminstone analytiskt) mellan kvalifikationsteori och beskrivningar av kvalifikationskrav, så att man inte förleds att upphöja beskrivningarna till något mer generellt än de är. (När Horst Kern och Michael Schumann i sin mönsterbildande RKW-undersökning³⁾ fastställde tendenser till dequalificering och polarisering, gällde dessa vissa specifika faser av automationsteknologins utveckling i Förbundsrepubliken under sextiotalets mitt; se vidare nästa avsnitt.) Och omvänt skall man inte förledas att på de renodlat teoretiska arbetena dra för stora växlar vad gäller den empiriska kvalifikationsutvecklingen.

Om man inte håller isär giltighetsområdena för olika typer av kvalifikationsundersökningar blir man förvirrad när man ger sig in på området. Oenigheten förefaller monumental: somliga tror på dequalificering, andra på högrekvalificering, åter andra på rekvalificering, för att inte tala om alla mer intressanta frågor av kvalitativ karaktär.

Om vi nu begränsar oss till de empiriska kvalifikationsundersökningarna, kan dessa gälla olika nivåer som inte bör blandas samman: Jag vill föreslå att fyra nivåer skiljs åt:



1. Beskrivningar av arbetsorganisation och teknologi

Många sk kvalifikationsundersökningar är egentligen beskrivningar av arbetsorganisation och teknologi, eller av förändringar i arbetsorganisation och teknologi. Det gäller tex som regel arbetssociologernas undersökningar. Kanske är det vilseledande att kalla sådana undersökningar "kvalifikationsundersökningar", så länge de inte behandlar frågan om konsekvenser för kraven på arbetskraftens kvalifikationer.

2. Kvalifikationskravstruktur (eller arbetsplatsstruktur, ty *Arbeitsplatzstruktur*, eng *workplace structure*)

Det existerar inte någon omedelbar koppling mellan förändringar i arbetsorganisation och teknologi å ena sidan och förändring av kvalifikationskrav å den andra. Ny teknologi kan innebära att arbetet intensifieras i stället för att kvalifikationskraven höjs, att givna kvalifikationer hos arbetskraften utnyttjas på annat sätt, osv. Vi kan se tydliga belägg här för när det gäller invandrad okvalificerad arbetskraft; människor från turkiska bergsbyar som knappast sett en skola från insidan kan sköta ett arbete som man kunde tro skulle kräva tio år av intensitetskvalificering i skolan. Det nakna ekonomiska tvånget kan tydligen ersätta utbildningens kvalifikationer.

3. Faktisk kvalifikationsstruktur (ty *Berufsstruktur*, eng *vocational structure*)

Nästa steg är att undersöka vilka egenskaper (kvalifikationer) arbetskraften faktiskt besitter. För att beteckna sambandet mellan den ovannämnda kvalifikationskravstrukturen och den faktiska kvalifikationsstrukturen förekommer termen *Beschäftigungsstruktur* (eng "sysselsättningsstruktur") i den tyskspråkiga litteraturen och *employment structure* i den engelskspråkiga.

4. Kvalificering

Och återigen nästa steg är studier av kvalificeringen (förvärvandet av kvalifikationer) sådan den sker tex inom utbildningssektorn; dvs ett traditionellt territorium för den pedagogiska forskningen.

Terminologin på området är synnerligen brokig. De begrepp jag föreslår är inspirerade av den ungerske ekonomen Ferenc (eller med tysk namnform: Franz) Jánossy's pionjärarbete från 1966, vars tyska utgåva "Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung" blev en grundsten för den kvalifikationsteoretiska diskussionen i Förbundsrepubliken.⁴⁾ En amerikansk översättning blev tillgänglig 1971, i form av ett dubbelnummer av *Eastern European Economics*.⁵⁾ De tyska och engelska termerna ovan är hämtade ur dessa bägge utgåvor.

Jánossy fäste i synnerhet uppmärksamheten vid spänningar mellan nivåerna 2 och 3, dvs mellan arbetsplatsstrukturens krav på arbetskraften och de kvalifikationer arbetarna är utrustade med; han liknade förhållandet mellan dessa bägge strukturer vid förhållandet mellan skorna i garderoben hemma hos en

familj och familjemedlemmarnas fötter.⁶⁾ Men också i övrigt uppmärksammar han, och än mer den följande kvalifikationsteoretiska diskussionen, *motsättningar* mellan nivåer som de nämnda. Vi har glädje av den diskussionen för att kunna bedöma vad kvalifikationsforskarna egentligen gör, och vad det betyder att någon sägs ha "påvisat" deklassificering, bifurkation, segmentering, professionalisering....

Man kan förstås tänka sig andra termer än Jánosy's. Det är inte orden utan saken som är viktig: vill man förstå vad kvalifikationsforskarna gör, måste man vara medveten om att deras undersökningar täcker ett spektrum av problemområden, från 1. arbetsplatsernas teknologi och arbetsorganisation, över 2. kraven på arbetsstyrkan och 3. de kvalifikationer den faktiskt besitter, till 4. kvalificering som process, dvs förvärvandet av kvalifikationer t ex i skolan.

Svenska kvalifikationsstudier har som regel stannat vid den första nivån, eller också har de behandlat den första nivån (arbetsorganisationen och teknologin) samt korrelationer mellan å ena sidan data från denna nivå, å andra sidan vissa variabler såsom arbetstagarnas kön, ålder, utbildning eller mer fenomenologiska variabler som gäller t ex arbetstillfredsställelse. Bertil Gardells studier har härvidlag varit mönsterbildande.

Detta slags korrelationsstudier är självfallet ovärderliga, men det är i Sverige ont om fortsatta mer empiriska studier av vilka slags samband det egentligen är fråga om, dvs studier som tar fasta på dylika statistiska "samband" och försöker gå vidare till sambanden mellan utbildningssystem, klassificering, kvalifikationskrav, arbetsmarknad och arbetsplatser.

Helgesson m fl (1979)⁷⁾ är dock ett intressant svenskt exempel på en studie som resonerar om skilda metoder att behandla sambanden mellan ett par av nivåerna ovan. Jämförelsen gäller några av de internationellt mer kända beskrivningsinstrumenten, bl a Kern & Schumanns samt James R Brights instrument för att beskriva mekaniseringsgrad. (En i Sverige mönsterbildande studie av mekanisering, Bertil Gardells avhandling *"Produktionsteknik och arbetsglädje"*. Stockholm: PA-rådet 1971, utgår från en förenklad variant av Brights skala för mekaniseringsgrad.) Helgesson m fl finner att Kern & Schumanns klassificeringsscheman är jämförelsevis mer inriktade på arbetsrollernas struktur och karaktär, dvs klassificeringen av den tekniska nivån är relativt grov, medan klassificeringen av arbetsuppgifterna (befattningsstrukturen om man så vill) är mer nyanserad. Brights klassificering är jämförelsevis mer inriktad på beskrivning av teknologin, de olika maskinheterna och transportenheterna.

Med det syfte Helgesson m fl förelägger sig — de vill finna en lämplig metod för beskrivning av mekanisering i samband med ämnesframställning vid ett järnverk — uppfattar de inte de bägge beskrivningsinstrumenten, Kern & Schumanns å ena sidan och Brights å den andra, som konkurrerande. Brights klassificering erbjuder fördelar när man vill studera de tekniska ramarna för utformningen av en arbetsorganisation (detta är som bekant ett kunskapsintresse som brukar benämnas "sociotekniskt"; norrmannen Einar Thorsrud är ett välkänt namn i sammanhanget). Kern & Schumanns instrument tillåter större precision vid beskrivning av själva organisationen och arbetsuppgifternas karaktär.

För att använda den terminologi jag föreslagit ovan, stannar Brights system

vid nivå 1, medan Kern & Schumann närmar sig nivå 2, kvalifikationskravstrukturen.

Till sist en kommentar till utbildningsplaneringens intresse av kvalifikationsforskningen:

Om vi använder den här föreslagna terminologin, är utbildningsplaneringens mål i förhållande till arbetslivet en optimal sysselsättningsstruktur, dvs ett optimalt förhållande mellan kvalifikationskravstrukturen å ena sidan och den faktiska kvalifikationsstrukturen å den andra. Som medel för att nå detta mål, kan klassificeringen utformas så att den står i samklang med förändringar av kvalifikationskravstrukturen.⁸⁾

Dessa formuleringar är generella, såtillvida att begreppsapparaten är användbar såväl när man vill undersöka hur utbildningen kan anpassas till arbetslivet som när man vill undersöka hur utbildningen kan förändra arbetslivet (TCOs primära intresse är det sistnämnda, dvs TCO vill betrakta kvalifikationskravstrukturen som ett planeringsmål).⁹⁾

Jag har noterat att intressenter med anknytning till utbildningsplanering, både företrädare för myndigheter och för organisationer, förväntar sig att kvalifikationsforskningen skall kunna besvara två på varandra följande frågor:

För det första: Vad kräver arbetslivet av arbetskraften, nu och i framtiden?

För det andra: Hur skall utbildningen inrättas för att svara mot dessa krav? (alternativt: för att bidra till arbetslivets förändring? Eller kanske: för att ungdomar som inte efterfrågas på arbetsmarknaden skall hålla sig borta från den?)

Det är självfallet frågor som kan ställas. Men planeringsintressena tenderar att ta för lätt på en tredje fråga: Hur förbereder utbildningen faktiskt för arbetslivet? Hur slår t ex "arbetslivets krav" faktiskt genom i utbildningssektorn (om de gör det). I vad mån förmedlas dessa krav i institutionella sammanhang såsom yrkesråd, avnämningarinflytanden i olika utredningar, nämnder, referensgrupper, SSA-råd etc? I vad mån förmedlas dessa krav i stället "bakom ryggen" på aktörerna, via mer strukturella förändringar av lönearbetets villkor, exempelvis via föräldrarnas förväntningar, som via elevernas förväntningar sätter press på skolan och lärarna?

Denna tredje typ av fråga är såvitt jag kan förstå grundläggande i samband med kvalifikationsundersökningar med anspråk på att behandla samband utbildning/arbetsliv. Jag misstänker att vi inte kommer så värt långt med att besvara de två förstnämnda typerna av frågor om vi glömmer den tredje.

Klassificering för arbetsmarknaden eller för arbetsplatserna

I det föregående avsnittet var min ambition att presentera en begreppsapparat så generell användbar att den duger för jämförelser mellan olika slag av kvalifikationsteorier och empiriska kvalifikationsundersökningar, och så generell att den duger inte bara för undersökningar av hur utbildningen bestäms av arbetslivet utan även för undersökningar av hur påverkan flyter i motsatt riktning.

I detta avsnitt skall jag snäva in perspektivet till ett problem som har med

kvalifikationskravstrukturen att göra. Jag skall föreslå en distinktion mellan arbetsmarknadskrav och arbetsplatskrav,¹⁰⁾ och jag skall föra ett resonemang om följande strukturella princip: Eftersom den enskilda eleven är beroende av att hans arbetskraft får försäljningsvärde på arbetsmarknaden, kan man anta att skolan förbereder direkt för arbetsmarknaden men bara indirekt för arbetsplatserna. Detta förklarar en del välbekanta svårigheter i samband med de aktuella försöken att "arbetslivsanknyta" skolan. Distinktionen arbetsmarknadskrav/arbetsplatskrav är också viktig, när vi tar ställning till kvalifikationsforskningens försök att kartlägga hur utbildningen förbereder för arbetslivet.

På senare år har diskussionerna om skola/arbetsliv varit många och vittförgrenade. Från de mest skilda håll har man som lösning på de mest olikartade problem förespråkade en eller annan form av "arbetslivsanknytning". Enigheten i ord har varit påfallande, förmodligen tack vare att man försiktigtvis undvikit att precisera vad "arbetsliv" och relationen skola/arbetsliv egentligen är i sammanhanget.

Skolfolk, yrkesvägledare, politiker, planerare och andra som funderar över samband utbildning—arbetsliv önskar ofta svara på frågor som: Vilka krav kommer att möta eleverna på arbetsplatserna? Vad krävs idag av en sjuksköterska, en bilmekaniker, en banktjänsteman? Vad kommer att krävas i framtiden? Och hur kan skolan förbereda eleverna för dessa krav? Behöver de mer engelska, andragsgradsekvationer, specifik yrkesutbildning, moralisk fostran? Och, frågar dessutom somliga (LO, TCO), hur skall skolan förbereda för "löntagarrollens" krav, dvs för möjligheterna att aktivt påverka och förändra villkoren på arbetsplatsen?

Alla dessa slag av frågor gäller krav som tillvaron på arbetsplatsen ställer. För att få svar på frågorna, och därmed bli beslutsunderlag för utbildningspolitik och utbildningsplanering, har man prövat metoder som avnämrandeundersökningar och behovsanalyser: man sänder tex enkäter till personalchefer, företagsrepresentanter, den högre utbildningens ämnesrepresentanter och ber om deras åsikter om vad eleverna bör lära sig i skolan.

Eller också — och det är vanligare — kan man göra statistiska sammanställningar över vilka människor som faktiskt får vilka arbeten: exempelvis studier av arbetskraftens rörlighet i olika avseenden, korrelerad med socioekonomisk bakgrund, kön, utbildningsnivå, examina, betygsgenomsnitt, m m. Bland annat utifrån framskrivningar av sådana undersökningar kan man göra prognoser för framtida arbetskraftsbehov och resonera om utbildningens dimensionering och innehåll.

Men "arbetsliv", vad är det i sammanhanget? Får vi svar på frågorna om livet på arbetsplatserna?

Nej, med de nämnda och liknande metoder får vi, tvärt emot vad vi ofta föreställer oss, ingen *direkt* kunskap om vad uppgifterna på arbetsplatserna egentligen kräver. Vad vi får är kunskap om avnämarnas önskemål eller statistik på en mängd anställningar som faktiskt ägt rum eller prognoser för förväntade framtida anställningar. Vi får med andra ord kunskaper om vissa krav i samband med arbetskraftsförsäljningen.¹¹⁾

Dessa *arbetsmarknadskrav* — med arbetsmarknad avser jag här helt enkelt den marknad där arbetskraften köps och säljs — är som vi alla vet något helt

annat än *arbetsplatskraven*, som gäller tillvaron på arbetsplatserna, själva arbetsuppgifterna, yrkesutövningen.

Att denna åtskillnad mellan arbetsmarknadskrav och arbetsplatskrav är en realitet har många människor här i landet fått erfara in på huden: exempelvis kunniga yrkesarbetare som berövats sitt arbete i strukturomvandlingen och nu inte får sin arbetskraft såld på arbetsmarknaden. Eller fråga de flickor som gått ut fordonsteknisk linje — påhejade av frejdiga syofunktionärer och andra vuxna utan vare sig könsfördomar eller insikt i arbetsmarknadens realiteter — och som må vara hur väl lämpade som helst i förhållande till arbetsplatsernas krav! De finner ändå att på arbetsmarknaden efterfrågas inte många bilmekaniker, i synnerhet inte kvinnliga.

I det suddiga begreppet "arbetsliv" utplånas den här distinktionen arbetsmarknadskrav/arbetsplatskrav, med bl a den nämnda konsekvensen att vi tror oss undersöka arbetsplatskrav, när vi i själva verket samlar data om arbetsmarknadskrav.

Det är vidare viktigt att ställa frågan; Vad förbereder (kvalificerar) skolan för, för arbetsmarknaden eller arbetsplatserna? Vi vill ju gärna att den utöver allmän medborgarfostran och annat skall ge en god förberedelse för tillvaron på arbetsplatserna. Men mycket tyder på att följande princip gäller, under förutsättning av en fungerande konkurrens så att arbetsmarknaden verkligen är en "fri" marknad:

Den offentliga utbildningssektorn kvalificerar direkt för arbetsmarknaden (arbetskraftsförsäljningen) och bara indirekt för arbetsplatserna.

Det är en allmän formulering av en strukturell princip som förstås måste preciseras och modifieras. (Här behövs empiriska undersökningar som visar i vad mån och i vilka avseenden marknadsmekanismerna och därmed denna princip sätts ur spel av legitimeringsintressen och professionaliseringstendenser, arbetsmarknadens segmentering, socialpolitiska åtgärder och trygghetslagarna samt nyare strategier som livslång utbildning och företagsförlagd utbildning. Det har påpekats¹²⁾ att problemen kring arbetskraftsförsäljningen på senare år förskjutits i och med att många ungdomar har svårt att *behålla* arbetet, dvs att sälja sin arbetskraft för en längre tid.)

Ändå tror jag principen är av grundläggande betydelse när vi resonerar om samband skola—arbetsliv. Samma princip kan uttryckas så att i varje marknadsekonomi, där konkurrensen fungerar, träder arbetsmarknaden in *mellan* den offentliga utbildningssektorn och arbetsplatserna:

utbildning

arbetsmarknad

arbetsplatser

De flesta skolelever — och inte minst deras föräldrar — är bekanta med denna strukturella princip: de är nödsakade att individuellt skaffa sig kvalifikationer, såväl betyg och examina som hut och hyfsning och andra informella kvalifikationer, som gör deras arbetskraft säljbar på rimliga villkor. Däremot tycks många skolideologer ha svårare att uppfatta principen. När man exempelvis beklagar skolans "isolering", brukar man glömma att just denna slags isolering, nämligen åtskillnaden skola/arbetsplatser, är ofrånkomlig så länge arbetskraft

ten kvalificeras och sorteras i skolan, säljes på arbetsmarknaden och först därefter konsumeras på arbetsplatserna. I individens liv träder arbetsmarknaden in mellan skolan och den framtida tillvaron på en arbetsplats.

I ljuset därav förefaller åtskilliga inslag i diskussionen om integrering skola/arbetsliv, pryö, prao, yrkespraktik osv egendomligt verklighetsfrämmande. Skolelevernars arbetsplatsbesök, praktikperioder och yrkesträning kan kanske se ut som omedelbar sammankoppling skola/arbetsliv men är i själva verket primärt ett led i elevernas kvalificering. Och kvalificering sker som sagt omedelbart för arbetskraftsförsäljningen, dvs för arbetsmarknadens krav.

En nära till hands liggande praktisk slutsats är att dessa elevers kontakter med arbetslivet bör tas för vad de är: led i undervisningen, utbildningen, kvalificeringen — och användas som sådana. Då kan "arbetslivsanknytningen" innebära embryon till en kvalificering som är en god förberedelse för såväl arbetskraftsförsäljningen som verkligheten på arbetsplatserna. Paradoxalt nog fungerar illusionen, att man direkt kan förbinda skola med arbetsplatser och så hoppa över relationen till arbetsmarknaden, i en riktning rakt motsatt den avsedda. Om man sänder iväg eleverna till arbetsplatsbesök eller pryöperioder utan att beakta att det fortfarande är fråga om "skola", dvs led i kvalificeringen, blir nämligen den ofta omvittnade konsekvensen att lärarna efteråt är mer angelägna att ta igen de lektioner som "gått bort" än att ge eleverna möjligheter att bearbeta sina nyvunna erfarenheter.

Man kan föra ett parallellt resonemang om många alternativpedagogiska försök. Vid den frivilliga projektverksamheten på Brattebergsskolan på Öckerö hamnade man i problemet att vissa elever väljer att odla fisk och andra att läsa ett antal timmar matte extra i veckan.¹⁴ Det är bara ytterligare ett belägg för att skolan primärt kvalificerar för arbetsmarknaden och att vissa elever, företrädesvis ur gynnade miljöer, bättre än andra vet att höja värdet av sin arbetskraft inför den stundande försäljningen. Alla liknande försök att "förena teori och praktik" hamnar i problem, om vi inte lyckas finna sätt att förhålla oss till de strukturella betingelserna för verksamheten i skolorna.

Själv uttrycket "arbetslivsanknytning" anger att skolan är *något annat* än "arbetsliv", vilket på sätt och vis är sant. Skolan är visserligen en arbetsplats, men eleverna är inte underkastade det i vårt samhälle normala arbetslivets, dvs lönearbetets villkor. Det blir de inte heller genom arbetslivsanknytning typ studiebesök, pryö, prao.

Däremot, vilket är intressant, skaffar sig det stora flertalet elever egna erfarenheter av det "verkliga" arbetslivets villkor, nämligen när de säljer sin arbetskraft under helger¹⁵ eller ferier. Dessutom har de förstås andra erfarenheter av lönearbetets villkor: sådana som föräldrar och andra förmedlar, egna erfarenheter av lönearbetarfamiljens villkor — samt ett antal års upplevelser av hur lärararbetet fungerar när det är lönearbete. Vidare vistas de dagarna i ända i en institution — skolan — till vars uppgifter hör att kvalificera och sortera arbetskraft.

Det är ett mysterium att skolan inte tar bättre tillvara de läromöjligheter som alla dessa erfarenheter sammantagna erbjuder. Det borde ligga närmare till hands än att knyta för stora förhoppningar till mer eller mindre konstgjorda varianter av "arbetslivsanknytning".

Det var några mer praktiska synpunkter. Också när det gäller utbildningsforskningen är det nödvändigt att skilja mellan arbetsmarknadskrav och arbetsplatskrav, för att vi ska kunna utveckla en fruktbärande kvalifikationsforskning.

För detta syfte tror jag att vissa vid första påseende snarlika distinktioner är mindre fruktbara. I Leif Grahms diskussionsöversikt "Arbetslivsperspektiv på forskning om utbildning och arbetsliv" (som är intressant som sammanfattning av en omfattande diskussion initierad av framför allt TCO, UHÄ och FRN) förekommer en åtskillnad mellan arbetsmarknadsperspektiv och arbetslivsperspektiv.¹⁶ Det är en distinktion som ansluter till gängse gränsdragningar mellan discipliner (ekonomerna sysslar med arbetsmarknad och sociologer med arbetsliv) och mellan makro- och mikroperspektiv.

Man kunde i stället reservera termen "arbetsmarknad" för den marknad där arbetskraften köps och säljs och låta förslagsvis "arbetsplatser" beteckna det sammanhang där arbetet utförs sedan arbetskraften väl är såld. Det är denna distinktion jag här förespråkar, bl a eftersom den kan bidra till att klargöra vad "kvalifikation" egentligen är.

I den nämnda diskussionsöversikten, Grahm (1980), betecknar "kvalifikation" ibland kunskaper och färdigheter som utbildningen faktiskt förmedlar, ibland arbetsmarknadens krav och ibland kraven som utvecklingen på arbetsplatserna ställer. Det är exempelvis ogörligt att (vilket sker på sid 61) jämföra alternativa hypoteser om kvalifikationsutvecklingen, när vissa av dessa (dekvalifierings- och bifurkationshypoteserna) närmast tycks gälla arbetsplatskrav och andra (tröskelhypotesen) otvetydigt gäller arbetsmarknadskrav.

En väg att empiriskt komma åt arbetsmarknadskravens innebörd och överskrida den blotta statistiska registreringen är förstås undersökningar av rutiner för hur anställningar faktiskt går till och vilka agenter som har vilka krav i samband därmed. En studie av företagarepresentanternas formulerade krav vid rekrytering av tjänstemän visar exempelvis att företagsledare liksom personalchefer ofta fäster mindre vikt vid formella kvalifikationer i form av specifika examina (personalcheferna har ofta själva en brokig allmän humanistisk, samhällsvetenskaplig och utbildningsbakgrund). Däremot anser driftsingenjörer, avdelningschefer och andra i arbetsledarposition, som ofta utformar befattningsbeskrivningar och själva har civilingenjörsexamen, ekonomexamen och liknande i botten, att just dessa utbildningar är ett plus.¹⁷

När det gäller rekrytering av okvalificerad arbetskraft, tyder samstämmiga vittnesbörd¹⁸ på att formella kvalifikationer är tämligen betydelselösa — förutsatt att den sökande har grundskolekompetens och inte alltför lågt eller alltför högt betygsgenomsnitt. Förmågan att passa tider och lyda samt allmän prydlig het tycks som regel vara viktigare.

Arno Bammé och Eggert Holling har arbetat mycket med dessa problem och i en skiss (tillsammans med Dagmar Burkardt och Werner Peters) föreslagit att man skall studera de formulär som används vid anställning eller vid bedömning av lärlingar och nyanställda för att få fatt i företagets kvalifikationskrav. Deras tes är att för företaget är bedömningen av personligheten som regel mycket viktigare än enskilda kunskaper och färdigheter. Anställning sker i två steg: Först grovsortering enligt formella kvalifikationer: utbildning, arbetslivserfarenheter,

därefter det slutliga avgörandet, byggt på personlighetskaraktäristika. Och, tillfogar Bammé m fl, även de formella kvalifikationerna, t ex skolbetygen, är i själva verket i hög grad resultatet av skolans bedömningar av personlighetskaraktäristika.¹⁹⁾

Det gäller dock att gå bakom och tolka de krav avnämarna uttrycker, att studera hur anställningar faktiskt går till och framför allt att inte förväxla dessa arbetsmarknadskrav med kraven som uppgifterna på arbetsplatsen ställer. De senare stämmer inte alls med nödvändighet överens med de förra. Det är exempelvis sannolikt att en krympande arbetsmarknad och/eller en utbildningsexpansion leder till ökande arbetsmarknadskrav (köparens marknad), samtidigt som den kvalifikationsnivå som den konkreta arbetsprocessen kräver mycket väl kan vara oförändrad eller t o m sjunka. För femton år sedan räckte det med realexamen för att bli banktjänsteman, idag krävs minst treårig gymnasieskola, samtidigt som arbetet i vissa avseenden blivit mindre komplicerat.

Av flera skäl är det svårt att direkt och entydigt mäta arbetsplatsernas kvalifikationskrav. Forskarna får bemöda sig om att finna brukbara beskrivningsinstrument och *indikatorer*; här har vi en del att lära av den västtyska metodutvecklingen (mer därom i det följande). En annan möjlighet är att fokusera *föreställningarna* om kvalifikationskraven och deras utveckling, dvs att göra kunskapssociologi av kvalifikationsforskningen. Ty i åtskilliga sammanhang – om man vill undersöka statlig utbildningsplanering eller hur arbetsgivarna anställer och disponerar arbetskraft – är föreställningarna om kvalifikationskrav av större betydelse än de "verkliga" krav som arbetsuppgifterna ställer.

Därmed, med frågan om anställningspolitiken, står vi åter inför problem som har med arbetsmarknadskrav men bara indirekt med arbetsplatskrav att göra. Jag har här velat fästa uppmärksamheten vid att denna distinktion brukar förbises, så exempelvis i den debatt om arbetets "dekvalificering" och "degradering" som i Sverige inspirerats främst från USA (Harry Braverman).

Själva uttrycken "kvalificerat arbete" och "dekvalificerat arbete" är vilseledande; det är nog mer ändamålsenligt att tala om *kvalificerad arbetskraft* (med högt försäljningsvärde, högutbildad) och *komplicerat arbete* (i motsats till enkelt arbete). Att mindre komplicerat arbete utförs på arbetsplatserna innebär inte nödvändigtvis att kvalifikationskraven på arbetskraften sänks. Och det gäller som sagt att skilja mellan arbetsmarknadskrav och arbetsplatskrav.

Här i landet debatteras nu om kvalifikationskraven höjs eller sänks, och meningarna är delade. Men kanske talar man inte om samma sak? Som Mac Murray gjort mig uppmärksam på, tycks de som hävdar att kvalifikationskraven ökar – exempelvis de som förespråkar utbildning som bot mot arbetslösheten – intressera sig för arbetsmarknadskraven, dvs villkoren för arbetskraftsförsäljningen, medan de som tvärtom i Bravermans anda driver tesen om sänkta kvalifikationskrav och arbetets utarmning tycks avse arbetsplatskraven.

Låt oss nu se närmare på de främsta stridsfrågorna vad gäller kvalifikationsutvecklingen.

Dekvalificering? Högrekvalificering? Annorlundakvalificering? Polarisering?

Under loppet av 1970-talet har en ganska bred och efterhand alltmer empiriskt inriktad kvalifikationsforskning utvecklats i Västtyskland. Den som funderar över metoder att studera hur kraven på arbetskraftens kvalifikationer förändras kan hämta åtskillig inspiration från dessa undersökningar, bland vilka den mest inflytelserika var Horst Kerns och Michael Schumanns redan nämnda pionjärstudie "*Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein*", som slutrapporterades 1970.²⁰⁾

Kern och Schumann hade, på uppdrag av och med medel från *Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft*, intensivt studerat nio företag som genomgått stora tekniska förändringar under efterkrigstiden och som representerade ett brett spektrum av industriell produktion (dock enbart tillverkningsindustri, närmare bestämt kemisk, bil-, trävaru-, glas-, stål-, livsmedels-, pappers- samt textilindustri). Undersökningsresultaten pekade på att en omfattande dekvalificering, dvs en sänkning av kraven på arbetskraftens kvalifikationsnivå, ägt rum under 1960-talet. Det gällde för majoriteten bland de arbetande. För en minoritet, som visserligen ökat i antal men som ändå fortfarande var en liten minoritet, hade däremot kvalifikationskraven höjts. Dessa resultat brukar kallas Kern/Schumanns *dekvalificeringstes* respektive *polariseringstes*.

Då detta resultat blev känt var det överraskande för många. Inom t ex amerikansk industrisociologi härskade då uppfattningen att utvecklingen av teknologin tvärtom innebar *ökade* kvalifikationskrav (Harry Bravermans bok om "arbetets degradering"²¹⁾ publicerades först fyra år efter Kern & Schumanns slutrapporter). Och fortfarande idag förefaller samma uppfattning dominera i östeuropeisk utbildningsekonomisk litteratur.

I samband med den här förändringen av kvalifikationsnivån skedde enligt Kern och Schumann en förändring i vilka *slag* av kvalifikationer som behövdes; det var nämligen de kvalifikationskrav som hade direkt samband med de konkreta arbetsuppgifterna som sänktes. Andra slag av kvalifikationer fick i gengäld ökad betydelse, nämligen krav på flexibilitet, förmåga att snabbt anpassa sig till nya arbetsförhållanden, förmåga till abstrakt hypotetiskt tänkande, förmåga att observera förändringar i ett komplext signalsystem, förmåga att leva sig in i komplexa tekniska sammanhang, personligt ansvar.

Kerns och Schumanns undersökning har utsatts för en del kritik, främst för att de tenderade att betrakta teknikens och arbetsorganisationens utveckling så att säga som yttersta orsak till nya kvalifikationskrav, och inte går där bakom till de ekonomiska drivkrafterna. Det är en kritik vars berättigande de medgivit i senare arbeten.²²⁾

Man måste också notera att deras undersökning äger begränsad räckvidd, bl a såtillvida att den omfattade enbart tillverkningsindustrin. Andra tyska kvalifikationsforskare, som studerat samma period och då även den offentliga sektorn, har funnit att kvalifikationskraven där tycks ha ökat i vissa avseenden: Annelore Chaberny och Karen Gottwald presenterade 1976 resultaten av en omfattande empirisk studie av förändringar inom arbetsplats- och kvalifikationsstrukturen i BRD under perioden 1960–70 (dvs ungefär den period Kern/Schumann undersökte).²³⁾ Dessa förändringar har framför allt inneburit krav

om högre kvalificering, menar Chaberny/Gottwald, som kunde konstatera de-
kvalificering enbart inom vissa avgränsade yrkesområden, framförallt yrken
orienterade mot hantverksproduktion. (Observera dock att undersökningen
gällde sextioalet, en period av ekonomisk tillväxt och arbetskraftsbrist.
Chaberny/Gottwald gör anmärkningen att sjuttioalet, med ekonomisk stagna-
tion, färre gästarbetare osv, kan ha inneburit ökande tendenser till dequalifice-
ring.)

Den västtyska diskussionen kring kvalifikationsutvecklingen har i hög grad
gällt förändringar inom efterkrigstidens arbetsplats- och kvalifikationsstruktur,
i synnerhet inom industrin, med Kerns och Schumanns stora undersökning
som en av de viktigaste utgångspunkterna. En ensidighet inom de flesta ansat-
sarna hittills är att de fokuserat intresset till det industriella arbetet. Men här
kan man skönja förändringar: Forskarna vid SOFI i Göttingen har, efter flera
betydelsefulla studier av produktionen och yrkesutbildning för produktionen,
nu övergått till studier av tjänstesektorn m m.

Den nämnda undersökningen av Chaberny/Gottwald gäller såväl arbete i
produktionen som inom cirkulation och offentlig tjänst, och det är just tack vare
detta vidgade perspektiv de kunde motivera den högrekvalificeringstendens de lanse-
rade, stick i stäv med Kern/Schumanns resultat. Visserligen iakttar Chaberny/
Gottwald — dock inte generellt, utan främst i fråga om tidigare hantverkspräg-
lad produktion — dequalificeringstendenser inom delar av produktionen. Sam-
tidigt har dock antalet i produktionen sysselsatta minskat kraftigt, medan anta-
let med cirkulationsarbete sysselsatta stagnerat och de statligt anställda m fl
ökat i antal, vilket enligt Chaberny/Gottwald — tillsammans med bl a föränd-
ringar av yrkesstrukturen — tyder på en *totalsamhällelig* höjning av arbetsplat-
sernas och arbetskraftens kvalifikationsnivå.

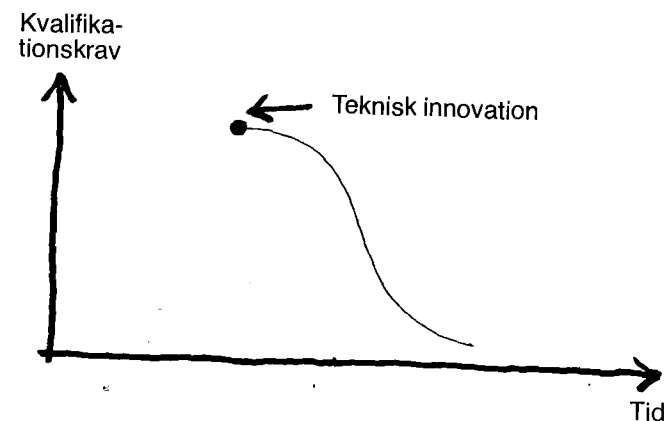
En forskargrupp som sedan ett drygt decennium envetet hävdar en högre-
kvalificeringstendens — här är de tämligen ensamma bland västtyska marxister —
är Projektgruppe Automation und Qualifikation²⁴⁾ vid Freie Universität i Ber-
lin. Mellan dem och den forskning i förlängningen av Kern & Schumanns stu-
die som utförts vid SOFI i Göttingen (där för övrigt samme Michael Schumann
är den ene av de vetenskapliga ledarna) har en djupgående antagonism utveck-
lats. SOFI-forskarna och Projektgruppe Automation und Qualifikation har
efterhand framträtt som två poler som satt sin prägel på debatten. De förra an-
ser sig ha konstaterat dequalificeringstendenser medan Projektgruppe Automa-
tion und Qualifikation envist håller fast vid sin högrekvalificeringstendens; själv har
jag dock svårt att acceptera den sistnämnda gruppens lättfärdiga förhållande
till sin empiri; efter deras första inlägg i denna debatt och ett otal teoretiska in-
lägg från deras sida följde först häromåret, efter 10 (tio) år, deras första volym
med empiriska data.

Bland dem som hävdar en "annorlundakvalificeringstendens" är den redan
nämnda ungerske ekonomen Ferenc Jánosy den mest kände. Han menade att
flaskhalsen för fortsatt ekonomisk utveckling, sedan en "typisk" rekonstruk-
tionsperiod är till ända, består i att arbetskraften har fel slags kvalifikationer —
inte för låga, men felaktiga. Det är inte "högre" utan en "annorlunda" kvalifice-
ring som krävs. Därför krävs reformering av utbildningen.

Hur det förhåller sig med dequalificering, högrekvalificering, annorlunda-

kvalificering, går ej att besvara generellt. Som jag försökt exemplifiera, måste
man skilja mellan olika branscher och befattningsnivåer, offentlig sektor måste
skiljas från tillverkningsindustri, etc. Vad man mer allmänt kan säga är bl a en
iakttagelse som redan Marx gjorde och som återfinns i nutida amerikansk dis-
kussion: När en teknisk innovation införs krävs till att börja med tämligen kvali-
ficerad arbetskraft för att hantera denna. Men efter hand skiljs vissa funktioner
ut (arbetsledning, programmering, etc), medan merparten av den arbetskraft
som tas i anspråk för processen ifråga kan klara av den med allt mindre av kvali-
fikationer, i takt med att arbetet automatiseras, program utarbetas, rutiner ska-
pas. Detta är bara en tumregel, men en tämligen pålitlig sådan, åtminstone
fram till den punkt när mikroprocessorer och robotar tar över så mycket av ar-
betet att bara tämligen avancerade moment blir kvar — vilket dock inträffar
mindre ofta än många föreställer sig; Helgesson m fl (aa 1979) citerar James R
Brights tänkvärda fråga: "Oil refineries are often cited as highly automatic
plants in which a handful of technicians runs the plant. Why, then, are there so
many cars in the parking lot?"

Ungefär så här ser alltså ett typiskt samband mellan tid och kvalifikations-
krav ut:



Om vi tar med i beräkningen, att ständigt nya innovationer kommer till,
upplöses frågan om dequalificering/högrekvalificering i ett flertal delfrågor. För
en enskild individ behöver inte livsloppet innebära dequalificering, även om
denna tendens till dequalificering ständigt sätter in i varje enskild *arbetsprocess*.
Individen kan nämligen efter hand mycket väl avancera till andra, mer kompli-
cerade arbetsuppgifter, medan nyanställda placeras på de mindre komplicerade.
(Man kan fö observera den nämnda mekanismen speglad i de svenska
tjänstemännens förhandlingsrutiner. De ser till att försäkra sig om ett "statis-
tiskt ålders- och kvalifikationstillägg", som det kallas i avtalsförhandlingarna.
Utan detta tillägg skulle tjänstemännens löner automatiskt sjunka med någon
eller några promille om året.)

Man måste alltså skilja mellan å ena sidan frågan om hela arbetsstyrkor, t ex
inom en bransch, "dequalificeras" genomsnittligt, å andra sidan frågan om hur
de enskilda individernas arbetsuppgifter förändras: i vissa branscher sätter man

in nyanställda högutbildade människor på de mer kvalificerade arbetsuppgifterna, i andra inte (grafikerna på Dagens Nyheter är ett uppmärksammat svenskt exempel på en yrkesgrupp som under lång tid och med oortodoxa metoder lyckats motverka den "dekvalificering" som innebär att andra yrkesgrupper tar hand om nya och mer komplicerade arbetsmoment).

Det finns fler möjligheter att undersöka dequalificeringens innebörd. Vid sociologiska institutionen, Köpenhamns universitet, har Kurt Aagaard Nielsen och Dekvalificeringsprojektet i många sammanhang pläderat för att dequalificering bör analyseras som en tendens, oupplösligt förbunden med den kapitalistiska produktionsprocessens logik. Den faktiska dequalificeringen kan visserligen bromsas eller motverkas av många faktorer, men *som tendens* existerar dequalificeringen ändå "under ytan", beroende på kapitalets permanenta behov av att använda billigast möjliga arbetskraft.

En extrem empirisk dequalificeringstes, i stil med den som salig Braverman lanserade, förefaller dock knappast hållbar.

Sammanfattningsvis: Vi behöver begrepp för hur utbildning förbereder för livet, bl a för arbetslivet. "Kvalifikation" är ett sådant begrepp.

Det används i många betydelser och i vitt skilda empiriska forskningssammanhang. Inledningsvis föreslog jag, inspirerad av Ferenc Jánossy, en åtskillnad mellan fyra nivåer som empiriska kvalifikationsundersökningar kan gälla. Ett syfte var att utmejsla en begreppsapparat, tillräckligt precis och tillräckligt generell för att duga i samband med olika typer av kvalifikationsundersökningar med skilda objekt, och antingen dessa undersökningar gäller de krav på arbetskraften som arbetsmarknaden ställer, de krav på arbetskraften som förhållandena på arbetsplatserna ställer, eller de krav om att utbildningen skall bidra till arbetslivets förändring som bl a TCO och LO formulerar. En fungerande begreppsapparat krävs för att vi skall kunna jämföra olika undersökningar och på så sätt urskilja mönster med större räckvidd än dem som enskilda detaljbeskrivningar kan avtäcka.

Till sist diskuterade jag några aktuella stridsfrågor i samband med tolkningen av kvalifikationsforskningens resultat. För att ha någon glädje av kvalifikationsforskningens metoder och resultat, måste vi vara medvetna om begränsningarna hos desamma. Man kan aldrig undersöka allt på en gång. Den kvalifikationsforskning jag här refererat till bygger på ett oftast outtalat antagande, nämligen antagandet att sambanden utbildning/arbetsliv kan förstås i termer av att utbildningssektorn genom att forma den blivande arbetskraften påverkar betingelserna för arbetslivet, och omvänt att det i arbetslivet (på arbetsmarknaden, på arbetsplatserna eller av arbetskraftsköparnas och lönearbetarnas organiserade intressen) reses krav som påverkar utbildningssektorn.

Såvitt jag kan förstå — och kvalifikationsforskningens resultat erbjuder övertygande exempel härpå — är dessa antaganden rimliga, särskilt i samband med mer yrkesinriktad utbildning. Men det finns givetvis också andra typer av samband mellan utbildning och arbetsliv. I den närmast följande delen av denna artikel skall jag kort beröra den socialisationsteoretiska och fenomenologiska sidan av saken, dvs studier av hur individer formas i utbildningen, lär sig, och gör sig bilder av världen; men eftersom detta är ett område, som enligt min mening domineras av en tankefigur med rötter i en metodisk individualism med mer

begränsad räckvidd än vi vanligen föreställer oss, väljer jag att låta framställningen mynna ut i en plädering för studier av utbildning och arbetsliv *som system*.

Ett exempel på sådana studier av utbildning och arbetsliv som system ges i artikelns tredje del, som handlar om ett ledmotiv i Pierre Bourdieus och hans medarbetares och elevers undersökningar. Det är undersökningar i vilka kvalifikationsforskningens nyssnämnda antagande saknas. I stället för att hänvisa till arbetslivets krav, vill Bourdieu och hans medarbetare förklara utbildningssektorns (och arbetslivets) utveckling genom att studera hur familjer, klasser och klassfraktioner, yrkesgrupper och andra sociala grupper eller institutioner och "sociala fält" reproducerar sig i ett modernt samhälle.

Kvalifikationsforskningens resultat kan således inte ge några heltäckande beskrivningar av sambanden utbildning/arbetsliv, och bara delförklaringar till varför dessa samband gestaltar sig som de gör. Men det är inte illa så.

2. "Den pedagogiska kvasten". Ett försök att urskilja en tankefigur, samt några andra möjligheter att undersöka samband utbildning/arbetsliv

De föregående avsnitten har handlat om kvalifikationsforskningen inom tyskt språkområde. I Sverige har inte särskilt mycket jämförbar forskning förekommit. *Empirisk* kvalifikationsforskning är en synnerligen kostsam verksamhet, och den *teoretiska* kvalifikationsforskningen har i Västtyskland förhållit sig till en ekonomikritisk tradition som är dåligt känd i Sverige. Däremot har som bekant utbildningsekonomin i amerikansk och OECD-tappning haft en viss betydelse i synnerhet för diskussionen om utbildningsplanering.

Denna utbildningsekonomska forsknings läge har nyligen presenterats av Nils-Olof Christoffersson i "*Utbildningsekonomi — en forskningsöversikt*" (SÖ 1982). Utbildningsekonomska utredningen (Hans Erik Östlund) publicerade samtidigt en inledande skrift, "*Utbildning, produktion, samhälle. Om utbildning som tillväxtmotor — problem och möjligheter*" (Stockholm: Liber Allmänna Förlaget, 1982). Den mest omfattande svenska genomgången av teoriutvecklingen på området är Åsa Sohlmans avhandling "*Education, Labour Market and Human Capital Models*" (1981); jfr också Åsa Sohlman: "*Utbildning och arbetsmarknad*" (Lund: Studentlitteratur, 1982), som innehåller användbara översikter över det svenska forskningsläget inom utbildningsekonomens problemområden.

Här vill jag bara tillfoga, att den förhoppning som ibland kallas "teknologisk funktionalism", dvs det i funktionalistisk samhällsteori grundade postulatet om enkla och manipulerbara samband mellan utbildning och produktivitet, inte längre står särskilt högt i kurs. Flera av humankapitalkonceptionens founding

fathers i Europa och i USA har på senare år ifrågasatt konceptionens hållbarhet: Se tex Mark Blaug i "Journal of Economic Literature" Vol XIV (1976) No. 3.

Här i Norden begick Kjell Eide ett lustmord i "Forskning om utbildning", nr 2 1980, under rubriken "Utbildningsekonomin – rör den på sig?". Samtidigt innehöll den västtyska tidskriften "Bildung und Politik" (Nr 1/1980) en synnerligen självkritisk artikel av Friedrich Edding, "Für einen alternativen Begriff von Bildung". Edding, som räknas som utbildningsekonomin grundläggare²⁵⁾ i Förbundetsrepublik, ansåg att han själv och hans kollegor varit alltför 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 output-mål 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 överhuvudtaget svårt att se hur utbildningsforskningen skulle kunna undvara de bidrag som ekonomiska undersökningar kan ge. För övrigt har utbildningsekonomin nu, i den internationella ekonomiska krisens spår, fått en renässans, men i "mjukare" tappning, mindre inriktad på mätning av de isolerade produktiva effekterna av utbildning än på kombinationseffekter, dvs effekter av utbildning i kombination med ny teknik, i kombination med ändringar av arbetsorganisationen etc (jfr Jarl Bengtssons konferensinlägg ovan, där han redogör för aktuella tendenser inom OECD).

Nils-Olof Christoffersson har nog ändå rätt när han i sin nyssnämnda forskningsöversikt (1982) hävdar att utbildningsekonomin måste överskrida sin neoklassiska teoretiska grundval, berikas med nya slag av empiri samt knytas till bidrag från andra discipliner.

Här finns förstås många vägar att välja mellan. Man kan tex göra den utbildningsekonomiska grundmodellen – investering i utbildning och avkastning i arbetslivet – mer sofistikerad genom att skjuta in en eller annan förmedlande kategori mellan utbildningen och arbetslivet. Låt mig nämna ett enda exempel på ett sådant försök, Wolfgang Lemperts plädering för *personligheten* (personlighetsutveckling, personlighetskaraktäristika) som en sådan förmedlande kategori inom den empiriska forskningen om utbildning och arbetsliv.

Sin uppfattning och den forskning han själv leder har Lempert utvecklat i polemik mot den gängse rollteoretiska yrkessocialisationsforskningen, som inte tar hänsyn till vare sig individernas konkreta handlingskompetens eller de samhälleliga betingelser och maktförhållanden som reglerar arbetslivet. För att få fram en mer utvecklad forskning om lärande och arbete måste man, menar Lempert, foga in ett mellanled mellan lärande och arbete, nämligen "arbetsrelevanta personlighetsdrag", närmare bestämt dels kvalifikationer (tekniska färdigheter och förmågor), dels orienteringar (sociala normer och värdeföreställningar).²⁶⁾

Lemperts ansats är utpräglat normativ och empirisk: han önskar att arbetslivet demokratiseras och han är intresserad av hur empiriska studier av samband mellan lärande och arbete kan läggas upp. I en programmatisk uppsats²⁷⁾ har han pläderat för intensiva fallstudier. Kvantitativa stickprovsundersökningar

med mer heltäckande ambitioner blir enligt Lempert ytliga, på grund av att de sammanhang som skall analyseras är alltför komplexa. Resultaten blir i bästa fall att vissa fläckar täcks.

Lempert anser det dock mer fruktbart att begränsa undersökningarna till att gälla specifika kategorier bland de yrkesverksamma (och arbetslösa), vilka kan utsättas för desto mer intensiva undersökningar: Här skiljer Lempert mellan fyra skilda slag av forskningsinriktning och ger några normativa argument för var och en av dessa samt exempel på pågående projekt.²⁸⁾

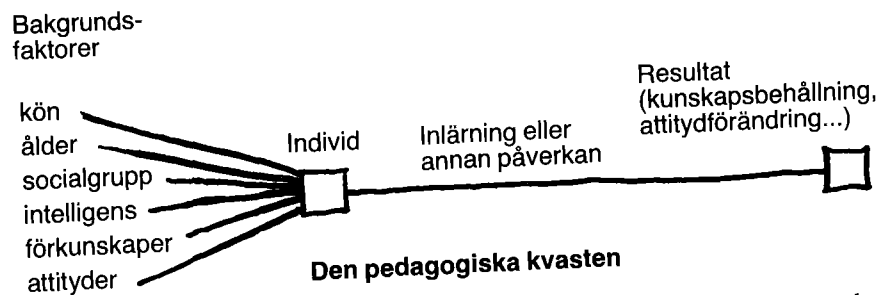
1. För att studera vad erfarenheter av samhälleligt arbete betyder för att konstituera personligheten, kan man i *ceteris paribus*-undersökningar (dvs övriga faktorer hålles konstanta) jämföra långvarigt arbetslösa med dem som har arbete. Frese och Mohr har gjort en översikt över tidigare forskning av detta slag,²⁹⁾ och ett aktuellt projekt genomförs vid Starnberg-institutet (Doebert/Nunner-Winkler). Bland praktiska intressen, som kan motivera detta slag av forskning, nämner Lempert att det finns större skäl att nedbringa arbetslösheten om det kan visas att deltagandet i det samhälleliga arbetet bidrar till att skapa och stabilisera identiteten.
2. Om den nyssnämnda typen av undersökningar gäller hur personligheten byggs upp, så gäller nästa typ hur personligheten förstörs eller åtminstone hur personlighetsutvecklingen hämmas av arbetsstrukturer, som Lempert benämner "patogena". Här erfordras jämförelser mellan å ena sidan (unga) yrkesverksamma med föga utvecklande arbetsuppgifter, å andra sidan individer som befinner sig i utbildning. Den typen av undersökningar genomförs tex vid SOFI i Göttingen. Praktiska intressen som kan motivera dem är att fästa uppmärksamheten vid arbetsformer och organisationsstrukturer som helst skulle avskaffas.
3. Vidare nämner Lempert undersökningar av effekter av skilda arbetssituationer, organisationsstrukturer och yrkesbiografier på den personliga utvecklingen hos individer med likartade karaktäristika. (Lempert själv genomför sådana studier vid Max-Planck-Institut für Bildungsforschung i Berlin.)
4. Slutligen den omvända metoden: sysselsättning, yrkessituation och yrkeskarriär hålls konstanta, medan individernas bakgrund varieras (till bakgrunden hör även socialisationen vid sidan av arbetet, tex deltagande i facklig utbildning). Med andra ord: Undersökningar av hur liknande arbetsstrukturer får skilda läroeffekter på olikartat socialiserade individer. Ett praktiskt intresse som motiverar sådana undersökningar gäller förhållandet mellan formellt och informellt lärande.

Sådan är Wolfgang Lemperts provkarta på forskningsansatser med det gemensamt att de behandlar personlighetskaraktäristika som en förmedlande kategori mellan utbildning och arbetsliv. Inom svensk pedagogisk forskning om utbildning och arbetsliv har man ofta arbetat med liknande utgångspunkter. Jag skall kommentera en vanlig tankefigur inom den vuxenpedagogiska forskningen i vårt land, och som exempel välja ett aktuellt projekt som TCO initierat.

”Den pedagogiska kvasten”

Det är alltid spännande att fundera över den *doxa* som kännetecknar skilda vetenskapliga discipliner. Med *doxa* avser jag här, i Roland Barthes, Pierre Bourdieus m fl efterföljd, de grundläggande föreställningar som alla inblandade är så överens om att de normalt inte behöver uttalas. De uppfattas som självklara. Inom pedagogisk forskning torde *doxa* utgöras av föreställningarna att utbildning är viktig, att individens utveckling är viktig och framför allt att det är viktigt, legitimt och försvarbart att syssla med pedagogisk forskning och att strida om vad pedagogisk forskning bör vara.

Detsamma gäller givetvis, *mutatis mutandis*, alla discipliner. Till den svenska pedagogiska forskningens mer specifika *doxa* hör vidare, tror jag, en tankefigur som i sin yttersta förenkling kan visualiseras så här, inte olik en kvast:



Individen, karaktäriserad av bakgrundsfaktorer som kön, ålder, social bakgrund, begåvningsfaktorer, utbildningsbakgrund, m m, utsätts för undervisning eller annan påverkan. Genom att hänvisa till en eller flera av dessa faktorer förklarar den pedagogiska forskningen det differentiella resultatet (kunskapsbehållning, attitydförändring...). Att somliga elever t ex lär sig mer i ett visst skolämne än andra förklaras med att deras fäder tillhör socialgrupp 1, att de är bättre rustade än kamraterna vad gäller vissa begåvningsfaktorer, att de inte bytt lärare på lågstadiet....

För pedagogikforskaren gäller det att få med så många variabler som möjligt och inte glömma någon, för att kunna konstruera så många tänkbara faktorer som möjligt och därmed ha chans att hitta grundbulten, den variabel eller det knippe av variabler som kan antas ligga bakom den faktor eller de faktorer som utgör den bästa prediktorn eller de bästa prediktorerna.

För att finna förklaringen till denna tankefigurs dominans när den pedagogiska forskningen studerar inläring, skulle vi behöva undersöka förhistorien: pedagogiken som universitetsdisciplin, differentialpsykologins frammarsch, faktoranalysens genombrott (även inom psykologi, sociologi) och andra ”interna” förhållanden inom det vetenskapliga fältet samt yttre förhållanden, främst sambanden mellan svensk pedagogisk forskning och efterkrigstidens statliga skolformer.

Men det kan också finnas skäl att misstänka att det delvis är fråga om ”spontan” (i Gaston Bachelards mening) vetenskap: När jag som lärare funderar över mitt arbete, eller när jag som förälder funderar över hur mina barn eller

grannens pojke klarar sig i skolan, eller när jag minns min egen bildningsgång – då framträder inläringseffekter just som *effekter* av undervisning, möjliggjorda och modifierade av ”faktorer” som hemmiljö, kön, intelligens. Logiken framträder som diakron: först bakgrundsfaktorer, därefter individen som lär sig och till sist inlärningsresultatet.

Denna ”spontana” sociologi låter sig lätt generaliseras till en forskningsdesign, som självfallet i många sammanhang bär frukt. Men det finns skäl att lyfta fram begränsningarna; det är när den nyss skisserade tankefiguren är *doxa*, dvs uppfattas som självklar och undandrar sig diskussion, som den är riskabel, eftersom den undantränger alternativa metoder att utforska inläring.

För det första: Utfallet av undervisningen är inte bara en slutprodukt, utan existerar i vissa bestämda avseenden så att säga där *redan i förväg* och inte bara som av skolan uppställda mål (i läroplaner m m). Även för individen eller gruppen (familjen, den sociala gruppen) är vissa inlärningsresultat ”givna” på förhand, vilket är lätt att inse när det gäller yrkesutbildning eller över huvud taget kunskaper och färdigheter som är omedelbart användbara i yrkeslivet. Sådana kunskaper och färdigheter är naturligtvis ”givna” i förväg, redan innan en viss elev skaffat sig dem, nämligen när det rör sig om kvalifikationskrav för elever som orienterar sig mot vissa utbildningslinjer och yrken.

Mer osynliga och mer sällan studerade av forskningen är de krav som inte låter sig reduceras till arbetsmarknadens eller arbetslivets kvalifikationskrav. När en elev i skolan lär sig tycka om att läsa god litteratur, är detta inte enbart resultatet av en lyckad svenskundervisning i kombination med ”bakgrundsfaktorer” som att föräldrarna har akademiska examina och många böcker i bokhyllorna hemma i villan. Förmågan att urskilja viss litteratur som god och värdefull är tillika ett socialt krav i vissa bestämda typer av miljöer, som väntar de elever, vilka är disponerade för att söka sig till t ex vissa fria yrken, kulturarbetyrken, läraryrken och ett helt spektrum av akademiska utbildningar och yrken.

För att kunna vistas och känna sig hemma i vissa sociala miljöer, bör man ha förståelse för distinktioner vad gäller god och dålig litteratur. Inte så att man nödvändigtvis behöver ha läst eller ens minnas namnet på årets nobelpristagare, men man bör i vissa kretsar ha införlivat en levande övertygelse att kändedomen om vem som är årets nobelpristagare i litteratur är legitim, nödvändig och universell (jfr uttrycket ”allmänbildning”) kunskap. I ytterligare andra sociala skikt, nämligen de som är högst utbildade och bäst rustade med kulturellt kapital, uppfattas det som trivialt att kunna namnge årets nobelpristagare men självklart är att man läst honom (helst många år innan han nominerades). Pierre Bourdieu, som ägnat stort intresse åt smakens sociala distribution i Frankrike, har påvisat att hög utbildning och humanistisk bildning är korrelerad med benägenheten att tala inte om de största märkesmännen, vilka mist sitt distinktiva värde genom att vara alltför välkända, utan hellre om mindre bekanta författare eller konstnärer; allra helst talar dessa skikt inom det kulturella avantgardet om de författare och konstnärer som föregriper en kommande utveckling inom litteraturen eller konsten.³⁰⁾

Bourdieu har vidare studerat en grundläggande social mekanism i förhållandet mellan dem som är mest välförsedda med kulturellt kapital och grupperna

närmast under dem i den samhälleliga hierarkin: De förra, som enligt Bourdieu karaktäriseras av sin synnerligen välutvecklade "känsla för distinktioner"³¹⁾ förändrar oupphörligen sina preferenser, i takt med att deras distinktiva värde drabbas av inflation, vilket har till följd att den lägre medelklassen, som enligt Bourdieu karaktäriseras av "god vilja"³²⁾ (nämligen en vilja till social uppstigning, som inte alltid motsvaras av förmåga därtill), alltid hamnar på efterkälken. Detsamma gäller för övrigt utbildningsval, där den lägre medelklassen gärna gör de val som överklassen gjort tidigare men övergivit till förmån för i den aktuella situationen mer vinstbringande strategier.³³⁾

För det andra: såväl "bakgrundsvariabler" som "inlärningseffekter" ingår i ett och samma mönster, som tecknar tänkbara vägar för en viss individ, eller mer exakt: för människor med liknande livsvillkor. Se vidare det följande avsnittet om dispositioner och positioner.

När det gäller forskning om samband utbildning/arbetsliv, är den vuxenpedagogiska forskningen, som i Sverige blivit en egen subdisciplin, av särskilt intresse i sammanhanget. Här har följande variant av den nämnda tankefiguren etablerats: Individen bestäms av bakgrundsfaktorer som kön, ålder, socialklass, tidigare utbildning. Till dessa faktorer fogas fenomenologiska data (attitydmätningar, arbetstillfredsställelse...). Vidare införs samhällsförhållanden i modellen, ofta inordnade i flera nivåer, tex en makronivå ("samhälle") och en mellan-nivå ("organisation"). Bland alla dessa faktorer försöker forskarna fastställa vilka som hämmar och vilka som främjar tex deltagande i eller benägenhet att delta i utbildning.

(Det finns givetvis pedagoger som griper sig an inlärning på andra sätt. Så är exempelvis den av Urban Dahllöf och Ulf P Lundgren introducerade *ramkonceptionen* en ansats av annat slag än den nämnda. När det gäller samband utbildning/arbetsliv kan vuxenpedagoger givetvis studera annat än inlärning: För närvarande studerar tex Kurt Gestrelus näringslivets strukturomvandlingar och utbildningsbehoven, med sikte på att finna svar på frågor om hur *värdesystemen* förändras.

Jag menar ändå att den nämnda tankefiguren utövar avsevärd dominans inom svensk pedagogisk forskning; man kan jämföra med sociologisk vuxenutbildningsforskning, se tex SAMVUX-projektet³⁴⁾ med inriktning på målen för vuxenutbildningen och *organisationernas* roll. Tilläggas bör dock, att den metodiska individualismen utövar avsevärd dominans även inom den sociologiska forskningen i Sverige. Och inom den psykologiska, men det är mindre förvånande.)

Den vuxenpedagogiska forskningen är ofta normativ, såtillvida att deltagande i utbildning betraktas som eftersträvänsvärt. Vidare är den ofta policyorienterad, såtillvida att den behandlar frågan om hur fler människor, i synnerhet bland de underprivilegierade tex i fråga om tidigare utbildning, skall förmås att delta i utbildning. Det är därför naturligt att detta slag av forskning tilldragit sig löntagarorganisationernas intresse.

Låt oss som exempel knyta några kommentarer till två nyligen publicerade delrapporter från ett av TCO initierat och finansierat projekt, Barbro Forsbergs om "tjänstemännens utbildningsförhållanden, deras faktiska deltagande i olika typer av utbildning och deras efterfrågan på och behov av utbildning", som

TCOs utbildningsnämnd formulerade uppdraget 1978. I dessa rapporter återfinns vi den ovan skisserade tankefiguren. Låt mig genast betona att jag inte alls önskar döma ut den, bara framhålla behovet av att den suppleras med andra typer av ansatser, som tillåter utforskandet av hur utbildningsdeltagandet (-intresset, -benägenheten) sås *redan i förväg finns* där, som något som vissa människor riktar in sina strävanden mot.

För somliga skikt av människor, eller människor som befinner sig i vissa typer av social förflyttning, framstår det naturligt — just *natur-lik* — att söka sig till utbildning, att gå kurser då och då, att vinna fördelar eller utveckla sin personlighet med hjälp av just utbildning. Dessa dispositioner är socialt producerade, och utbildningsdeltagandet är ingen "effekt" av bestämda bakgrundsvariabler, utan såväl dessa bakgrundsvariabler som utbildningsdeltagandet ingår i ett och samma mönster som tecknar de *tänk-bara* vägarna för en bestämd individ eller snarare för individer med liknande livsvillkor.

För övrigt erbjuder Barbro Forsbergs projekt möjligheter till ett sådant studium: dess första fas, dvs den förundersökning som rapporterades 1982 och som innebar en analys av "bakgrundsvariabler", byggd på data om TCO-medlemmar från ULF-statistiken 1979 (dvs SCBs omfattande undersökning av svenska folkets levnadsförhållanden), skall enligt den aktuella projektplanen³⁵⁾ följas av en andra fas, en intensivundersökning syftande till att på ett par orter kartlägga de lokala villkoren för tjänstemäns deltagande i utbildning.

Den viktigaste slutsatsen från den första fasen, kartläggningen av tjänstemännens utbildningsförhållanden sådana de framträder i ULF-materialet, är att

"... de bakgrundsvariabler som traditionellt sett (kön, ålder, utbildningsbakgrund) förväntas förklara deltagande i utbildning, måste kompletteras med information om vissa förhållanden i arbetet för att man ska få en ökad förståelse för, i detta fall, tjänstemännens utbildningsförhållanden." (Forsberg 1982 b, sid 12).³⁶⁾

Denna slutsats skall, tillsammans med fingervisningarna om vilka grupper det är lönt att studera närmare, ligga till grund för den planerade intensivundersökning som skall följa. Det förefaller fruktbart att på så sätt låta analysen av ett statistiskt material som ULF-materialet fungera som ett heuristiskt hjälpmedel.

Arbetsförhållandena betyder alltså mycket för vilka som deltar eller inte deltar i utbildning. Närmare bestämt är det bland Barbro Forsbergs bakgrundsvariabler den som gäller *inflytande* och *kontroll* över arbetssituationen samt *ansvar* som betyder mest. Näst individernas deklarerade intresse av att utbilda sig, är det den nämnda bakgrundsvariabeln (prediktorn, förklaringsvariabeln) som ger störst utslag enligt den faktoranalytiska metod (THAID-teknik) som används.

När det gäller utbildning *under arbetstid* ger denna förklaringsfaktor — inflytande, kontroll, ansvar — allra störst utslag, ännu större än det deklarerade intresset. Den faktor som representerar inflytande, kontroll, ansvar är alltså den som bäst förmår skilja dem som studerar under arbetstid från dem som inte gör det.

Barbro Forsbergs ovan citerade slutsats ger anledning till några frågor. För det första: Termen "förklaring" är som bekant dubbeltydig. Den avser

dels ett tekniskt, statistiskt begrepp (förklaring i betydelsen samvariation, dvs att variabiliteten i en faktor har samband med — "förklarar" — variabiliteten i en annan), dels ett vardagsspråkligt förklaringsbegrepp som gäller kausalsamband (att något är förklaring till något annat innebär att det orsakar detta, i en eller annan mening); det finns fler innebörder.

Det händer alltför ofta att pedagogiska forskningsresultat missbrukas genom att det först nämnda förklaringsbegreppet tas för det andra. När en pedagogisk undersökning visat på en samvariation i ett statistiskt material, dvs att variationen i en eller flera faktorer "förklarar" variationen i en eller flera andra, så utnämns denna "förklaring" till kausalförklaring; den första faktorn eller knippet av faktorer utnämns till orsak till variationer i den senare. Jag vet att Barbro Forsberg själv inte tolkar sina resultat så lättvindigt; ändå har jag redan hört dem missbrukas: inflytande över det egna arbetet har utnämnts till "orsak" till studiebenägenhet.

I massmediadebatten om skolan är ju dessa resonemang legio: Som förklaring till arbetarbarnens dåliga skolprestationer har de senaste decennierna i tur och ordning lanserats "orsakerna" manuell begåvning (tills det stod klart att den som är illa rustad vad gäller kognitiva intelligensfaktorer inte för den skull behöver vara manuellt begåvad), arbetarklassens språk och "begränsade kod", att arbetarklassen bor i höghus och arbetarklassens "kultur". Nu senast valsade i pressen "förklaringen" täta lärarbyten på lågstadiet till att vissa elever på yrkeslinjerna inte lär sig läsa och skriva ordentligt (i en avhandling av Margareta Grogarn fanns nämligen uppgifter om en samvariation mellan lärarbyten på lågstadiet och läs- och skrivsvårigheter i gymnasiet). Det är förstås humbug.

Som vi vet av andra studier³⁷⁾, finns en rad omständigheter som *systematiskt* missgynnar vissa elevkategorier. Täta lärarbyten är bara en omständighet i raden. Att utnämna just den till orsak är godtyckligt när man inte undersökt saken närmare. Man hade nästan lika gärna kunnat välja t ex lärarnas långa restid (i skolor i socialt mer välbeställda områden bor lärarna närmare skolan³⁸⁾) som "förklaring" till elevernas läs- och skrivsvårigheter — då hade ju också Sveriges lärarförbund kunnat ställa krav på en SAAB Turbo till varje lågstadielärare, vilket väl är fackligt mer aptitligt än att lärare skall förbjudas lämna sin klass innan utgången av årskurs 3.

För det andra: Kanske tvingar materialet, ULF-statistiken, fram en metod som jämför och jämför data av, mänskligt att döma, ojämförbar karaktär (THAID-tekniken innebär ju att faktorer faktiskt vägs mot varandra, i kvantitativa termer). När det gäller Barbro Forsbergs diskussion av "faktorer" tycks det mig lite äventyrligt att hoppa så mellan olika slag av faktorer, i vissa fall knappast jämförbara.

De "funktioner" hos utbildningen som Barbro Forsberg nämner inledningsvis (1982 a, sid 2—4) är inga funktioner i klassisk sociologisk mening utan målformuleringar, policyuttalanden. Dessa mål utnämner Barbro Forsberg senare (sid 9) till faktorer. Målen "reglerar vuxenutbildningen" — så vill somliga gärna att det skall vara, men det är en empirisk fråga om så sker, om verkliga mål som jämlikhet, demokrati etc reglerar utbildningen. Vidare jämföras fenomenologiska data (t ex människors uttalanden om sitt intresse av utbildning — dvs data som måste tolkas för att få mening) med hårda data om kön, ålder.

För det tredje: Jag har svårt att förstå rollbegreppet så som Barbro Forsberg använder det (se särskilt sid 5). För mig tycks "arbetsroll", "familjeroll", "fritidsroll" och "medborgarroll" snarare än teoretiska begrepp vara etiketter på olika aktiviteter, som ofta överlappar varandra. Och jag har svårt att förstå hur de egentligen kan bli brukbara i empiriska analyser.

Däremot är det lätt att se hur det traditionella sociologiska rollbegreppet, det som Dahrendorf på sin tid gav spridning i Europa, kan användas i empiriska analyser. Här handlar det ju om teoretiska begrepp, dvs sådana som forskaren konstruerar inne i huvudet för att få grepp om de system av förväntningar vilka är knutna till bestämda sociala positioner. För Dahrendorf, och för den samtida amerikanska funktionalistiska sociologi som han inspirerades av, är *roll* ett operationaliserbart begrepp, kopplat till positionsbegreppet.³⁹⁾

Även ett mer interaktionistiskt rollbegrepp kan förstås vara synnerligen användbart i empirisk forskning, men förutsätter forskningsmetodiska traditioner som medger beskrivning och analys av de situationer och praktiker i vilka människor lever sina liv. Att däremot, vilket ofta sker i Sverige, oförpliktande tala om "roller" i största allmänhet — arbetsroll, familjeroll, medborgarroll, löntagarroll — fyller såvitt jag förstår ideologiska funktioner och förhindrar snarare än befärjar en förklaringskraftig empirisk forskning.

För det fjärde, och mest intressant: Jag får intrycket att Barbro Forsbergs metod bygger på en metodologisk individualism, som ofta återfinns i vuxenpedagogiska arbeten: Individens antas ha vissa egenskaper, behov och förutsättningar. Därtill kommer påverkan från samhället och organisationen eller hur man nu vill sortera upp makronivån. Varur följer att vissa faktorer hämmar, andra främjar det deltagande eller uteblivna deltagande i utbildning som så s s främjar som "verkan" i klassisk mening à la Hume. Och hela raden av individuella behov och krav från samhället, organisation (dvs arbetsplatsen) m m blir "orsaker".

Det är tveksamt om det går att överföra ett klassiskt Humskt orsaksbegrepp till samhällsvetenskapen, där — på grund av människans förmåga att anteciperar, att föregripa det som komma skall — "verkan" inte sällan kommer före "orsaken". Man köper vin på Systemet och orsaken är festen man skall ha på kvällen.

När det gäller sambandet mellan en faktor som inflytande å ena sidan och deltagande i studier å den andra, är jag böjd att tro — men det måste förstås undersökas! — att det förra inte är orsak och det senare inte verkan. Det förefaller rimligare att grupper som har inflytande över sin arbetssituation *också* oftast är de, till vilkas habitus (eller självuppfattning, eller "roll" om man så vill) hör att de bör gå på kurs, bygga på sin utbildning, utveckla sig själva etc. I så fall blir studier av livslopp, biografier, habitus nödvändiga, jämte andra studier som visar hur olika grupper av människor lever sina liv, vilka investeringar i "kulturellt kapital" de gör, vad de ger sina barn med i bagaget.... Kort sagt: Hur lever de människor som karaktäriseras av att de ofta bygger på sin utbildning, att de har inflytande över sin arbetssituation m m, m m — utan att ett karaktäristikum behöver utnämnas som orsak till ett annat.

Jag tycker alltså tills vidare att Barbro Forsbergs formuleringar *föregriper* kommande empiriska undersökningar när hon skriver att inflytande, manligt

kön eller deklarerat intresse för utbildning är "förklaringar" till eller "påverkar" deltagande i utbildning.

Till sist: För beställaren av Barbro Forsbergs studie, TCO, måste här uppstå problem. Det verkar ju mycket intressant ur facklig synvinkel att studiedeltagande förefaller bero på bl a inflytande över den egna arbetssituationen. Då kunde den fackliga organisationen kräva mer inflytande över arbetssituationen och på så sätt få fler av medlemmarna att söka sig till utbildningsmöjligheter.

Men om ovan antydda kultursociologiska perspektiv är riktigt, så är som sagt inte inflytande över arbetssituationen *orsak* till benägenhet att utbilda sig, utan bägge karaktäristika ingår i samma mönster. Och vad mer är: Om de i många avseenden välmotiverade kraven om ökat inflytande på arbetsplatsen skulle leda till verkliga förändringar, om många arbetstagare på mellannivå och lägre nivåer skulle vinna rejält inflytande över vad som sker på arbetsplatsen (det som ibland kallas integrerad organisationsform) — då är det inte alls säkert att detta skulle innebära att fler ville studera! Då skulle nämligen inte Barbro Forsbergs resultat gälla längre, ty förutsättningarna skulle ha ändrats: Det "inflytande" det då bleve fråga om är inte alls samma inflytande som det som förekommer i ULF-materialet. Samma ord, men olika företeelser.

Det är en sak att en avdelningschef eller en fackligt aktiv arbetstagare med många förtroendeuppdrag säger sig ha "inflytande" över sin arbetssituation; det är förmodligen kopplat till att han *också* tycker det är självklart att han bör gå en kurs då och då. Det är en helt annan sak om *alla* hans underställda respektive samtliga arbetskamrater har gemensamt inflytande över sin arbetssituation: De har förmodligen ett helt annat "kulturellt kapital" i bagaget, som bl a innebär att det inte är självklart att man skall just *studera* för att vinna framgångar och tillfredsställelse.

Den sista kommentaren gäller alltså något som Wilhelm Sjöstrand påpekade 1948 i debatten om enhetsskolereformen, där många menade att när obegåvade elever invaderar de högre årskurserna i skolan måste kunskapsnivån med nödvändighet sjunka. Nej, sa Sjöstrand, ty utom att den genomsnittliga intelligenskvoten eventuellt sänks, inträffar samtidigt andra förändringar — ändrad social rekrytering, fler elever från landsbygden — vilket kan innebära att genomsnittet bland eleverna i enhetsskolan i andra viktiga hänseenden blir bättre än i den dittillsvarande realskolan.

Det Sjöstrand skriver gäller mutatis mutandis också frågan om hur inflytande över arbetssituationen eller någon annan jämförbar faktor kan förändra individernas benägenhet att utbilda sig:

"När man sluter från kända förhållanden till dem, som väntas inträda, sedan vissa förändringar vidtagits, glömmar man lätt, att de premisser, från vilka man utgår, inte längre kommer att gälla"⁴⁰.

Med projektet om tjänstemännens utbildningsförhållanden som exempel har jag försökt antyda några problem i samband med att den pedagogiska forskningens traditioner överflyttas till forskningsfältet utbildning/arbetsliv, hur begrepp som "förklaring", "funktion" och "roll" blir problematiska m m.

Framför allt har jag försökt skissera en tankefigur, "den pedagogiska kvas-ten" och ett speciellt slag av metodisk individualism, som förefaller tillhöra

"doxa" inom det pedagogiska tänkandet i Sverige. Analysenheten är individen. Ett antal variabler, på de mest skilda nivåer, betraktas som "bakgrundsfaktorer" (fenomenologiska data, hårda data som kön, ålder, socialgrupp, mätningar av begåvningsfaktorer och attityder), vilka antas kunna "förklara" — dvs korrelationer kan konstateras med — det differentiella utfallet (kunskapsbehållning, attityder) av tex utbildning eller en viss arbetssituation (med andra ord förklara varför två olika individer lär sig olika saker eller uppvisar olika attityder i samma undervisnings- eller arbetssituation).

Även socialstrukturen ("samhället", "organisationen") reduceras till faktorer, i princip på samma nivå som övriga faktorer som antas påverka individen, om de inte analyseras som ramar. Ordet helhetssyn är frekvent, men används oftast som honnörsord och innebär i alla händelser inget brott med den metodiska individualismen: Grupper behandlas som konglomerat av individer, dvs man studerar faktorer som antas bestämma, alternativt ramar som antas begränsa, en individs beteende, attityder etc, varefter man generaliserar de förklaringar man erhållit till att gälla grupper.

Metodisk individualism eller undersökningar av utbildning och arbetsliv som system?

Varför det *pedagogiska* tänkandets och den *pedagogiska* forskningens "doxa" kommit att betyda så mycket för de senaste årens svenska diskussion om utbildning/arbetsliv vore värt sin egen undersökning. Bo Lindensjö och jag har påbörjat en serie intervjuer med centralt placerade aktörer för att komma på spåren hur det gick till när forskning om utbildning/arbetsliv under senare hälften av sjuttioalet tog fastare form som ett eget, mer eller mindre autonomt "*socialt fält*"⁴², dvs ett område där specifika frågor står på spel (tex: Hur bör utbildningen förbereda för arbetslivet, förändra arbetslivet...?), där specifika insatser krävs av dem som gör anspråk på att få vara med och där specifika vinster finns att hämta, där en specifik auktoritet fördelas inom fältet så att vissa aktörer tillerkänns rätten att tala, etc.

Bo Lindensjö och min preliminära bild är, att forskningsfältet utbildning/arbetsliv *inte* — vilket var vår ursprungliga hypotes — utgör ett fält i gränslandet mellan utbildningssektorn och arbetsmarknadssektorn, utan snarare, socialt sett, är ett subfält *inom* utbildningssektorn; så gott som samtliga aktörer som investerat intresse i forskningsfältet utbildning/arbetsliv visar sig nämligen ha nära anknytning till utbildningssegmentet (forskare, organisationsrepresentanter, administratörer).

Denna iakttagelse kan vara en utgångspunkt för en sociologisk förklaring till att just pedagogiskt tänkande dominerat så kraftigt: Vi tänker oss ju gärna att ett forskningsområde uppstår för att där finns problem, som olika aktörer vill lösa på olika sätt, och att forskarna studerar dessa problem, tar ställning till lösningsförslagen och kanske lanserar egna. Men ett alternativt sätt att studera ett socialt fält eller ett segment, som prövats bl a inom den omfattande, nyss avslutade norska Maktutredningen⁴³, öppnar möjligheter att studera "lös-

ningar" som existerar redan innan några problem formulerats, "svar" som söker sina frågor.

Närmare bestämt har Johan P Olsen och hans medarbetare försökt analysera beslutstillfällen eller beslutsmöjligheter som en "garbage can", i vilken olika aktörer dumpar sina problem och sina lösningar. Enligt denna "garbage can model of organizational choice" innebär således beslutstillfällen ett möte mellan tre strömmar:

För det första en ström av *problem*, obesvarade frågor, konflikter, fenomen som oroar människor och kräver åtgärder. Beslutstillfällen erbjuder då möjligheter att ge uttryck åt och diskutera problem.

För det andra en ström av *lösningar*, svar på frågor, metoder att reglera konflikter, nya teknologier, oanvända resurser. Exempel på standardiserade lösningar är professioners utbildningar, datorisering, psykoterapi, medbestämmande och, vilket kanske är vanligast, omorganisering. Dessa lösningar håller ständigt utkik efter problem som de kan göra anspråk på att lösa, liksom efter lämpliga beslutstillfällen.

För det tredje en ström av *aktörer* (politiker, statstjänare, organisationsrepresentanter, forskare, klienter...), utrustade med mer eller mindre resurser, energi, tid, intresse och förmåga. De är på jakt efter lösningar till sina problem, problem som passar till deras lösningar samt beslutstillfällen som kan aktualisera dessa problem och lösningar.

I det anarkistiska ytterlighetsfallet kopplas strömmarna samman bara för att de råkar uppträda samtidigt, men oftare sker enligt Maktutredningen denna sammankoppling *segmenterat*. Det är inte vilka som helst som deltar i spelet kring ett beslut. I vilken utsträckning de äger makt att påverka beslutet är beroende inte minst av hur mycket tid de har till förfogande för att delta i spelet; varje inträde i spelet kring en viss typ av frågor är samtidigt ett utträde någon annanstans. En huvudpöäng i Maktutredningen är att de som är allra mest intresserade inom ett område, är de som får mest inflytande, inte bara när det gäller att utforma och välja förslag utan också för att få upp frågor på dagordningen, vara med att genomföra förslag och utvärdera dem.

Detta innebär att aktörer som är mest intresserade av ett område efter hand blir överrepresenterade på detta område, till följd av att de byter bort kontroll över sådant som intresserar dem mindre i utbyte mot kontroll över sådant som intresserar dem mer. För att tala med Gudmund Hernes (som vid sidan av Olsen bär huvudansvaret för Maktutredningen): detta är att låta bockarna vakta havrepåsen.

Så långt den norska Maktutredningen, vars segmenteringsperspektiv förefaller fruktbart när vi funderar över utbildningspolitiken också i vårt eget land. I realiteten samlas således, menar Maktutredningens forskare, makten inom ett visst segment — kanske gäller det för utbildningspolitiken i Sverige? — på tämligen få händer, i synnerhet de inom detta område starkt specialiserade politikererna, ledande ämbetsmän från de centrala förvaltningarna med anknytning till området samt de på området organiserade intressena. Dessa "järntrianglar" — termen syftar på att utomstående har svårt att vinna tillträde — fungerar framför allt som arenor för förhandlingar mellan parterna.

Kring "järntrianglarna" utvecklas hela sociala miljöer, inklusive journalister,

forskare och andra som specialiserat sig på området, liksom verksamhetsutövare på lägre nivåer och to m klienter. Hela miljön utgör ett *segment*, med Maktutredningens terminologi, och den utveckling av den offentliga politiken och förvaltningen vi kunnat iaktta på senare år, också i Sverige, kännetecknas av en tilltagande segmentering.⁴⁴⁾

Vår hypotes är alltså att det forskningsfält utbildning/arbetsliv, som vuxit fram under senare år i vårt land, inte är något fält i gränslandet mellan utbildning och arbetsliv utan ett socialt fält *inom* utbildningssegmentet, vilket i så fall skulle vara en social förklaring till att pedagogiskt tänkande och pedagogiska forskningsmetoder fått så stor dominans. Annorlunda uttryckt: aktörerna inom fältet har stora intressen just av utbildning, och de lösningar och svar som cirkulerar inom fältet (tex sätt att undersöka utbildningseffekter, utbildningsbenägenhet m m) finns där redan innan problemen formulerats (tex av fackliga organisationer som vill veta varför vissa medlemmar är obenägna att vidareutbilda sig).

Min avsikt är som sagt inte att döma ut den metodiska individualism som präglar så mycket svenskt tänkande inom utbildningssektorn, men att fästa uppmärksamheten vid att den metodiska individualismen ofta används också i sammanhang där andra ansatser förefaller mer fruktbara, och att i det följande avsnittet om "Dispositioner och positioner" diskutera några spännande möjligheter att kombinera "den pedagogiska kvasten" med andra tekniker, som placerar individerna i förhållande till utvecklingen inom och mellan grupper (familjer, yrkesgrupper, klassfraktioner etc) och systemen av sociala positioner i bl a arbetslivet.

I flera av de senare undersökningarna (fr o m mitten av sjuttioalet) bland dem som jag strax skall diskutera, har Pierre Bourdieu och hans medarbetare använt faktoranalytiska tekniker för att urskilja mönster i stora och svårbehandlade datamaterial — delvis insamlade för andra syften, bl a offentlig befolknings- och yrkesstatistik — för att få ögonen på korrelationer som därefter kan tjäna som ledtrådar i fortsatta mer antropologiskt eller kultursociologiskt orienterade delstudier; dvs i princip samma uppläggning som vi redan mött i Barbro Forsbergs projekt om tjänstemännens utbildningsförhållanden.

Vi kommer att i nästa avsnitt möta fler exempel på att forskningen under Pierre Bourdieus ledning för tanken till problem som varit aktuella också i svensk vuxenpedagogisk forskning. Kjell Rubenson har tex visat på ett produktivt bruk av faktoranalytiska tekniker när han med deras hjälp fått ögonen på grupper som *inte* uppför sig statistiskt "normalt", nämligen lågutbildade män som "egentligen" inte borde söka sig till utbildning men gör det ändå. På så sätt lyckades Rubenson spåra de särskilda förhållanden som kan förklara avviken från normen.⁴⁵⁾

Vidare finns det uppenbara likheter mellan Bourdieus och hans medarbetares och elevs metoder att sociologiskt analysera "sociala fält" och det bruk av Kurt Lewins mer socialpsykologiska fältteori som Barbro Berg och Bertil Östergren introducerade i debatten om högskoleplaneringen.⁴⁶⁾ (Grundtanken är i bägge fallen att individer, disponerade att orientera sig på vissa sätt, träder in på ett redan i förväg strukturerat fält. Den kanske viktigaste skillnaden är att Bourdieus teori är mer historiskt orienterad: ett socialt fält är för Bourdieu det-

samma som sin egen förhistoria, det är ackumuleringen av alla tidigare styrkeförhållanden och kraftmätningar som lagrats dels i aktörernas kroppar och sinnen, dels i "försakligad" form i institutionerna, texterna etc.)

Eftersom detta skrivs för en publikation som TCO ger ut, kan det finnas skäl att notera att TCO sedan länge utvecklat ett intresse för systemkaraktären hos både utbildning och arbetsliv samt för det systematiska förhållandet dem emellan, ett intresse som överskrider den metodiska individualismen. Det är ganska naturligt att en facklig organisation utvecklar ett sådant intresse, det är t ex skillnad mellan att få en individ att ägna sig åt vuxenutbildning och att få en grupp att göra detsamma.

Redan kring 1970 fanns inom TCO en informell grupp som försökte analysera kontorsutbildningen inom arbetsmarknadsutbildningen. Med hjälp av befattningsnomenklaturen, befattningsstatistik m m sökte man svar på frågor om vilka arbetsuppgifterna är, hur arbetsfördelningen ser ut, etc. Inom den "befattningsfamilj" som kallas allmänt kontorsarbete kunde man, med ledning av hur komplicerat arbetet var, särskilja åtta nivåer (varav sju utnyttjades). Statistiken gav besked om antalet anställda på var och en av dessa nivåer, fördelningen män/kvinnor etc (inte oväntat befann sig fler män på högre nivåer; senare har SKTF undersökt vad manliga och kvinnliga kontorister gör efter fem års yrkesarbete och funnit stora skillnader).

Vidare kunde man konstatera att andelen anställda på den lägsta befattningsnivån minskade, m m. Genom att även ta hänsyn till de administrativa funktioner, som utförs av anställda inom andra befattningsfamiljer, kunde den nämnda arbetsgruppen göra sig en bild av de administrativa arbetsuppgifternas fördelning på nivåer.

Nästa fråga blev: Vilka mål vill TCO uppnå för denna grupp?, och svaren formulerades som: trygghet i anställningen, rörlighet, utvecklingsmöjligheter för den enskilde m m. Följdfrågan, i vilken utsträckning tillgodoser arbetsmarknadsutbildningen dessa mål?, var lätt att besvara: Knappast alls, redan av det enkla skälet att kontorsutbildningen inom AMU omfattade bara 20 veckor.⁴⁷⁾

Resultatet blev en TCO-rapport, som anklagade AMU för att inte ge människor ordentlig utbildning. De fick aldrig något ordentligt fotfäste på arbetsmarknaden eller hamnade i låglönejobb, återvändsgränder och befattningar i vilka de riskerade ny arbetslöshet.

Senare genomförde TCO samma typ av analys av motsvarande utbildning inom gymnasieskolan och kritiserade bl a den gamla kontoristrollen (chefsekreterarjobbet som slutpunkt och den maximala lyckan)⁴⁷⁾. Detta TCOs sätt att koppla arbetslivsmål till kraven på utbildningen fick genomslag i den följande diskussionen om integrerad utbildning, återkommande utbildning m m. En viktig aktör i sammanhanget har varit Lennart Larsson.

Det grundläggande perspektivet när man inom TCO försökt utveckla ett systematiskt tänkande om utbildning och arbetsliv är ett fördelningsperspektiv: Den kunskapsfördelning som utbildningen ger upphov till påverkar den sociala och könsmässiga fördelningen av arbetsuppgifter, chanser, utvecklingsmöjligheter, välfärd i arbetslivet. Därför, menar TCO, kan förändringar av utbildningssystemet ändra relationer mellan yrkesgrupper och därmed fördelningen av välfärd och utvecklingsmöjligheter.

En ur TCOs perspektiv önskvärd utveckling av arbetslivet, ett undanskaffande av återvändsgränder etc, kräver att utbildningen organiseras i sektorer, relaterade till arbetslivssektorer, så att man inom såväl gymnasieskolan som högskolan kan utbilda sig för arbete, inom t ex vårdsektorn, i flera steg, lika för alla som vill bli t ex läkare.

I dag "väljer" de studerande ofta nivå i stället för sektor, en blivande läkare vet att han vill läsa medicin, juridik, eller på Handelshögskolan, inte att han vill arbeta inom vårdsektorn. Med andra ord, TCO vill avskaffa parallella utbildningsvägar som leder till skilda nivåer i befattningsstrukturen, typ gymnasieskolans tre linjer, 2-årig Dk, 2-årig Ek och 3-årig E, som alla förbereder för ekonomisk verksamhet, men på olika nivåer.

I TCOs högskolepolicy har en genomgående tanke⁴⁸⁾ varit, att det är av godo att många olika utbildningar samlas inom högskoleorganisationen, och att forskning därvid kan komma till stånd också inom av tradition icke-akademiska områden. Uno Westerlund från TCO har vid något tillfälle uttryckt förvåning över att vissa kunskapsområden, bland dem många av utpräglat "praktisk" natur, som t ex konsten att kristna hedningar (missionsvetenskap) eller konsten att undanhålla staten skattemedel (beskattningsrätt), till skillnad från andra varit legitima områden för forskning.

Denna TCOs policy, mer utförligt och auktoritativt presenterad i avdelning 1 ovan, har haft avsevärd betydelse för det senaste decenniets svenska utbildningspolitik, i synnerhet för (de ursprungliga) direktiven till 1976 års gymnasieutredning och för framväxten av 1977 års högskolereform (den sammanhållna, omfattande högskoleorganisationen, påbuden om forskningsanknytning även för traditionellt icke-akademiska områden, m m). Min uppgift är inte att här ta ställning till den, jag ville bara notera att intresset för samband mellan utbildning *som system* och arbetsliv *som system* — som jag skulle vilja se mer av i forskningen om utbildning/arbetsliv — haft avsevärd betydelse för TCOs försök att utveckla en policy på området.

Låt oss återvända till forskningen. Det finns förstås många vägar att gå, när man vill komplettera eller överskrida den metodiska individualismen. Några har försökt göra den komplicerade frågan om förhållandet mellan utbildning och arbetsliv rättvisa genom att betona att utbildningens primära funktioner *inte* är att (som kvalifikationsforskningen ibland förefaller anta) förse individer med kvalifikationer för arbetslivet.

Så resonerar t ex Gero Lenhardt⁴⁹⁾ och andra som försökt väcka inte bara Marx utan även Weber till liv. Det ligger förstås nära till hands att knyta an till Webertraditionen när man vill överskrida den individfixering som vidlåder mycken forskning om utbildning/arbetsliv för att i stället undersöka organisationer och system; det inom svensk skolforskning tämligen nyväckta intresset för organisationsteori är anmärkningsvärt rationalistiskt och weberskt orienterat.⁵⁰⁾

Också legitimationsforskningen har rötter i Webertraditionen, även om Bo Lindensjö⁶⁰⁾ m fl som introducerat den i Sverige har föga till övers för den rationalistiska organisations- och beslutsteorin (dvs det slag av teori som tillerkänner organisationers, grupper eller individers medvetna, målinriktade handlande avgörande betydelse). Det i Sverige likaså nyväckta intresset för professionsso-

ciologisk forskning⁶¹⁾ kan också det hänföras till en webersk strömfåra inom samhällsvetenskapen.

Själv har jag dock, när det gäller de problem som svensk forskning om utbildning/arbetsliv för närvarande står inför, funnit en annan klassisk sociologisk (och antropologisk) tradition mer inspirerande, nämligen den franska som går tillbaka till Emile Durkheim, Marcel Mauss, Maurice Halbwachs m.fl. Idag förvaltas denna "Année sociologique"-tradition av framför andra Pierre Bourdieu, som sedan två decennier leder arbetet vid Centre de sociologie européenne i Paris.

Om vi håller fast vid problemet att överskrida utbildningsekonomin och kvalifikationsforskningens grundmodell genom att utforska förmedlingen mellan utbildning och arbetsliv, är Bourdieus och hans medarbetares förslag till lösning i stark förkortning följande: "Utbildningssystemet är mindre direkt beroende av produktionssystemets krav än av kraven att reproducera familjegruppen", hävdar Bourdieu, och menar vidare att hans och hans medarbetares utbildningssociologiska undersökningar visat att (den franska) utbildningsapparaten är organiserad för att reproducera *sig själv*, vilket gör den mindre predestinerad att fylla funktionen att reproducera kvalificerad arbetskraft och mer predisponerad att fylla funktionen att reproducera de positioner som olika agenter och grupper intar i samhällsstrukturen.⁶²⁾

En förmedling mellan utbildning och arbetsliv är de medvetna eller omedvetna *strategier* med vilkas hjälp olika grupper i samhället försöker bevara, konvertera eller öka det "kapital" som de, bl a med hjälp av utbildning, skaffat sig. För att studera dessa strategier krävs undersökningar från två håll: För det första undersökningar av de *system av dispositioner* som människor tillägnat sig i familjen, skolan etc. För det andra undersökningar av *systemen av positioner*, i yrkeslivet eller i det sociala livet överhuvudtaget, som väntar den vuxne.⁶³⁾

Sambanden mellan utbildning och arbetsliv kan således studeras från två håll: Vi kan för det första undersöka hur människor utrustade med vissa *dispositioner* (tack vare främst familjebakgrund och utbildning) finner sin väg till de positioner (yrken m m) för vilka de är disponerade.

För det andra kan vi betrakta samma förlopp ur perspektivet att vissa *positioner*, t ex vissa yrken, drar till sig människor utrustade med dispositioner som gör dem förberedda för just dessa positioner. Vi kan vidare upptäcka och undersöka de intressanta fall när detta mönster *inte* stämmer, dvs när dispositioner och positioner inte förefaller passa till varandra.

Den här intentionen, att undersöka systemen av dispositioner och systemen av positioner och sambanden dem emellan, återfinns som ett ledmotiv i en rad av Bourdieus och hans medarbetares empiriska och teoretiska arbeten. Jag skall i nästa avsnitt skissera några utmärkande drag i dessa undersökningar.

3. Dispositioner och positioner. Ett ledmotiv i Pierre Bourdieus sociologi⁶⁴⁾

I svensk pedagogisk diskussion förekommer termen "strategi" i olika sammanhang. "Inlärningsstrategier" är ett väletablerat forskningsområde. I mer socialpsykologisk riktning pekar termer som "studiestrategier" och "studerandestrategier", som börjat användas i diskussionen om de studerandes situation i högskolan, närmare bestämt i diskussionen om sambandet mellan individernas livsintressen, önskningar och planer kontra utbildningssystemets krav, om hur de studerande förhåller sig till det ämne de studerar (skillnader mellan olika undervisningsämnenas fastare eller lösare struktur), till studiemiljön och till sin vardag vid sidan av studierna m m.⁶⁵⁾

I Pierre Bourdieus sociologi ges begreppet (*reproduktions*)strategier en innebörd som i vissa avseenden är vidare och i andra mer sociologiskt preciserad: (Reproduktions)strategier avser *individens eller gruppens sätt att medvetet eller omedvetet försöka bevara, konvertera eller öka sitt "kapital"*.⁶⁶⁾

Kapitalbegreppet, system av dispositioner och system av positioner

Det "kapital" som individerna utrustas med hemifrån, i utbildningen etc är som alla vet av varierande slag och ojämnt fördelat. Det gäller inte bara det "ekonomiska" kapitalet i gängse mening utan i minst lika hög grad skillnader i uppföstran, språkbehärskning, smak, hemmastaddhet i vissa sociala miljöer. Allt sådant och mer därtill försöker Bourdieu fånga in under sitt omfattande kapitalbegrepp.

När individer eller grupper (familjer och släkter, yrkesgrupper och klassfraktioner) medvetet eller omedvetet försöker bevara, konvertera eller öka sitt "kapital", kan de ta hjälp av utbildningsinstitutionerna (fortbilda sig, sörja för att barnen får lämplig utbildning), gifta sig (eller gifta bort barnen) med lämpliga kontrahenter, skaffa lämpligt antal barn, välja bostättningsort,⁶⁷⁾ finna vägar till vissa yrkesområden eller andra sociala positioner; allt sådant är reproduktionsstrategier i Bourdieus mening. Den sociala användningen av utbildningsinstitutionerna är ett huvudintresse i sammanhanget men får sin mening som led i strategier som innefattar mycket därutöver.

Bourdieu's vida kapitalbegrepp kräver en kommentar. I hans nyare undersökningar är huvudtyperna tre: ekonomiskt, kulturellt och socialt.

Ekonomiskt kapital är ekonomiska tillgångar i gängse mening, men också förvärvad förmåga att hantera sin privatekonomi, och därtill den kompetens somliga tillägnat sig att tolka ekonomernas språk, odla bankkontakter, umgås med näringslivets män — med andra ord närhet till den ekonomiska maktens fält.

Mest välförsedda med ekonomiskt kapital i Bourdieus mening är därför ledarna för stora företag. I sina statistiska studier av det ekonomiska kapitalets fördelning på olika befolkningsgrupper använder Bourdieu och hans medarbe-

tare bl a inkomstens storlek och art (lön, kapitalränta) samt boendeform som grova indikatorer.⁶⁸⁾

Kulturellt kapital är ett nyckelbegrepp i Bourdieus sociologi. Betecknande nog används det första gången mer systematiskt i en stor undersökning vid mitten av sextioalet om konstmuséernas publik.⁶⁹⁾ Här förekommer underavdelningar till *capital culturel* som t ex *capital artistique*, dvs kompetens att igenkänna, erkänna och benämna de legitima konstverken och deras värde.

Rötterna till Bourdieus begrepp kulturellt kapital skall således inte sökas i det breda anglosachsiska *culture*-begreppet, utan snarare i det snävare kulturbegrepp som i vårt land ibland omtalas som "finkultur". I ett samhälle som det franska (mer än i det svenska; men förmodligen existerar jämförbara mekanismer i vårt land och jämförbara möjligheter att undersöka dem empiriskt) förutsätter och övar framför allt elitskolorna ett bestämt slag av "bildning", bl a retorisk kompetens, bekantskap med en klassisk litterär kanon och den legitima kulturen i övrigt.

Den här kompetensen utgör inträdesbiljetten till positioner inom de dominerande samhällsskikten. Därför är det inte förvånande att Bourdieu och hans medarbetare i sina statistiska studier av det kulturella kapitalets fördelning ofta nöjer sig med att använda utbildningsnivå som en grov indikator. Universitetslärare är den grupp som oftast nämns som rikast rustade med kulturellt kapital.

*Socialt kapital*⁷⁰⁾ är "kontakter", "förbindelser", med andra ord släkt- och vänskapsförbindelser, bekantskaper. För individer ur högre sociala skikt eller med elitbetonad utbildning bakom sig är det ofta det samlade sociala kapital, som släkten kan uppbåda,⁷¹⁾ eller kontakter med kurskamrater av avgörande betydelse för vilken avkastning (anställnings- och karriärmöjligheter) som en viss utbildningsinvestering (en viss examen, t ex) ger.

Utöver dessa tre mer allmänna slag av kapital, ekonomiskt, kulturellt och socialt, har Bourdieu analyserat ett otal specifika kapitalformer – t ex *capital scolaire* (grova indikatorer i de statistiska undersökningarna brukar vara betygs-genomsnitt och liknande), vetenskapligt kapital (erkännande inom det vetenskapliga fältet), politiskt kapital och många fler – och han använder sitt kapitalbegrepp på många nivåer: bl a det kulturella kapitalet kan undersökas i ett objektiverat eller försakligt (t ex böcker, konstverk), ett institutionaliserat (t ex utbildningstitlar) samt ett förkroppsligat tillstånd.⁷²⁾

Det är det sistnämnda tillståndet, det förkroppsligade, som här intresserar oss. Nyckelbegreppet i sammanhanget är *dispositioner* (eller *habitus*, en term från skolastiken som Bourdieu övertagit för att beteckna system av dispositioner). Dispositioner är resultatet av att individen förkroppsligar, inkorporerar⁷³⁾ kulturellt och annat "kapital" i hemmet, i skolan osv.

När Bourdieu undersökt familjetraditioner och utbildningsinstitutioner,⁷⁴⁾ smakens distribution (inom småbourgeoisin tycker den fraktion vars ställning vilar på ekonomiskt kapital bättre om Renoir, medan den vars ställning vilar på kulturellt kapital föredrar Goya),⁷⁵⁾ fritidsvanor (somliga föredrar golf och andra brottning)⁷⁶⁾ och så vidare i all oändlighet, så är det grundläggande syftet att spåra de system av dispositioner⁷⁷⁾ som existerar lagrade i människors kroppar och sinnen, skapade i hem, skola etc, och som tillåter dem att orientera sig i den sociala världen, tala, tänka, handla.

Med hjälp av hypoteser som den om det "kulturella kapitalet" och med hjälp av statistiska indikatorer har Bourdieu och hans medarbetare gjort en rad försök att konstruera "de sociala agenternas rum", dvs systemen av dispositioner i deras förhållanden till varandra:

För att komma åt t ex lärarnas dispositioner vill han använda indikatorer som ålder, kön, socialt ursprung, titlar och examina, för att nämna de grövsta.⁷⁸⁾

För att undersöka hur ledarna för de största företagen och bankerna i Frankrike formats, arbetade Bourdieu och Monique de Saint Martin⁷⁹⁾ med en omfångsrik variabelista. Låt oss som exempel antyda något om utfallet av den statistiska delen av denna undersökning. Med faktoranalytisk metod kan man studera relationen mellan olika variabler samtidigt, varvid man kan finna grupperingar av variabler med hög grad av inbördes sammanhang medan sambanden mellan de olika grupperingarna är låga. Den faktor som i Bourdieus och de Saint Martins undersökning fick störst laddning antog de motsvarade en grupp av variabler, som kunde tolkas så att det inom det franska företagarfältet existerar två poler, en "privat" och en "offentlig":

Vid den "privata" polen återfanns företagsledare som mer sällan var bosatta i Paris, själva skolats vid och satte sina barn i stränga katolska privatskolor i provinsen och värderade moralisk fostran högre än lång och avancerad utbildning; för dem var nämligen det nedärvda ekonomiska kapitalet (familjeföretaget, t ex) viktigare än det förvärvade kulturella kapital som utbildning ger.

Vid den "offentliga" polen fanns företagsledarna som oftare var bosatta i Paris, alla högt utbildade, med examina från t ex parisiska elitgymnasier som *Louis-Le-Grand* och därpå från någon av "*les Grandes écoles*" som *Sciences-Po* eller *ÉNA* (*École Nationale d'Administration*), som också i bagaget hemifrån hade med sig socialt kapital, dvs släkt- och vänskapsförbindelser, som utökats under skoltiden och innebar kontakter inom den värld där stora affärer görs. Åtskilliga inom denna senare kategori företagsledare hade någon tid arbetat inom den statliga administrationen, de var inte rädda att visa sig offentligt, förekom i TV, skrev artiklar eller rentav böcker. För dessa familjers reproduktionsstrategier, bl a för deras försök att ge sina barn chans till positioner inom den ekonomiska maktens fält, var det kulturella kapital som utbildning ger av avgörande betydelse.

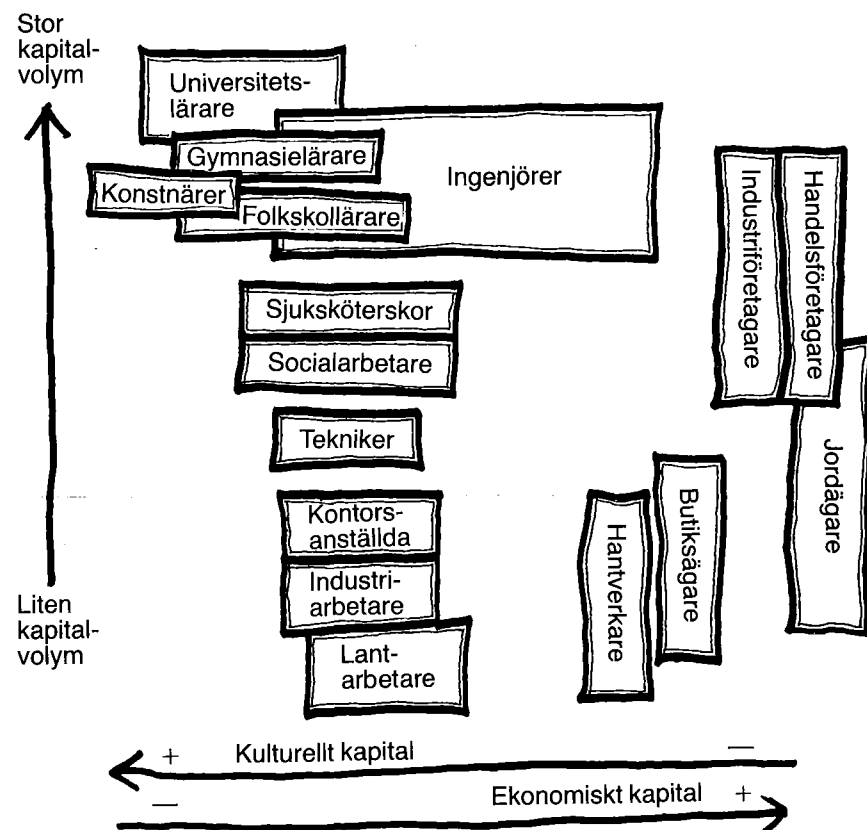
Den faktor som näst efter den nyssnämnda hade de största laddningarna kunde tolkas som sammansatt av variabler som angav anciennitet inom bourgeoisiein. De allra äldsta borgerliga familjerna och uppkomlingarna utgjorde här extrempolerna.

Nu senast har Bourdieu och Monique de Saint Martin utsatt samtliga Frankrikes biskopar för samma typ av undersökning.⁸⁰⁾

Det är spännande att följa hur Bourdieu och hans medarbetare bär sig åt för att komma människors dispositioner på spåren. Inom sociologisk, psykologisk eller pedagogisk *main stream*-forskning av amerikansk proveniens innebär jämförbara "förklaringar" som regel inte annat än påvisanden av korrelationer mellan variabler som mäter t ex skolframgång, yrkeskarriär, attityder å ena sidan och "bakgrunds"-variabler som mäter social bakgrund, kön, begåvning, tidigare utbildning etc å den andra. I de av Bourdieu ledda undersökningarna är

sådana påvisanden av korrelationer viktiga, men inte som slutpunkt och svar, utan som startpunkt och anledning till frågor — varför spelar social bakgrund roll? — och statistiska metoder kombineras fantasifullt med metoder från antropologiska och fenomenologiska traditioner, biografiska och livslopsstudier etc.

Ett grundläggande syfte är ständigt att konstruera de system av dispositioner som — för sociologen — gör människors handlande begripligt. Ett grundläggande



"Det sociala rummet" i Frankrike av idag

(Se utförligare grafiska framställningar i Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd de Minuit. 1979, sid 140 fo passim). En figur som denna bör kringgärdas av många reservationer, det är inte fråga om någon avbildning av verkligheten utan om sociologens försök att bringa reda i ett komplicerat material. Den vertikala axeln anger den samlade "kapital"volym (ekonomiskt + kulturellt) som individer i de olika yrkesgrupperna besitter. Den horisontella axeln anger **fördelningen**, dvs proportionen ekonomiskt/kulturellt kapital. Universitetslärare bygger sin ställning i huvudsak på kulturellt kapital, ledare för stora företag på ekonomiskt, lantarbetare besitter föga av någondera.

de antagande är att dessa system av dispositioner fungerar som seglivade generativa scheman, som gör det möjligt för en given individ (eller grupp) att handla i mycket olikartade situationer. Därför kan samma system av dispositioner studeras med hjälp av de mest skilda metoder och data, och Bourdieu har en viss förkärlek för studier av *smaken*,⁸¹⁾ vårt mest subtila instrument för att orientera oss i den sociala värden och särskilja oss från andra grupper och deras smak (smak är alltid också avsmak, nämligen för andras smak). Att somliga inom den franska bourgeoisin föredrar champagne och andra whisky är inga ytliga och tillfälliga karaktäristika utan säger — om Bourdieu har rätt — något om skillnader i dispositioner och livsvärld mellan två fraktioner inom den ekonomiska maktens fält och deras förankring i, respektive avståndstagande från *la vieille France*.⁸²⁾

Vi har hittills mest uppehållit oss vid hur individer formas och förses med skilda slag av "kapital", med andra ord utvecklar dispositioner. Låt oss nu vända på steken. Undersökningar som de nämnda är dessutom bidrag till studiet av det totala ekonomiska och kulturella kapitalets fördelning i det franska samhället.

Bourdieu och hans medarbetare strävar efter att konstruera "det sociala rummet", uppbyggt av positioner som förenklat uttryckt representerar skilda yrkeskategorier. Som nämnts utgör ledare för stora företag och universitetslärare två extremgrupper inom vad Bourdieu kallar "den dominerande klassen", den första välförsedd med ekonomiskt kapital och den andra med kulturellt. Mellan dessa, och lika rika på kapital (men kapital med annorlunda sammansättning: en jämnare fördelning mellan ekonomiskt och kulturellt kapital) befinner sig advokater, läkare m fl. Därunder kan så andra mindre kapitalstarka yrkeskategorier sorteras in i ett schema (sid 150):

Med hjälp av yrkesstatistik och många andra källor kan förändringar i detta sociala rum studeras, förändringar av gränser mellan yrkesgrupper, hur somliga är på väg uppåt och andra (i Frankrike på senare år lärare, alla kategorier) på nedgång, hur somliga (ingenjörer) expanderar och sträcker sig över nästan hela det sociala rummet, och andra (små affärsidkare, hantverkare) kontraherar.

Också inom yrkesgrupper kan Bourdieu söka fastställa hur positionerna är grupperade: För att konstruera de sociala positioner som olika kategorier lärare intar har Bourdieu använt indikatorer som de olika disciplinernas och utbildningsinstitutionernas anciennitet,⁸³⁾ för att beskriva positionerna inom företagsledarnas del av det sociala rummet har han använt indikatorer som företagets kapital och anciennitet.⁸⁴⁾

Förhållandet mellan systemen av dispositioner och systemen av positioner

Utrymmet tillåter inte ytterligare resonemang om de metodiskt kniviga frågorna kring konstruktionen av "det sociala rummet" och det bourdieuska kapitalbegreppet. Låt mig i stället sammanfatta och fästa uppmärksamheten vid en

viktig poäng i de nämnda undersökningarna. De sker längs två vägar, som *måste hållas isär* (i annat fall kortsluts analysen och man får bara veta att lärare, företagsledare, biskopar förbereds för att bli lärare, företagsledare respektive biskopar...): för det första kartläggning av människors dispositioner, formade i hem, skola etc, för det andra kartläggning av de positioner i yrkeslivet och samhällsstrukturen i övrigt där de hamnar. När dessa två "rum", de sociala agenternas å ena sidan och de sociala positionernas å den andra, är konstruerade, *då och först då* kan de bägge "kartorna" jämföras, läggas på varandra — ibland i bokstavig mening genom att de överförda till transparenta blad placeras över varandra.

Därvid framträder ofta anmärkningsvärt tydliga korrespondenser eller homologier mellan de bägge rummen. Med Bourdieus karaktäristiska förbehållsamma uttrycksätt: Allt förefaller utspelas som om *« tout ce passe comme ci »* positionerna "valt" de individer som är bäst disponerade att inta just dessa positioner eller, omvänt, allt förefaller utspelas som om individerna "valt" de positioner som är bäst ägnade att låta dem uttrycka sina dispositioner, sin kallelse, smak, begåvning.

Men inte alltid! Och förskjutningarna mellan de två rummen — människor med vissa dispositioner som hamnar i oväntade positioner och omvänt — är särskilt intressanta. Sådana skevheter *« porte-à-faux »* kan enligt Bourdieu tyda på "innovationspraktiker",⁸⁵ dvs att grupper är i färd med att rucka på något i det sociala rummet. Då blir förändringar möjliga; de människor som är "skevt" placerade talar Bourdieu om som "människor med historia som, ofta, gör historia".⁸⁶

När således dispositioner och positioner inte stämmer överens, när tex människor med annan bakgrund än som varit regel tränger in på ett yrkesområde, utbryter en "kamp" mellan de nya dispositionerna och de gamla positionerna. Om positionen är "hård", som i en byråkratiserad arbetsorganisation, har dispositionerna svårare att vinna än om den är "mjuk". Därför söker sig människor, som är väl förberedda att kämpa för att få utlopp för sina dispositioner, gärna till mjuka positioner som lättare låter sig omstöpas. Hur kampen skall avlöpa är dock aldrig a priori givet.

Bourdieu har nyligen utvecklat dessa tankar i sin stora föreläsningsserie vid Collège de France, med exempel som var välbekanta för åhörarna: Bland buss- och tunnelbanekontrollörerna i Paris syns sedan 1968 vid sidan av välklippta och välrakade småborgare, vilkas habitus korresponderar med positionen sådan den förut definierats: *« contrôlant contrôlé »*, också personer med en avvikande yttre habitus som varit vanligare bland intellektuella. Den kamp som därmed utbryter är inte bara en kamp man mot man, mellan tunnelbanekontrollörer av den mer kontrollerande och kontrollerade gamla stammen och nykomlingarna, utan en kamp som engagerar hela rummet av positioner, och som mycket väl, om nykomlingarnas dispositioner är starka nog, kan ända med att dessa avgår med segern och åstadkommer en omdefiniering av kontrollörsyrkets innehåll.⁸⁷

Bourdies forskning beskylls ofta och som regel på felaktiga grunder för att vara deterministisk och statisk. Visserligen hävdar han att samhällsstrukturen är trögrörlig (bl a på grund av att systemen av dispositioner är så anmärkningsvärt seglivade), vilket kanske snarare är verklighetens än Bourdieus fel, men jag hoppas ha övertygat läsaren om att de metoder han utvecklat minst av allt är

okänsliga för förändringar. De är av stort intresse också för den som framför allt vill ändra den sociala verkligheten och tex söker svar på frågan om och hur utbildning kan förändra arbetslivet. Åtminstone har jag själv hittills inte stött på någon forskningstradition som öppnar fler möjligheter till *« empiriska undersökningar »* av den frågan.

När Bourdieu konstaterar att yrkesstatistiken tyder på förändringar, letar han inte efter omedelbara samband med förändringar inom utbildningssektorn, utan i stället efter grupper som kan vara i färd med att förändra sina reproduktionsstrategier, dvs sina sätt att försöka bevara, konvertera eller öka det "kapital" (ekonomiskt, kulturellt och socialt) som de besitter.

När statistiken visar att antalet småföretagare och hantverkare decimerats under de senaste decennierna, är det inte främst concentrationen av "ekonomiskt" kapital i snäv mening eller den ekonomiska utslagningen som intresserar honom, utan möjligheten att dessa lätt observerbara förändringar kan dölja ett konverteringsarbete, mer eller mindre framgångsrikt; ty statistiken visar också att det skett en förflyttning från dessa småborgerliga yrkesutövare och deras familjer till yrken som folkskollärare, tekniker, sjuksköterskor.⁸⁸ Det ekonomiska kapitalet kan således ha konverterats till utbildningskapital, och familjernas ställning i det sociala rummet behöver inte ha försämrats.

Inom de högsta samhällsskikten gäller striderna mellan olika fraktioner ofta just reglerna för hur individers eller grupper "kapital" skall kunna konverteras.⁸⁹ Hur mycket är ett visst kulturellt kapital (en examen) värt omräknat till ekonomiskt (lön)? Vad är det sociala kapitalet (släkt- och vänskapsförbindelser, bekantskaper) värt, när någon skall få arbete eller göra karriär? Hur tillåtet skall det vara att konvertera ekonomiskt kapital (förlärdars förmåga att betala terminsavgifter) till skolkapital (tillträde till elitskolor)? Den sistnämnda möjligheten försöker fö Mitterands regering just nu begränsa, vilket utlöst våldsamma protester; ett tydligt exempel på en strid om konverteringsregler.

Konverteringsstriderna mellan klassfraktioner har dock inget med social mobilitet i betydelsen vertikal förflyttning — uppstigning eller nedgång — att göra,⁹⁰ utan gäller grupperns försök att omvandla tex ekonomiskt kapital till kulturellt eller omvänt. Med hjälp av befolkningsstatistiken menar sig Bourdieu ha visat på ett intressant mönster för sådana "horisontella" förflyttningar mellan de bägge fraktioner inom "den dominerande klassen" som grundar sin ställning på ekonomiskt kapital respektive på kulturellt: Det är ytterst sällsynt att företagsarvöner blir universitetslärare och omvänt. Däremot blir deras barn ofta advokater, läkare m m, varefter deras barnbarn i sin tur kan ta steget över till motsatta flygeln av det sociala rummet. *« Les professions libérales »* fungerar på så sätt som genomgångsstationer i konverteringen av familjernas kapital.⁹¹

En ständigt återkommande intressant tanke i Bourdieus analyser av kampen mellan sociala grupper är att *« klassificeringarna »* — yrkesnomenklaturen, socialgruppsindelningen och andra indelningar av sociala klasser och fraktioner, inklusive mer värderande sådana — bland annat är en insats i kampen mellan och inom *« klasserna »*.⁹² Begreppet klassificering och begreppet klass är nära förbundna i Bourdieus sociologi: "Klassificeringskampen är en dimension, men utan tvivel den bäst dolda, av klasskampen.

Ett exempel på detta: I flera sammanhang har Bourdieu polemiserat mot en

populär föreställning som sedan fyrtioalet varit vanlig inom amerikansk⁹⁴) sociologi om den ekonomiska makteliten, nämligen att den moderna typen av välutbildade *managers* är predestinerade att avgå med segern i kampen mot den gamla typen, kapitalägarna, *the owners* (Gyllenhammar versus Wallenberg, om så vill).

Men denna klassificering inom kapitalistklassen är, menar Bourdieu, bla också ett vapen som den förra fraktionen använder i sin kamp mot den senare, för att framställa sin egen seger som förutbestämd. Samhällsforskaren måste ta sig i akt för att spela med i sådant spel.

Själv har Bourdieu tillsammans med Monique de Saint Martin lyckats visa att denna klassificering delvis är vilseledande när man undersöker de största franska företagen, där nämligen *bägge* fraktionerna, både de moderna högutbildade "direktörerna" och de traditionella "ägarna", tillhör *samma* gamla Parisbourgeoisie, ett begränsat antal familjer som i synnerligen hög utsträckning⁹⁵) gifter sig in och ut ur varandra. På senare år har de alltmör placerat sina söner i elitutbildningsinstitutioner som Science-Po och ÉNA⁹⁶) — Bourdieu hävdar to m att de mer eller mindre skapat dessa skolor som instrument för sina förändrade reproduktions- och närmare bestämt successionsstrategier; men det är sociologiskt sett samma grupp det handlar om.

Det kan vara dags för en sammanfattning och därefter, som ett avslutande konkret exempel, några noteringar om hur Bourdieu analyserat sextioalets utbildningsexplosion, dess orsaker och effekter.

Jag har försökt frilägga ett ledmotiv som, mer eller mindre framträdande, återfinns i de flesta av Bourdieus och hans medarbetares studier och som borde kunna befrukta svensk forskning om utbildning och arbetsliv: För det första undersöks människors *dispositioner*, dvs den sociala livshistoria som de lagrat i sina kroppar och sina hem, som bestämmer deras sätt att orientera sig och handla och som skiljer dem från varandra. För att beskriva skillnader mellan olika grupper använder Bourdieu hypotesen om att deras "kapital" skiljer sig åt, med avseende på såväl volym som sammansättning (dvs främst förhållandet mellan ekonomiskt och kulturellt kapital).

För det andra undersöks det sociala rummet, dvs de system av *positioner* som representerar olika yrkesgrupper och sociala grupper i deras förhållanden till varandra.

Den fråga Bourdieu sedan ställer är: hur går det till när vissa dispositioner (förkroppsligade hos människor) når fram till för dem lämpade positioner, och omvänt? Hur skall detta — som regel mysteriöst välfungerande — sammanfall förklaras sociologiskt? Och, inte mindre viktigt, hur skall bristande korrespondens förklaras? Med andra ord: vilka reproduktionsstrategier, dvs vilka sätt att bevara, konvertera eller öka sitt kapital, använder olika grupper (familjer, yrkesgrupper, klassfraktioner)?

Här blir undersökningar av utbildning av central betydelse, i två avseenden. Utbildning bidrar dels till att forma individernas dispositioner, dels fungerar olika användningar av utbildningsinstitutionerna som redskap i de reproduktionsstrategier med vilkas hjälp olika grupper försöker slå vakt om eller förbättra sina positioner.

Låt oss som ett sista och mer utförligt exempel se närmare på vad Bourdieus

metoder kan ge när det gäller förståelsen av sextioalets utbildningsexplosion — eller rättare sagt de förskjutningar inom det sociala rummet där utbildningsexplosionen utgör ett element i mönstret.

Man kan aldrig undersöka allt. De impulser som sätter igång förlopp inom sociala fält hamnar ofta i utkanten av Bourdieus analyser. Ofta är det i sista hand fråga om impulser av i gängse mening "ekonomisk" och tämligen enkel art: en förändring inom ett socialt fält, t ex ett yrkesområde, förklaras ofta med hänvisning till att tillflödet av ekonomiska resurser ökas eller stryps, varvid fältet i fråga expanderar respektive kontraherar och kan erbjuda positioner åt flera respektive färre människor, vilket får till följd att nya kategorier med annorlunda dispositioner strömmar in och eventuellt kan förändra reglerna för spelet inom fältet respektive att, om fältet i stället krymper, deltagare tvingas ut från detta eller individer som förberett sig för inträde avvisas, varefter dessa människor med sina dispositioner i stället hamnar inom andra sociala fält där de kan ställa till med förändringar. När Bourdieu med sociologins verktyg skall säga något om dessa ekonomiska impulser väljer han som regel att analysera kampen mellan olika agenter inom den ekonomiska eliten, statsapparaten etc.

Det gäller också hans analys av de senaste decenniernas utbildningsexplosion i Frankrike. Orsaken, eller åtminstone den utlösande faktorn, är ett redan nämnt förhållande. De klassfraktioner som är mest välförsedda med ekonomiskt kapital har i det moderna Frankrike förändrat sina reproduktionsstrategier. I stället för att låta successionen säkras genom arv, så att sonen övertar familjeföretaget etc, har de i ökande utsträckning tagit utbildningsinstitutionerna i sin tjänst. De låter kort sagt sina söner få en lång och särskiljande utbildning.⁹⁷) Fördelen för t ex den franska affärsbourgeoisin var att den på ett mer effektivt (bla i kampen med högutbildade grupper utan ekonomiskt kapital) och mer dolt sätt kunde sörja för att successionen sker s a s inom familjen eller åtminstone inom gruppen. "Nackdelen" är att en succession, som sker via utbildningsinstitutionerna, bara kan garanteras på en "statistisk nivå". Garantier saknas för att ett visst barn eller avkomman inom en viss familj skall komma att skörda framgångar inom utbildningssystemet.

Denna förändring ligger också till grund för inflationen i examina och utbildningstitlar. Det är en process som, när den väl startat, eskalerar i takt med att utbildningstitlarnas värde urholkas. Även om processen startas av grupper, som mer än andra är beroende av utbildningsinstitutionerna för sin reproduktion, tvingas efter hand alla klasser och klassfraktioner till ett allt intensivare och i tiden allt mer utdraget bruk av utbildningsinstitutionerna.⁹⁸)

Bourdies perspektiv öppnar möjligheter till studier av hur skilda grupper och klassfraktioner gör olikartat bruk av utbildningsinstitutionerna. I samband med tolkningen av sextioalets utbildningsexplosion och de sociala och politiska förändringar som kort och gott brukar kallas "1968", fäster han uppmärksamheten vid situationen för de barn ur högre sociala skikt som till följd av utbildningsinflationen hotades av deklassering. De hade genomgått en utbildning och förvärvat dispositioner som tidigare utgjort förberedelse för ledande positioner i olika sektorer av arbetslivet. Men nu var de många. De tillgängliga positionerna kunde inte räcka till alla, samtidigt som deras dispositioner gjorde att vilket jobb som helst eller vilken levnadsbana som helst inte var tänkbar. Denna mismatch

ningsvärda effekter: ... att dessa barn ur högre sociala skikt som hotades

Bourdieu kunde konstatera att dessa barn ur högre sociala skikt som hotades av deklassering gärna sökte sig till föga byråkratiserade områden av arbetslivet, som offentliga eller privata företag som ägnade sig åt olika former av "kultur" i vid mening: TV, radio, reklam, marketing, samhällsvetenskaplig forskning etc – yrken där inträdet fortfarande sker genom kooptation (dvs medlemmarna väljer själva in nya medlemmar i arbetsgemenskapen, utan ansökningsförfaranden eller utifrån dikterade meritvärderingsregler etc) och som därför lämpar sig väl för människor med socialt kapital, "förbindelser", och som tillåter ett urval av människor med den subtila släktskap som bara kan skapas genom en gemensam habitus.⁹⁹⁾

Här kunde framväxten av stora institutioner för kulturspridning, undervisning, forskningsresultat etc fylla en funktion som arbetsmarknad liksom den parallella tillväxten av institutionaliserade former för förmedling, debatter, kolloqier, konferenser.¹⁰⁰⁾

Barn ur den parisiska storbourgeoisin hade bättre möjligheter än andra att inträda i de mellanpositioner mellan utbildning och yrkesliv som positioner inom de stora kulturspridningsinstitutionerna erbjöd. Men mest synligt blir utnyttjandet av det kulturella kapital som familjen förmedlar i nya yrken som kräver manér, god smak, charm: konstnärliga och halvkonstnärliga, intellektuella och halvintellektuella yrken för vilka urtypen är "rådgivaren"; själva ordet rådgivare tycks förutsätta en slags kulturell men obestämd kompetens.¹⁰¹⁾

Åtskilliga nya yrken hade med kroppen att göra, närmare bestämt skillnaden mellan vad kroppen är och vad den borde vara: friskvårdare, dietister och andra som med vetenskaplig auktoritet gör anspråk på att definiera det normala. Också veckotidningar, reklam m m erbjuder positioner inom detta område.¹⁰²

Många skjuter ständigt upp det tillfälle då de ska "bli" något. De vidareutbildar sig ständigt. Bourdieu gör en parallell till dem som arbetar på reklambyrå men egentligen anser sig vara konstnärer. (Detta ständiga uppskov med avgörandets ögonblick är raka motsatsen till de traditionella franska "grands concours", dvs tillträdes- eller examensförfarandena där man antingen godkändes eller var eliminerad för gott, efter en enda chans.) När avgörandets ögonblick slutligen ändå infinner sig, sker det ofta som en personlig kris.¹⁰³

De som hotas av social deklassering utvecklar således skilda strategier. De kan skapa nya marknader som låter deras dispositioner komma till sin rätt eller omdefiniera gamla yrken, t ex hantverkaryrken:

”Lyxens, kulturens eller konstens hantverkare och köpmän, innehavare av kläder, ’boutiquer’, återförsäljare, säljare av exotiska kläder och smycken eller gamla prylar, skivförsäljare, antikvariatshandlare, dekoratörer, designers, fotografer och till och med krögare eller värdar på ’bistroér’ à la mode, ’krukmakare’ från landsbygden och avantgarde-bokhandlare, alla angelägna om att långt efter sina studier förlänga det tillstånd av obestämdhet mellan arbete och fritid, mellan militantismen och diletantismen, som är karaktäristiskt för studenternas livsvillkor, alla dessa försäljare av kulturella värden eller tjänster finner i yrken som är önskvärt vaga och där framgången beror lika mycket på försäljarens och hans produkters subtilt obesvärade distinktion som på hans varors kvalitet och natur, ett medel att få bäst avkastning av ett

kulturellt kapital där den tekniska kompetensen betyder mindre än bekantskapen med den dominerande klassens kultur och behärskandet av smakens och distinktionens tecken och emblem. Alla dessa drag gjorde det förutbestämt att denna typ av hantverk och handel, med en stor kulturell investering i botten och möjligheter att förvärta det kulturella arv som familjen förmedlat, skulle tjäna som tillflyktsort för barn ur den dominerande klassen som eliminerats av Skolan.”¹⁰⁴)

I Frankrike uppmuntrar utbildningssystemets nya logik ett uppskjutande av det ögonblick då man måste satsa på en enda häst, och då man måste satsa rätt. (Ungefär som vissa svenska skikt gärna ser att deras barn får ett år i USA, skaffar interrailkort.... innan de bestämmer sig för en definitiv yrkesbana – men detta uppfattas förstås subjektivt som "personlighetsutveckling", som raka motsatsen till den investeringsstrategi det förmodligen också ofta är fråga om). Elimineringen av arbetarbarnen sker nu under en längre tidsperiod och på mer differentierade sätt, genom att de hamnar på utbildningslinjer av ringa värde för fortsatta studier.

Försöken att omdefiniera de yrken som examina faktiskt ger tillträde till har lett till ökad arbetsdelning inom t ex lärarkåren, där allt finare indelningar vuxit fram, delvis till följd av att nya inträdande med högre examina givit sig in på området.

Vissa yrken, som just läraryrket (alla kategorier lärare) har på grund av examensinflationen m m förlorat sitt distinktiva värde. Av fransk befolkningsstatistik kan man se att de yrken som tidigare varit likvärda med de fria professionerna (läkare, advokater) men till skillnad från dessa rekryterat alltför kvinnor, också sjunkit nedåt i rummet av sociala positioner. Som exempel nämner Bourdieu läroverkslärarna och universitetslärarna.¹⁰⁵⁾

Något om användbarheten av Bourdieus metod inom svensk utbildningsforskning idag

Därmed tvingas jag sätta punkt för denna alltför knapphändiga presentation av ett ledmotiv i Pierre Bourdieus och hans medarbetares kultur- och utbildnings-sociologi. Nu senast har jag, för att ge en föreställning om deras metod att studera de intrikata sambanden mellan dispositioner och positioner, refererat till deras analyser av 60-talets utbildningsexplosion, "1968"-fenomenen och de förändringar som följde, de nya livsstilar och yrkesområden som gav vissa skikt, hotade av social deklassering, möjlighet att förränta den kulturella kompetens de skaffat sig och att slippa ge sig in i mer traditionella yrken, för vilka de inte var disponerade och där de tillgängliga positionerna inte räckte till. Exemplen är givetvis tidsbundna och franska, och kan förefalla en smula kuriosaartade, men metoden är intressant och borde kunna prövas också i helt andra sammanhang, t ex i studier av samband mellan utbildningssystem och arbetsliv i Sverige idag.

Det tål att diskuteras vad Bourdieus metod duger till om vi väljer att studera svenska förhållanden. I Frankrike är utbildningssystemet och det kulturella kapitalet, liksom det sociala kapitalet (för att inte tala om smakens distribution), ojämförligt mycket rikare differentierat och hårdare hierarkiserat. För en svensk

är det märkligt att iaktta hur uppsatta franska statstjänare, akademiska auktoriteter och ledande politiker (från vänster till höger) har samma elitskolebakgrund och lärt sig tala samma retoriska språk.

I Sverige har, när det gäller de högre sociala skikten, relationen till den legitima kulturen — utvecklandet av litterär och konstnärlig smak etc — mindre betydelse medan relationerna till organisationer och de centrala statsapparaterna förmodligen har jämförelsevis större betydelse. Att ha arbetat inom studerandeorganisationer eller politiska ungdomsförbund ger större utdelning än att behärska en litterär kanon eller filosofins historia.

Bland annat av dessa skäl bör "kulturellt kapital", "dominans" och ytterligare några av Bourdieus nyckelbegrepp modifieras respektive preciseras när de sätts i rörelse i svenska empiriska studier.

Ändå tror jag att Bourdieus och hans medarbetares undersökningsresultat har åtskillig relevans också för svenska förhållanden, och framför allt är jag övertygad om att svensk samhällsvetenskaplig forskning, t ex om samband utbildning/arbetsliv, har mycket inspiration att hämta hos deras *forskningsmetoder* — inte minst just nu! Jag har nämligen intrycket att den sk etnometodologiska revolutionen, som sedan länge präglats av utbildningsforskningen i de anglosachsiska länderna, nu på allvar nått vårt land.

Kvalitativa metoder, ofta med rötter i antropologin och kultursociologin, processtudier, fenomenologiska och interaktionistiska studier och studier av "life span" och "life course", undersökningar av socialisering, vardagsliv och *Lebenswelt* i familj, fritid, skola och högskola, ungdomskultur, och så vidare, rycker fram på bred front och på de statistiska och övriga kvantitativa metoders bekostnad.

Vi kan just nu iaktta hur sådana diskussionsteman och forskningsansatser, som kanske kan sammanföras under rubriken kultursociologi, växer fram och formar ett "socialt fält" i Bourdieus mening, dvs ett fält med specifika insatser (man skall ha läst vissa böcker och lärt sig behärska vissa sätt att tala och tänka), specifika frågor som det står strid om (hur skall ungdomskulturen tolkas, kommersialismen bekämpas....?) och specifika insatser (vetenskapligt erkännande som kan konverteras till ekonomiskt kapital, dvs forskningsmedel m m) att hämta.

I hela Norden finns tecken härpå, som startandet av en tidskrift som "Nordnytt", forskargrupper och centra (när detta skrivs, mars 1983, bildas ett "Forum för kulturstudier vid Stockholms universitet"), utgivning av litteratur som redovisar de senaste årens läsning av utländsk litteratur på området (t ex Hannerz/Liljeström/Löfgren: "Kultur och medvetande. En tvärvetenskaplig analys". Stockholm: Akademilitteratur 1982), krav på tjänster och forskningsmedel (Rita Liljeström har betytt mycket i sammanhanget och FRN har redan tagit vissa initiativ), organisationernas interventioner i det vetenskapliga fältet (Statens ungdomsråds verksamhet, med rapporten "Ej till salu", 1981, som ett tydligt exempel). Och så vidare.

En tänkbar förklaring till denna anmärkningsvärda expansion av ett tidigare knappast existerande eller åtminstone i förhållande till den legitima vetenskapen perifert fält, är när det gäller utbildningsforskningen att decentraliseringen inom ungdomsskolan och högskolan inneburit såväl nya förväntningar på

forskningen som att nya avnämargrupper fått röst. Kort sagt har man på lokal och regional nivå behov av att "känna igen sig".

Forskningen skall inte bara betjäna de centrala statsapparaterna och organisationerna. Administratörer, linjenämndsrepresentanter, utbildningsledare, studievägledare, läns skolnämnder, skolstyrelser, skolledare och många andra behöver stoff för sina diskussioner och reflexioner, för planering, resursfördelning och maktkamper. Dessa krav på forskningen (som således kan tolkas sociologiskt som att nya sociala grupper gör sig gällande) tar sig uttryck i missnöje med att den producerar planeringsunderlag för den centrala planeringen och krav om att den i stället skall be besked om hurdan "verkligheten" i skolan och i högskolan ter sig för de närmare berörda, lärare, studerande och andra.

Inom högskoleorganisationen fokuseras anmärkningsvärt mycket intresse mot de sk nya studerandegrupperna. På arbetslivsforskningen ställs likartade krav, i samband med de problem som strukturomvandlingen och arbetslösheten innebär.

Denna breddning av den svenska samhällsforskningens register är givetvis mycket glädjande. Ändå vill jag peka på en fara som just nu förefaller överhängande. Om de kvantitativa och statistiska metoder, vilkas dominans för några år sedan var mer oomstridd, tenderade att utplåna individuella och lokala variationer och kontextbundna sammanhang,¹⁰⁶ så kan också de mer kultursociologiskt orienterade metoderna, i synnerhet om de får överdriven subjektivistisk eller idiografisk slagsida, suggerera fram ett liknande "genomsnittstänkande", på grundval av de nyssnämnda samhälleliga behoven:¹⁰⁷ på regional och lokal nivå vill man ha besked (helst vetenskapligt legitimerade besked) om hur elevens, studentens, studieavbrytarens, den arbetsökandes eller arbetslöses situation och livsvärld "verkligen" ser ut, hur förhållandet lärare/elev "verkligen" gestaltas sig, etc. Därmed bereds marken för den kunskapsteoretiskt naiva uppfattningen att t ex idiografiska beskrivningar av enskilda fall skulle befinna sig närmare den verkliga verkligheten än statistiska studier av stora material.

I själva verket måste studier av t ex de studerandes vardagsliv i skola och högskola för att bli sociologiskt meningsfulla fogas till studier av varifrån individer kommer, dvs vad de har i bagaget i form av kulturellt och socialt kapital för att tala med Bourdieu, och vart de är på väg, dvs vilka positioner i yrkesliv och socialstruktur som väntar dem efter utbildningen.

Jag har ovan försökt antyda på vad sätt vi här kan låta oss inspireras av Bourdieu och hans medarbetare, som sedan tidigt sextiotalet lyckats hålla fast vid och utveckla användningen av stora statistiska material samtidigt som de knutit metoder av antropologisk, fenomenologisk, etnometodologisk etc proviniens därtill.

Redan i Bourdieus första större publicerade arbete, "*Travail et travailleurs en Algérie*" (1963)¹⁰⁸ redogör han för sin uppfattning att ett samhälle stannat i snabb förändring inte låter sig utforskas med enbart antropologins metoder; dessa måste kombineras med det statistiska underlag som sociologiska studier av stora material tillhandahåller. Statistiken låter hypoteserna konfronteras med "motståndet hos fakta", som tvingar fram nya hypoteser. Statistiska metoder behövs för att vi skall kunna blottlägga kausalkedjor och därmed den "objektiva mening" hos människors handlingar som överskrider den subjektiva eller indi-

viduellt uppfattade meningen. Ur sakförhållandet, att statistiska metoder är svåra att använda för sociologer som är otillräckligt matematiskt skolade, härleder Bourdieu två ståndpunkter mellan vilka sociologer brukar pendla, å ena sidan fetiseringen av och det schamanistiska bruket av statistik, å andra sidan avståndstagandet från statistiska tekniker.¹⁰⁹

I senare arbeten är Bourdieu mer sofistikerad och mindre robust positivistisk i sina uttalanden, men han fortsatte det samarbete med INSEE-statistiker¹¹⁰ som inleddes med den nämnda undersökningen av arbete och arbetare i Algeriet. Från mitten av sjuttioalet har i synnerhet Bourdieu och Monique de Saint Martin¹¹¹, som vi sett exempel på, använt faktoranalytiska tekniker för att urskilja sambandsmönster i stora material; i undersökningarna av företagsledarna och biskoparna rörde det sig i vardera fallet om mellan hundra och tvåhundra till individerna knutna variabler.

Den motsättning mellan kvantitativa och kvalitativa metoder, som faktiskt fortfarande präglar en del strider inom det samhällsvetenskapliga fältet i Sverige, borde kunna leda över till en diskussion om möjligheter att kombinera skilda slag av data, tekniker för databearbetning och forskningsmetoder.

För att inte kombinationer av vitt skilda tekniker för datainsamling och -bearbetning och vitt skilda forskningsmetodiska traditioner skall resultera i dålig eklekticism, dvs försas samman på ett utvärtes, osammanhängande sätt, krävs förstås grundläggande idéer om hur den sociala världen är beskaffad eller åtminstone idéer om hur den kan utforskas. Bourdieus sociologi erbjuder en uppsättning sådana idéer, hypoteser, grundläggande rättesnören för metodiska tillvägagångssätt — en "teori" om man så vill — som tillåter honom att på ibland halsbrytande sätt kombinera teoretiska och forskningsmetodiska redskap från ett brett spektrum av traditioner.

Viktigast bland dessa traditioner är nog för det första den klassiska franska sociologiska och antropologiska sk Année sociologique-skolan (i själva verket har Bourdieu bidragit till att Émile Durkheim, Marcel Mauss och Maurice Halbwachs idag åter är aktuella inspirationskällor för samhällsforskningen, efter en ganska lång downperiod) och för det andra fenomenologiska traditioner, från Husserl och Merleau-Ponty.

Men Bourdieu gör bruk av redskap från många fler traditioner:

- den amerikanska "västkustsociologin", dvs "ethnometodologi" (det är inte så konstigt med tanke på den gemensamma inspirationen från Husserl och fenomenologin, även om den för Garfinkel och hans efterföljare bland etnometodologerna tog omvägen över Alfred Schütz),
- engelsk analytisk språkfilosofi (Bourdieu har introducerat Austin i Frankrike) och den anglosachsiska språksociologin (mer Labov än Bernstein, vilket kan förefalla överraskande från svensk horisont),
- Erving Goffmann (vars sinne för vardagslivets mikroskopiska fenomen Bourdieu tycks ha lärt mycket av, medan Foucault märkligt nog är tämligen frånvarande inom hans synfält),
- Marx (Bourdieu har sedan länge legat i fejd med franska nymarxister, men även samarbetat med Baudelot i åtminstone en tidig utbildningssociologisk undersökning, och framför allt har han blivit alltmer intresserad av den teori

om representationer som kan avtäckas hos Marx: dvs hur tron « la croyance » på lönearbetets principer etc kan vara en lika tvingande kraft som de materiella omständigheterna i snävare mening,

- Freud (Man kan se att Bourdieu hämtat centrala begrepp som "censur" från Freud och förmodligen "misskännande" « méconnaissance » från Lacan),
- skolastisk filosofi (det är här vi finner de idéhistoriska rötterna till Bourdieus begrepp "habitus", dvs begreppet för de reglerande system av dispositioner som tillåter människor att orientera sig i tillvaron, att göra sig föreställningar och att handla — och, i den thomistiska etiken, att handla sedligt! Ett sedligt handlande skall inte vara frukten av övervägd kalkyl utan en vanemässig kompetens att göra det gudi behagliga),
- med mera.

Bourdieu har alltså, genom att driva fram nytugåvor av deras verk, bidragit till att Année sociologique-sociologerna och -antropologerna fått förnyad aktualitet, han har genom franska översättningar introducerat Austin, Bateson, Bernstein, Goffmann, Hoggart, Labov, Willis i sitt hemland, och han demonstrerar i den forskning han själv driver hur de mest skilda redskap faktiskt kan kombineras — förutsatt att man har idéer om den sociala världen och hur den kan utforskas, vilket innebär att man tvingas brottas med samhällsvetenskapernas "eviga" problem om objektivism kontra subjektivism, determinism kontra voluntarism, de objektiva omständigheterna kontra subjektiviteten, den idiografiska beskrivningen kontra kraven på generaliserbarhet, etc.

Det som fascinerar hos Bourdieu är inte minst denna förmåga att arbeta med, ta ställning till (inte reproducera eller avfärda) ett så brett spektrum av grundläggande filosofiska och samhällsvetenskapliga traditioner (här har han bland sociologer idag några jämlingar, som Habermas och Negt, men många är de inte). (Vanligare är att man uppfattar teorier inte som traditioner att ta ställning till, gå till roten med, utveckla, utan snarare som kokböcker, som man har att antingen följa när man gör sin undersökning eller, när man känner sig kallad att agera åsiktspolis, att förkasta).

Bourdies idéer om den sociala världen och hur den kan utforskas är förstås inte de enda tänkbara. De har i likhet med alla goda idéer en begränsad räckvidd. Den som nödvändigtvis vill säga allt, har sällan något särskilt på hjärtat. Men om man är intresserad av låt oss säga utbildningsforskning och möjligheterna att begripa samband mellan utbildning och arbetsliv, tror jag att hans idéer just nu har åtskilligt att tillföra den svenska diskussionen. Jag har nämligen intrycket — jfr avsnittet om "den pedagogiska kvasten" ovan — att en bestämd begränsning, en alltför ensidig *metodisk individualism* vidlåder mycket av tänkandet och forskningen om utbildning/arbetsliv i Sverige. Här kunde Bourdieus sociologi utgöra ett korrektiv (man kan givetvis tänka sig andra korrektiv: marxistiska, legitimationsteoretiska, funktionalistiska m m, men jag håller mig nu till Bourdieu).

När man studerar exempelvis de studerandes strategier i utbildningsinstitutionerna — för att återvända till det exempel jag valde som utgångspunkt för den här framställningen, måste "den pedagogiska kvasten" som metodiskt rättesnöre kompletteras med metoder som tillåter studier av vartåt individer, och

grupper, är på väg, vilka positioner i arbetsliv och samhällsstruktur som väntar dem, eller rättare sagt (eftersom det inte här behöver vara fråga om framtidsforskning), vilka positioner de orienterar sig i förhållande till, söker sig till eller försöker fly från.

Sådana studier förutsätter, såvitt jag kan förstå och om jag fortsätter hålla mig till Bourdieus begreppsapparat, för det första att individernas dispositioner studeras *som system*. Forskaren kan komma åt dispositionerna genom att studera hur de "framträder", dvs genom att mäta kunskaper, attityder, preferenser, "smak", genom att undersöka beteende eller genom att samla in data om utbildningsbakgrund, om livslopp, om familjens historia några generationer tillbaka i tiden eller andra tekniker av jämförbart slag. Men sedan måste forskaren försöka komma systemkaraktären hos dispositionerna på spåren, inte bara genom att ta hänsyn till att de olika "bakgrundsvariablerna" givetvis är sammanflätade och beroende av varandra i komplicerade mönster, utan också – vilket är mindre självklart eller åtminstone mindre utforskat – genom att ta hänsyn till att en viss individs eller en viss grupps dispositioner får mening, nämligen *distinktiv* mening, i förhållande till andras dispositioner. Att vissa elever i skolan utvecklar smak för läsning av goda böcker eller finner nöje i skolarbetet, får mening i relation till att andra inte gör detsamma. I annat fall gäve inte sådana preferenser någon konkurrensfördel. Smak är alltid också avsmak, nämligen för andras smak.

För det andra: På samma sätt får positioner i arbetslivet och i samhällsstrukturen sin mening, för individer eller grupper, genom dessa positioners relationer till andra positioner. Överordnade positioner förutsätter att det finns underordnade. Makt, dominans, eller vilket begrepp man nu föredrar att använda, bör analyseras inte som egenskap hos någon härskande grupp utan som vissa slag av relationer mellan människor, grupper, institutioner, sociala fält.

Såväl dispositioner som positioner bör alltså studeras som system, om vi vill veta något om t ex de studerandes sociala användning av utbildningsinstitutionerna. Den pedagogiska kvasten är däremot en tankefigur som gör god tjänst i andra sammanhang, t ex för läraren som vill veta vilken undervisningsmetod som är effektivast, när vissa ramar för hans undervisningssituation är givna; vad jag reagerat mot är att denna tankefigur så ofta fått tränga ut alternativa sätt att tänka och forska om utbildning.

När man nöjer sig med att studera de faktorer som påverkar de studerande och deras subjektiva strategier i förhållande till utbildningsinstitutionen, eller, vilket fortfarande är metodologisk individualism, reducerar samhälleliga determinanter till ytterligare några ("social bakgrund") i raden av "bakgrundsfaktorer" eller utifrån studier av vad som bestämmer individer uttalar sig om grupper, uppfattade som konglomerat av individer, då glömmer man bland annat att människor och grupper av människor äger förmåga att antecipera.

Detta är den tredje punkten, och den sista, som jag vill fästa uppmärksamheten vid. Den pedagogiska kvasten bygger som tankefigur på en uppfattning om kausalitet à la Hume: en "orsak" definieras bl a av att den föregår en "verkan" av samma orsak.¹¹²⁾ Men när det rör sig om människor, med förmåga att antecipera, kan jag gå till systembolaget under dagen och "orsaken" är festen jag planerar för kvällen. Individer och grupper gör bruk av utbildningsinstitutioner

nera för att de bl a, medvetet eller omedvetet och med större eller mindre framgång, anteciperar den framtida vinst som investeringar i utbildning kan avkasta, för individen eller gruppen.

En (reproduktions)strategi, så som begreppet definieras i sitt förhållande till andra begrepp i Bourdieus sociologi, är som jag nämnde inledningsvis individens och grupperns sätt att medvetet eller omedvetet, mer eller mindre framgångsrikt försöka bibehålla eller öka eller konvertera det "kapital" de redan tillskansat sig.

Ett exempel, som jag har i färskt minne: Vid ett seminarium häromdagen, som handlade om utbildningssociologi, hade en av deltagarna, en lärarkandidat, svårt att smälta statistikernas belägg för att utbildningsinstitutionerna i stort sett, också i Sverige och fortfarande idag, sorterar eleverna i enlighet med deras sociala härkomst, och därmed bidrar till reproduktionen av sociala hierarkier och dominansförhållanden. "Kanske", invände han, "kommer i framtiden arbetaryrken av vissa slag att få mycket högre status än idag? T ex krukmakeri? Jag tycker utvecklingen verkar gå ditåt."

Det var en intressant iakttagelse, med tanke på att franska undersökningar, som vi sett, tyder på att vissa medelklassgrupper, som på grund av utbildningsexplosionen fr o m 60-talet hotas av social deklassering, "konverterat" sitt kulturella och sociala kapital genom att låta sina barn tränga in bl a på vissa gamla hantverksyrkens domäner, varigenom dessa yrken delvis omdefinieras och får en radikalt annorlunda social mening.

Men medan Bourdieu och hans medarbetare här anser sig iakttä ett intressant exempel på hur sociala grupper strävar efter att på nya sätt reproducera sin position i ett samhälle, där förhållandena mellan positionerna förändrats så att gamla strategier inte längre duger, så betraktade lärarkandidaten sin iakttagelse som ett belägg för att ingen reproduktion sker.

Jag tror det beror på den "metodologiska individualismen" som också kännetecknar det vardagliga "spontana" tänkandet: Den som utbildar sig till keramik, konstglasblåsare etc i Sverige idag, är nog mer böjd att hänvisa till sina ambitioner att bevara och utveckla hantverket, göra vackra ting eller annat sådant, än att hänvisa till att han eller hon kommer ur vissa typer av medelklasssläkter som fått svårigheter med reproduktionen eller att vissa hantverksyrken börjar förflytta sig uppåt i rummet av sociala positioner – vilket allt (om detta också är fallet i Sverige, vilket jag inte vet) enbart blir synligt på en statistisk nivå.

Ett avslutande exempel, för att ytterligare illustrera behovet att studera dispositioner och positioner som system, och förhållandet mellan dispositioner och positioner som insatser i spelet mellan grupper, med förmåga att antecipera:

Det är inte bara familjer, som i förra exemplet, utan även t ex yrkesgrupper som utvecklar strategier för att reproducera sig, dvs uppta nya lämpligt disponerade medlemmar, bevara yrkets position i förhållande till andra yrken, m m. Det projekt jag nämnde inledningsvis, Berthel Sutters UHÄ-finansierade studie av studerandestrategier, är ägnat åt psykologistuderande, närmare bestämt dem som deltar i PEG-utbildningen. En sådan kartläggning "underifrån" av hur de studerande beter sig i och uppfattar sin utbildning och livssituation, hur de bjuder motstånd mot de mål för utbildningen som politiker, administratörer

och lärare ställer upp, och hur de kanske har helt andra, egna, mål för sin vistelse vid den psykologiska institutionen, förefaller välgörande förutsättningslös och borde kunna ge värdefull kunskap.

Samtidigt måste dock, enligt mitt sätt att se, de psykologistuderandes "strategier" för att bli begripliga och möjliga att utforska empiriskt och att tolka, sättas i relation till något utanför utbildningen, och inte minst till deras framtida yrkesutövning (mer exakt: till deras objektiva anteciperings, mer eller mindre medveten, av det liv och arbetsliv som väntar efter utbildningen).

Utan att vara någon expert på psykologprofessionens utveckling, vågar jag ändå några gissningar. Möjligen har psykologerna drivit sina professionsintressen och i synnerhet sina anspråk på kunskapsmonopol för långt. Det är i så fall inte så konstigt att de nu möter motstånd, människans psyke är ett område där gemene man ofta har svårt att inse att specifika och av en yrkesgrupp monopoliserade kunskaper är nödvändiga, önskvärda eller ens existerande. Hur som helst har faktiskt psykologerna förvärvat många drag som professionssociologerna brukar anse karaktärisera en utvecklad profession, utöver vissa anspråk på kunskapsmonopol: en egen sammanhållen utbildning om sex år med spärerad intagning (tidigare plockade man ihop betyg i psykologi, statistik, sociologi m m samt skaffade sig handledd praktik), och andra barriärer mellan psykologernas och andras yrkesområden.

Möjligen har psykologerna därmed grävt en grop åt sig själva: Skolpsykologerna trängs just nu ut på åtskilliga håll, länskolpsykologerna letar efter SIA-pengar, också arbetspsykologerna tycks gå sämre tider till mötes (PA-rådet är upplöst, ingår delvis i SAF). Arbetsmarknaden för kliniska psykologer är bättre, eftersom de i jämförelse med psykiatrer är billigare att anställa och därtill kanske bättre utbildade (eller åtminstone utbildade under längre tid) för sina faktiska arbetsuppgifter.¹¹³

Jag kan inte garantera att beskrivningen ovan är alldeles korrekt, men min poäng är att de tendenser i de studerandes "strategier" vid en psykologisk universitetsinstitution som Berthel Sutter iakttagit, tex det anmärkningsvärda intresset för den kritiska psykologin (dvs den utmyntning av ryska psykologiska traditioner, som sedan ett drygt decennium vuxit fram vid Freie Universität i Berlin (Klaus Holzkamp, Frigga Haug m fl) som Sutter iakttagit bland de studerande, kan och förmodligen bör tolkas i relation till en kris inom psykologprofessionen, som öppnar vägen för vad Bourdieu kallar "subversionsstrategier", dvs nya inträdandes försök att ifrågasätta de spelregler som de dominerande inom fältet accepterar.

En kris, tex en nedgång för en terapeutiskt orienterad psykologi som tidigare dominerat i förening med krympande ekonomiska resurser (färre betalar för terapi idag än för några år sedan, har det berättats mig, och också tex skolväsendet och andra offentliga arbetsgivare sparar som bekant), innebär att subversionsstrategier kan ha utsikt att lyckas, dvs att de kätterska nykomlingarna (de heterodoxa, för att tala med Bourdieu) kan ha en chans att avgå med segern i sin kamp mot dem som vill att spelet skall fortsätta som förut (de ortodoxa), eller åtminstone tvinga fram en kamp om vilka spelregler som skall gälla bland psykologer, och en explicit formulering av de annars ofta outtalade, "självklara" förutsättningarna ("doxa") för psykologernas verksamhet.

De som är inblandade i utvecklingen av subversionsstrategier klär givetvis inte sina motiv i dessa ord, de motiverar i det här aktuella exemplet sina ställningstaganden politiskt (för arbetarklassen), vetenskapsteoretiskt (mot Freud och mot hans profet inom det svenska psykologiska konkurrensfältet, Lesche).

Men ur ett sociologiskt perspektiv — som är det Sutter vill välja — kan man inte nöja sig med att studera de inblandades uttalade mål. Bland annat kanske man måste ta med i beräkningen, att den strategi bland de studerande som kan se ut som en revolutionsstrategi — vi vill inte veta av borgerlig psykologi! — kanske är en subversionsstrategi som leder fram till en palatsrevolution — terapins detronisering — som i det långa loppet, när usurpatorerna befäst sin ställning, kan visa sig ha varit en effektiv reproduktionsstrategi för psykologprofessionen som på så sätt kommer ur sin kris; i USA har Walter Feinberg, som studerat bl a psykologernas professionalisering, visat att de på sista tiden i allt högre grad ägnar sig, inte åt behandling av individer, utan åt att vara samordnare, gruppledare, ideologer i sammanhang där andra gör jobbet.

Det sista exemplet, med psykologerna, är snabbt hopsnickrat och mest en gissning. Det är själva det metodiska tillvägagångssättet jag velat illustrera: möjligheten att relatera förändringar av dispositioner (tex bland psykologistuderande) till förändringar i systemet av positioner (positioner inom psykologkåren samt psykologernas positioner i förhållande till andra yrkesgruppers positioner).

Jag sätter punkt här, den intresserade kan i *Nordisk Forum* (sommaren 1983) finna en presentation av Bourdieus metod att analysera intellektuella fält.¹¹⁴ Där förklaras några av de nyss använda begreppen: "fält", "doxa", "de heterodoxa", "ortodoxins diskurs". Fältbegreppet har blivit allt viktigare i Bourdieus och hans medarbetares undersökningar av det sociala rummet, och borde kunna fungera inspirerande i samband med de studier av kunskapstraditioner inom olika yrkes- och utbildningsområden som med tiden fått en alltmer framskjutet plats inom UHÄs forskningsprogram, liksom i samband med det snabbt växande intresset för professionssociologisk forskning i vårt land.

4. Avslutning: Forskning och planering

Den här artikeln har handlat om ett par vägar, bland många tänkbara, för utforskandet av samband mellan utbildning och arbetsliv.

Avslutningsvis skall jag tillfoga några synpunkter med anledning av den intention som framstår som den centrala i TCOs aktuella policy för området arbetsliv/utbildning, nämligen den intention som ovan sid 8 uttrycks:

"En viktig utgångspunkt för TCO är att det råder ett starkt samband mellan arbetsliv å ena sidan och utbildningsväsendet å den andra. Ett utbildningssystem kan aldrig vara neutralt i förhållande till det omgivande samhället — antingen verkar det konserverande eller förändrande. Förhållanden i arbetslivet kan därför antingen konserveras eller förändras genom åtgärder i utbildningen. Anpassningsperspektivet i förhållande till arbetsmarknaden har hittills dominerat i utbildningsplaneringen, men nu måste enligt TCO förändringsperspektivet sättas i förgrunden."

Utbildningen kan bidra till arbetslivets förändring, och utbildningen bör bidra till arbetslivets förändring, menar TCO. Om forskningens roll i sammanhanget sägs:

"För att utbildningen ska bli ett effektivt instrument för arbets- och samhällslivets förändring krävs ökad forskning om dess roll i detta avseende. Ju mer ambitiös utbildningspolitiken är desto större är anledningen att genom forskning föra diskussion och ta fram kunskaper till ledning för reformarbetet."¹¹⁵⁾

Låt oss börja med frågan om forskningens roll. I den sist citerade meningen tycker jag att de två orden "föra diskussion" är sympatiska. Alltför ofta har man tagit för givet att forskningen kan användas – och bör användas – främst som planeringsunderlag i mer direkt, instrumentell mening. Det ankommer inte på mig att här uttrycka åsikter om hur forskningsresultat *bör* användas. Däremot vill jag gärna lyfta fram frågan om hur forskningsresultat *faktiskt används* i samband med tex planering som en viktig fråga *för forskningen* att försöka besvara.

Det duger inte att betrakta förhållandet mellan forskning och planering ur uteslutande normativ synvinkel, dvs att tex nöja sig med att önska att forskningsresultat användes som planeringsunderlag. Det duger heller inte att nöja sig med att tro att de används, en tro som är mer frekvent än underbyggd. Om och hur forskningsresultat används i samband med planering är en empirisk fråga. Rune Premfors, som studerat saken, gav följande kärnfulla svar vid ett rådgivarmöte 1980-01-24 för UHÅ-programmet Forskning om högskolan:

"Hur används forskning för planering? Mitt svar är i ett nötskal: Det finns mycket litet som tyder på att samhällsforskning alls används i planeringen, dvs direkt som planeringsunderlag."¹¹⁶⁾

Premfors kan i sammanhanget hänvisa till Peter Stevrin, som efter sin undersökning av den sektoriella forskningspolitiken i Sverige konkluderade:

"Mot bakgrund av vad som sagts hittills vill jag påstå att det i många fall är en 'myt' att det skulle råda ett nära samband mellan FoU-verksamhet och sektoriell politik i verkligheten. Att man önskar sig att ett sådant samband borde existera är en annan sak."¹¹⁷⁾

Vi har således ingen anledning att ta för givet att forskningen och dess resultat kommer till användning så som aktörerna gärna tror. Men, som Rune Premfors tillfogar, forskningsresultat kan givetvis påverka planeringen på andra mer subtila och indirekta vägar än som planeringsunderlag i snäv mening; och, som antyds i TCOs programuttalande ovan, forskningen kan i många fall göra minst lika stor nytta genom att skaffa fram diskussionsunderlag.

Som exempel på aktuella empiriska undersökningar av hur och om forskningen faktiskt kommer till användning i beslutsprocesser bör nämnas Björn Wittrocks och Rune Premfors nyss avslutade UHÅ-projekt "FoU och offentligt beslutsfattande", som tagit sig an följande övergripande frågor:

1. I vilken utsträckning används samhällsvetenskapliga forskningsresultat i offentligt beslutsfattande?
2. På vilket sätt används forskningen?
3. Vilka egenskaper i beslutsprocessen förklarar karaktär och omfattning av denna användning?

4. Vilka egenskaper hos forskningen påverkar användningen?
5. Vilka föreställningar om forskningsverksamhet, beslutsprocesser och forskningsanvändning förekommer i forskningspolitiken?
6. Vilka slutsatser beträffande "5" kan dras av analyserna under frågeställningarna "1" – "4"?

I samband med sådana frågor om forskningens användning är givetvis studier av sektoriserings förutsättningar och konsekvenser ett forskningsfält som just nu borde kunna ge avsevärd utdelning, eftersom utvecklingen här varit snabb och förväntningarna till forskningen stora.

Också när det gäller studier av sektoriseringen bör ett par pågående projekt inom ramen för UHÅs program "Forskning om högskolan" framhållas: En direkt fortsättning på det nyssnämnda "FoU och offentligt beslutsfattande" är Rune Premfors nya projekt "Sektorsforskningens användning", som tar utgångspunkt i de 50 å 60 sektoriella FoU-organ som fn är i funktion. Bägge dessa projekt placerar användningsproblematiken i fokus. Vidare har Aant Elzinga inom UHÅ-programmets ram studerat sektorsforskningen och hans ansats är starkt kritisk till utvecklingen:

"Något måste göras för att hejda den pågående fragmenteringen av kunskapsproduktionen, och jag ser ingen annan väg än att överge sektorsprincipen, åtminstone när det gäller tjänstekonstruktioner och forskning som sker i universitetens och högskolans regi."¹¹⁸⁾

Måhända är motsättningen mellan sektorsforskning och disciplinbaserad forskning inte så absolut som den häftiga aktuella debatten kan ge intryck av. Sverker Gustafsson har föreslagit ett alexandershugg: Disciplinera sektorsforskningen! Dvs skapa stora institutioner med många specialiteter inom varje institution.

Men även den som, i likhet med TCO, är mer entusiastisk än Aant Elzinga m fl inför den sektorsorganiserade forskningens möjligheter, torde ha glädje av att låta dessa kritiska forskare hållas. Annars är det fara värt att forskningen inte ger annan kunskap än den som man inom sektorn besitter redan i förväg. Bo Lindensjö har formulerat kärnfrågan så här:

"Ju mera ett samhällsvetenskapligt forskningsprojekt liknar ett sektorsorgans egna utredningsarbeten – accepterar dess syn på sin egen historia, godtar dess uppfattning om sin samhällsnytta, tar för given dess aktuella problempreception, delar dess uppfattning om vilka ståndpunkter om sektorn som är progressiva respektive konservativa, erkänner dess antaganden om medels effektivitet respektive ineffektivitet och dess uppfattningar om vägar mellan intentioner och effekter – desto mindre är, kan man anta, sannolikheten för att sektorns ämbetsmän verkligen får något att lära, får något som de i själva verket inte behärskar bättre än forskaren. Endast ett projekt, som ger nya perspektiv på sektorns historia, problemuppfattning eller antaganden om vägar mellan avsikter och effekter kan därför tänkas ge uppslag till nya vägar att pröva."¹¹⁹⁾

De hittills nämnda exemplen på forskning om sektoriseringsforskning härrör ur UHÅs program "Forskning om högskolan", som torde representera "fronten" på området. Bland andra aktuella försök att få igång mer samlade forskningsinsatser med inriktning på samma problematik bör nämnas Forsknings-

rådsnämndens ambition att initiera en rad projekt under ramrubriken "Universitetens roll i det nationella FoU-systemet."¹²⁰

För forskningen finns det just nu, i samband med högskoleorganisationens snabba omvandling, många spännande uppgifter. En sådan vore att studera forskningsanknytningen sådan den utvecklats efter 1977 års reform. Det vore av stort sociologiskt intresse att helt enkelt konstatera vilka människor som ägnar sig åt forskningsanknytning i synnerhet på orter och inom utbildningar i avsaknad av tidigare akademiska traditioner.

Just nu är uppbyggnaden av forskningsanknytning en viktig fråga inom utbildningen av sjuksköterskor, logopeder, sjukgymnaster, laboratorieassistenter, teckningslärare och många andra kategorier. Lika intressant som att studera forskningsanknytningen vore att studera vilka som rekryteras till påbyggnadsutbildning, överbyggande utbildning och forskarutbildning inom dessa "nya" högskoleutbildningar. Deras biografier, sociala aspirationer, reproduktionsstrategier etc, samt de positioner de kommer att inta, skulle kunna studeras med hjälp av sociologiska metoder i stil med dem som diskuterades i föregående avsnitt (Dispositioner och positioner). När nu forskningsanknytning skall förekomma på många håll inom den nya högskolan där forskning tidigare knappast betytt något, är det rimligt att vänta sig den sociologiska effekten att nya skikt av "forskningsanknytare" avskiljer sig från praktiker, utbildare och forskare inom t ex vård-, lärar- och många andra utbildningar.

Vill man lägga normativa synpunkter på detta, kan man – i likhet med TCO – se det som positivt att nya kunskapsområden öppnas för forskning. Man kan å andra sidan fästa uppmärksamheten vid riskerna: När nu t ex "omvårdnadsforskning" växer fram som ett nytt och expansivt bihang till sjuksköterskeutbildningen, lurar faran för att några få kommer att utveckla ett kunskapsmonopol – vars utformning i hög grad bestäms av konkurrensförhållanden inom det vetenskapliga fältet, närmare bestämt av konkurrensen med läkarkårens mer naturvetenskapliga forskningstraditioner – till priset av att praktiker och utbildare devalificeras. Så tycks ha skett inom skolektorn, som ju sedan ett par decennier varit i högsta grad "forskningsanknuten". Under nittonhundratalets första hälft fanns t ex folkskollärarmiljöer, där en kvalificerad pedagogisk diskussion fördes, vilket framgår av t ex den tidens lärarpress och Sveriges Allmänna Folkskollärarförenings imponerande utgivning av *Pedagogiska Skrifter*.

Idag förs den pedagogiska debatten av massmediadebattörer och av specialister. Bland specialisterna finns forskare, som bl a ägnar sig åt att följa och utvärdera vad lärare som vill arbeta förändringsinriktat (eller som SÖ eller socialstyrelsen hoppas skall göra det) har för sig. Varigenom dessa forskare, i bästa värmening, bidrar till att utarma och devalificera läarkåren.

Ty, om jag får fortsätta vara normativ, på varje skola, förskola, högskola borde det vara ett självklart inslag i det dagliga arbetet att personalen reflekterar över sin egen praktik, läser och skriver och delger andra sina erfarenheter. Men de frånhänder denna rättighet och skyldighet när det gäller verksamheten på arbetsplatsen, föreskriver vad som är bra och dåligt, normalitet och avvikelser, och vilket språk som är giltigt för att benämna världen (försöksverksamhets- och utvärde-

ringsrapporter är ofta avfattade på ett kvasivetenskapligt språk med många omotiverade hänvisningar till amerikanska auktoriteter) – och som till råga på allt inte sällan uppbär högre lön, bekvämare arbetsvillkor och ett större mått av social prestige än praktikerna.

Så långt om forskningens användbarhet. Som motvikt till TCOs tilltro till sektoriseringen av utbildning och forskning och ambitiösa rationalistiska idéer om femårsplaner m m, har jag lyft fram några kritiska synpunkter, men inte i avsikt att måla fan på väggen, utan för att framhäva förhållandet mellan forskning och planering som ett viktigt objekt *för forskningen*. Utan tillräckliga kunskaper om hur detta förhållande faktiskt tar sig ut, riskerar tilltron till forskningen i planeringssammanhang att omvandlas till tro.

Till sist några ord om TCOs grundläggande intention i sammanhanget, nämligen att utbildningsväsendet kan – och skall! – bidra till arbetslivets förändring. För TCO är kvalifikationskravstrukturen ett planeringsmål.

Här har som bekant åsikterna förändrats. Det som TCO i sina programskrivningar benämner "anpassningsperspektivet" har varit det traditionella synsättet. För hundra år sedan, eller bara femtio, framstod det som självklart att folkskolläraren skulle bibringa barnen respekt för överhet och ståndspersoner och för den etablerade ordningen i samhället.

När studie- och yrkesvägledningen växte fram, och över huvud för utbildningens sorteringsfunktioner, uppfattades länge uppgiften som bestående i att fördela rätt man till rätt plats: fyrkantiga pluggar i fyrkantiga hål och runda i runda.¹²¹ I Sverige dröjde det till senare hälften av fyrtioalet innan den obligatoriska skolan i den officiella ideologin tilldelades uppgiften att bidra till samhällsförändringen. Vad gäller gymnasial och eftergymnasial utbildning dröjde omsvängningen ytterligare några decennier; det förefaller rimligt att betrakta U 68 och direktiven till 1976 års gymnasieutredning som genombrott för ideologin om utbildning som samhällelig förändringsfaktor, och då i synnerhet i fråga om arbetslivets förändring.

Uno Westerlund redogör ovan (sid 78 ff) för denna utveckling under efterkrigstiden av statsapparaten och organisationernas utbildningspolitik och -planering. Tilläggas bör kanske, att vi de senaste åren i ett par vitt skilda sammanhang dessutom upplevt en anmärkningsvärd omsvängning i s a s motsatt riktning, en återgång till "anpassningsperspektivet", om man så vill. Jag tänker på dels den återupptäckt av att utbildningen *faktiskt* fyller reproducerande funktioner som skett inom utbildningsforskningen, dels massmediadebatten om skolan där en rad debattörer sedan 1979 framträtt med åsikten att skolan *bör* bidra till att bevara den etablerade ordningen.

TCO efterlyser mer forskning om samband mellan arbetsliv och utbildning. Det är befogat. Bland annat skulle de tre nämnda strömningarna – utbildningspolitikens målformuleringar om samhälls- och arbetslivsförändringar, den samhällsvetenskapliga utbildningsforskningens intresse för utbildningens reproducerande funktioner, massmediadebattörernas uppfattning att skolan bör lära ut det skolan lärde ut förr, fast mer – behöva det korrektiv som empirisk forskning om samband utbildning/arbetsliv erbjuder.

Hur kan denna bidra till att belysa det som är TCOs aktuella intresse i sammanhanget, nämligen utbildningens möjligheter att förändra arbetslivet?

Så som den västtyska kvalifikationsforskningen — jag skall här begränsa mig till den — ofta uppfattats i Sverige, försöker den påvisa hur utbildningen bestäms primärt av utvecklingen i arbetslivet, närmare bestämt av utvecklingen i kraven på arbetskraften. Det är en alltför ensidig bild av forskningsområdet. Vid åtskilliga betydande centra har man intresserat sig för det som är TCOs aktuella problem, hur utbildningens utformning kan påverka arbetslivet.

Det gäller tex en renommerad kvalifikationsforskare som Burkart Lutz vid ISF (Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung), München. Lutz har sedan länge bedrivit en förmilig kampanj mot det "axiom" han menar har förvänt synen på generationer av forskare inom området utbildning/arbetsliv, nämligen att arbetsorganisationen och i synnerhet tekniken skall vara "orsak" och sociala förhållanden, bl a inom utbildningssystemet, "verkningar". Detta obevisade antagande har exempelvis, menar Lutz, kännetecknat de "undersökningar av 'de teknologiska framstegens sociala effekter' vilka utgjort sås den hårda kärnan hos femtio- och sextio-talens industrisociologiska forskning i Europa". (I Sverige är Bertil Gardell ett viktigt namn i sammanhanget.) Och, fortsätter Lutz, denna fördomsfulla utgångspunkt inom industrisociologin, utbildningsekonomin och arbetsmarknadsforskningen har inneburit att man avstått från att samla in den typ av empiriska data som hade kunnat visa på inflytanden i motsatt riktning, dvs som kunnat visa hur utbildningssystemet kan omforma arbetskraftsstrukturen.

Lutz har försökt göra sin uppfattning trolig med hjälp av empiriska data från Förbundsrepubliken och Frankrike,¹²²⁾ och i något annat sammanhang behandlar han amerikanska förhållanden och menar sig ha belägg för att dequalificeringen och polariseringen inom arbetskraften i USA inte framkallats i första hand av den tekniska utvecklingen (så som Kern & Schumann förklarade utvecklingen i BRD), utan i avgörande grad av bristen på yrkesutbildade arbetare i kombination med överproduktion av teoretiskt skolad arbetskraft. Än mer tillspetsad är Lutz uppfattning att det löpande bandet och taylorismen orsakades av bristen på kvalificerad arbetskraft!

En konsekvens av dessa resonemang är att sk överkvalificering under vissa betingelser kan få positiva effekter. Om Lutz har rätt, så bör utbildningen förbereda för kvalificerade arbetsuppgifter som inte existerar i sinnevärlden, men som, just tack vare att kvalificerad arbetskraft finns att tillgå, kan komma till stånd. Manpower-gruppen vid Max-Planck-Institut für Bildungsforschung i Västberlin tillhör de forskare som än mer än Burkart Lutz fäster förhoppningar vid överkvalificeringens positiva effekter.

Däremot är forskarna vid SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut), Göttingen, jämförelsevis mer benägna att förklara förändringar i utbildningsväsendet (åtminstone yrkesutbildningen) med hänvisning till förändringar i arbetslivet. Intressant i vårt sammanhang är att också SOFI-forskarna varit mycket upptagna av de problem och möjligheter som är förenade med "överkvalificeringen". Implicit i TCOs aktuella program finns ju en plädering för "överkvalificering", dvs mer utbildning än dagens befattningsstruktur kräver, och det kan vara intressant att se att även forskare, som mer än de flesta betonat och i empi-

riska undersökningar kunnat belägga arbetslivets bestämmande inflytande över utbildningen, betraktar "överkvalificering" som möjlig och önskvärd.

SOFI-forskarna brukar tex inskräpa att deras resultat, som pekat på tendenser till dequalificering, inte skall tas till intäkt för en mer restriktiv utbildningspolitik. Det ligger annars nära till hands att, när forskningen konstaterar dequalificering i betydelsen sjunkande krav på arbetskraftens kunnande, politiker och andra kan dra slutsatsen att utbildningsinvesteringarna utan nackdel kan skäras ned.

För ett forskningscentrum som SOFI i Göttingen, som uteslutande lever på uppdragsforskning, är detta naturligtvis ett problem. Deras redan nämnda stora projekt, som slutrapporterats under rubriken *Produktion und Qualifikation* och som är en omfattande empirisk studie av kvalifikationskravens utveckling inom den industriella produktionen, visade på tydliga dequalifieringstendenser. Undersökningen var beställd av Bundesinstitut für Bildungsforschung som önskade information om den aktuella kvalifikationsutvecklingen i industrin för att kunna utforma yrkesutbildningens mål och kursplaner i enlighet därmed.

SOFI-forskarnas utväg ur detta dilemma var att oförtröttligen framhålla att det inte finns något som kan kallas överkvalificering. Man kan bara tala om *mycket* kvalificering. Att de påvisat dequalificering innebär, försöker de inskräpa, inte att utbildningen kan skäras ned. Tvärtom betraktar de sina resultat som utgångspunkt för kritik av arbetslivet och som ett underlag för krav om arbetsprocesser som inte hämmar kvalifikationsutvecklingen.

Detta kan kanske räcka som exempel på att kvalifikationsforskningen är av intresse även för den som i likhet med TCO primärt är intresserad av hur utbildningen kan påverka arbetslivet. Att så kan ske är ställt utom tvivel. Färre nivåer i utbildningen kan innebära färre nivåer i befattningstrukturen, som när, för att välja ett aktuellt exempel, receptarier och apotekstekniker, vilka tidigare fått en längre utbildning (motsv 100 p) resp en kortare icke-akademisk utbildning vid apoteksteknikerskola, i framtiden skall få samma 80-poängs högskoleutbildning. Ett tidigare exempel, som Mac Murray pekat på, är att gymnasieskolans vårdlinje genom att producera stora mängder undersköterskor bidragit till att tränga ut kategorin vårdbiträden ur sjukhusorganisationen. Så visst kan utbildning förändra arbetslivet.

Det är hur som helst uppenbart, att utbildningsväsendets utveckling inte på något enkelt sätt kan härledas ur arbetslivets krav; bl a har kvalifikationsforskningen intresserat sig för de "överskott" av kvalifikationer som även de till synes enklaste arbetsuppgifter förutsätter (i Sverige har Mauritz Skölds m fl Vardagsinlärningsprojekt studerat detta). Det tycks som om arbetslivet vore beroende av att utbildningssektorn ständigt upprätthåller en "over-kill-capacity", dvs utbildar fler och för andra uppgifter än dem som kan utläsas ur de aktuella behoven.

Frågan om graden och arten av utbildningsväsendets påverkan på arbetslivet är, jämte frågan om påverkan i motsatt riktning, empiriska frågor. Om — vilket förefaller troligt — utbildningspolitiken gärna överskattar och kvalifikationsteorin gärna underskattar utbildningens effekter, så kan empirisk kvalifikationsforskning göra nytta som korrektiv och leda in diskussionen på mer preciserade och fruktbärande frågor.

Noter

- 1) Se det följande avsnittet "Kvalificering för arbetsmarknaden eller för arbetsplatserna", sid 121 ff ovan.
- 2) Den mest omfattande studien finns slutrapporterad som Mickler, O, Mohr, W & Kadritzke, U: *Produktion und Qualifikation. Bericht über die Hauptstudie im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung*. Göttingen: SOFI, 1977. För den som avskräcks av omfånget, dryga 1 300 sidor, finns en sammanfattning: Mickler, Mohr & Kadritzke; *Produktion und Qualifikation. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen in der industriellen Produktion und deren Ursachen*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 1, 1979.
- 3) Kern, H & Schumann, M: *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewusstsein*. Frankfurt/M: Europäische Verlagsanstalt, 1970. En något förkortad studieutgåva i ett band med ett nyskrivet förord publicerades 1977, Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- 4) Den mest använda utgåvan publicerades av Verlag Neue Kritik, Frankfurt am Main 1969, men den tyska texten cirkulerade redan innan dess i Förbundsrepubliken och fick stor betydelse för den ekonomikritiska kvalifikationsteori som tog form under slutet av sextiotalet.
- 5) Vol X (1971), No 1—2. White Plains, N Y: International Arts and Sciences Press.
- 6) Jánosy aa 1969, sid 240 ff; aa 1971, sid 233 ff.
- 7) Helgeson, Bo m fl: *Teknik, kvalifikation och arbetsorganisation*. Högskolan i Luleå, Teknisk rapport 1979:10.
- 8) Jfr Dekvalificeringsprojektet: *Kritik av industrisociologien*. Köpenhamns universitet, Sociologisk Institut, Sociologi nr 6, 1979.
- 9) För övrigt blir, när man når fram till nivån för empiriska undersökningar, motsättningen mellan anpassning och förnyelse inte så kontradiktorisk som den kan framstå på programskrivningarnas nivå.
- 10) Detta förslag om distinktionen mellan arbetsmarknadskrav och arbetsplatskrav formulerade jag ursprungligen som ett diskussionsinlägg i *Forskning om utbildning*, nr 2 1980.
- 11) Mac Murray har fäst min uppmärksamhet vid att stratifiering av yrken enligt SCI-koden i alla tveksamma fall bygger på Svenskt yrkeslexikon, som är arbetsmarknadsverkets samlade kunskaper om arbetsmarknaden. Med andra ord: SCI-koden gäller i hög grad arbetsmarknaden, inte arbetsplatserna.
- 12—13) Tex av Ante Farm "Arbetsliv och utbildning för ungdom" i *Forskning om utbildning* 1980:1, sid 16—23.
- 14) Mikael Palme: "Sätta segel — och sedan? Om Brattebergsskolan på Öckerö" i *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 17 (1981) sid 40—45.
Även andra erfarenheter av utvecklingsarbete i skolan, som innebär att eleverna ges stor individuell frihet att "välja" studieområden (tex Tappströmskolan) pekar i samma riktning.
- 15) Enligt Hans Wannberg: "Förvärsarbete vid sidan av studierna. Eleverna på gymnasieskolans 3- och 4-åriga linjer" (SÖ, byrå P1, rapport 1979:6) arbetade vid sjuttioalets mitt var tredje gymnasieelev under terminerna och bland dessa uppgick den genomsnittliga veckoarbetstiden till hela 8 timmar.

- 16) UHÄ-rapport 1980:9, sid 31 ff.
- 17) Bayramoglu: *Akademikerna och industrin*. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, 1976.
- 18) Tex betygssprojektet (Sigbrit Franke-Wikberg m fl) vid pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- 19) Bammé/Burkhardt/Holling/Peters: "Arbeitsanforderungen und Persönlichkeit zur Praxis der Personalbeurteilung", i *Mehrwert*, nr 20, 1979, sid 96—114.
- 20) Kern, Horst & Schumann, Michael: *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein*. Teil I—II, Frankf/M: Europäische Verlagsanstalt, 1970. En förkortad studieutgåva i ett band publicerades 1977 (Suhrkamp).
- 21) Braverman, Harry: *Labor and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press, 1974. Svensk övers 1977.
- 22) Se: Kern, Horst & Schumann, Michael: *Der soziale Prozess bei technischen Umstellungen* (en sammanfattning av den nämnda stora RKW-undersökningen). Frankf/M 1972; Kern & Schumann: "Zum politischen Verhaltenspotentiale der Arbeiterklasse", sid 130—160 i Klaus Meschkat & Oskar Negt (Hrsg): *Gesellschaftsstrukturen*. Frankf/M: Suhrkamp 1973 (se särskilt sid 134 ff); samt författarnas nya förord till enbandsutgåvan av *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein*. Frankf/M: Suhrkamp 1977 (särskilt sid 12 f).
- 23) Chaberny, Annelore & Gottwald, Karen: "Strukturelle Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland ab 1960 unter besonderer Berücksichtigung der Änderung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen", sid 79—159 i Deutscher Bildungsrat: *Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Band 57. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1976.
- 24) Frigga Haug och hennes medarbetare i Projektgrupp Automation und Qualifikation har sedan sjuttioalets början publicerat en rad volymer, utgivna av Argument-Verlag, Berlin, samt åtskilliga artiklar.
- 25) Framför allt med *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition* (1963).
- 26) Lempert, Wolfgang: *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik*. Frankf/M: Suhrkamp, 1974.
- 27) Lempert, Wolfgang: "Zur theoretischen und empirischen Analyse von Beziehungen zwischen Arbeiten und Lernen. Grundprobleme und Lösungsstrategien", sid 87—111 i Peter Groskurth (Hrsg): *Arbeit und Persönlichkeit: berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1979.
- 28) Se Lempert aa, 1977 sid 100 ff.
- 29) Frese, M/Mohr, G: "Die psychologischen Folgen des Entzugs von Arbeit: Der Fall Arbeitslosigkeit", i Frese, M/Greif, S/Semmer, N (Hrsg): *Industrielle Psychopathologie*. Bern: Huber, 1977.
- 30) Se Bourdieu, Pierre/Darbel, Alain: *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Éd de Minuit, 1966, 2 utv uppl 1969, samt en rad senare kultursociologiska undersökningar.
- 31) Bourdieu, Pierre: *La distinction. Critique social de jugement*. Paris: Éd de Minuit, 1979, kap 5 "Le sens de la distinction".
- 32) Bourdieu aa, kap 6 "La bonne volonté culturelle".
- 33) Se Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: *Les heritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éd de Minuit, 1964, samt en rad senare utbildningssociologiska undersökningar.
- 34) Anders Broströms och Gunnar Ekeröths *Vuxenutbildning och fördelningspolitik*,

- Diss, Uppsala 1977; i bokform samma år på LiberLäromedel.
- 35) Barbro Forsberg: *Beskrivning av projektet samt projektplan*. (Dupl.) Uppsala universitet, pedagogiska institutionen, november 1982.
 - 36) Sidangivelserna hänvisar till Barbro Forsberg (1982 a): *Hur påverkar arbetet tjänstemäns deltagande i utbildning?* Pedagogisk forskning i Uppsala 32, samt (1982 b): *En analys av tjänstemäns utbildningsförhållanden med THAID-teknik*. Arbetsrapport nr 50, Uppsala universitet, pedagogiska institutionen.
 - 37) I synnerhet Göran Arnmans m fl projekt *Segregation och särbehandling i grundskolan*, Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
 - 38) Gerhard Arfwedsons och Lars Lundmans projekt *Skolan och lärarna*, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, institutionen för pedagogik.
 - 39) Ralf Dahrendorf definierade roll som "komplex av beteendeförväntningar som vidlåder sociala positioner" (*Homo sociologicus*, sv övers. Uppsala: Argos, 1971, sid 100). "Sociala roller är knippen av förväntningar, som i ett givet samhälle knys till beteendet hos innehavaren av positioner." (aa sid 39).
 - 40–41) Sjöstrand, Wilhelm i *Folkskolan/Svensk Lärartidning*, Årg 2 (1948), sid 72.
 - 42) Om sociala fält och det jämförbara begreppet segment, se t ex Broady, D/ Palme, M: "Introduktion till Pierre Bourdieus sociologi om intellektuella fält", i *Nordisk Forum* Vol 18 (1983), resp Lindensjö, B: "Makt, stat och politisk styrning", i *Skeptron* 1, 1983.
 - 43) De följande noteringarna om den norska Maktutredningens segmenteringsperspektiv bygger på vad Bo Lindensjö skrivit i frågan, mest utförligt i Lindensjö, aa, *Skeptron* 1, 1983 (under tryckning).
 - 44) Den här tilltagande segmenteringen är fö något annat än de korporativa tendenser man ofta talar om. I sin senaste bok, *Organized Democracy. Political Institutions in a Welfare State – the Case of Norway* (Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget 1983) menar Olsen att det snarare än någon sammansmältande maktelit är fråga om uppsplittrade "järntrianglar", med kontroll över var sitt delområde, som håller varandra i schack. Jfr Bo Lindensjö: "Den organiserade demokratin", i *Administration Tema* 1983 (under utgivning).
 - 45) Rubenson, Kjell: *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Diss, Göteborg 1975.
 - 46) Berg, Barbro/Östergren, Bertil: *Utbildningsplanering för förnyelse: Innovationer och innovationsprocesser i den högre utbildningen. Tredje delrapporten från UHÅs funktionsstudie om utbildningsplanering*. Stockholm: UHÅ-rapport 1977:1.
 - 47) Se rapporten *Utbildning för ett förändrat kontorsarbete*, som förelades 1976 års TCO-kongress.
 - 48) Se t ex *Yrke utbildning forskning*. Stockholm: TCO 1977, sid 15.
 - 49) Lenhardt, Gero: "School and Wage Labor", i *Economic and Industrial Democracy*. Vol 2 (1981), No 2, sid 191–222. London: Sage.
 - 50–59) Se Gunnar Bergs *Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*. (Diss, Uppsala 1981), som vad gäller Weberinspirationen i hög grad bygger på Bengt Abrahamssons *Organisationsteori. Om byråkrati, administration och självstyrelse*. Stockholm: AWE/Gebbers, 2 uppl 1978.
 - 60) Lindensjö, Bo: *Högskolereformen. En studie i offentlig reformstrategi* (Diss, Stockholm 1981).
 - 61) Se t ex Hans Berglinds konferensbidrag i denna skrift.
 - 62) Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc: "Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 2, 1975, sid 96 ff.
 - 63) Se en lång rad teoretiska och empiriska undersökningar från Centre de socio-

- logie européenne, Paris. Inom kort blir en framställning i syntesform av dessa sammanhang, Bourdieu: "L'espace social et ses transformations", sid 109–185 i *La distinction. Critique sociale du jugement* (Paris: Éditions de Minuit, 1979) tillgänglig i svensk översättning, i anslutning till HSFR-projektet "Socialisation och kvalifikation".
- 64) Utvidgad version av ett anförande vid UHÅs FoU-byrås seminarium om de studerande i högskolan, Stockholm 16 februari 1982. Åtskilligt i min framställning utgår från ett tidigare samarbete med Mikael Palme om Pierre Bourdieus kultursociologi.
 - 65) Berthel Sutter och Lars-Åke Lindberg, institutionen för tillämpad psykologi, Umeå universitet, skiljer mellan å ena sidan "studiestrategier", som har med de studerandes förhållande till ämnet de studerar att göra, å andra sidan "studerandestrategier", som har med deras livsvärld att göra. Se vidare Sutter, B: *En analysmodell för undersökning av studerandestrategier* (dupl) 1982-09-29.
 - 66) Begreppet reproduktionsstrategi definieras i bl a Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin: "Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement", i *Social Science Information* Vol 12 (1973) No 5, sid 61 ff; Bourdieu: "Classement déclasserment réclasserment", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 24 1978, sid 2 ff och Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd de Minuit 1979, sid 145.
 - 67) När vi inom Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion börjat försöka oss på studier av elevers "strategier" i förhållande till skolan, blev det snart tydligt att också familjestrategier måste innefattas för att skillnader mellan olika strategier skall bli begripliga. En intervjuad familjefar i en av Stockholms norra förorter förklarade att detta var en lämplig bosättningsort med tanke på barnens framtid, eftersom det är så nära till universitetet i både Stockholm och Uppsala! Andra typer av familjer utvecklar andra mer eller mindre framgångsrika strategier. Dessa bör studeras, för att individens beteende i t ex utbildningssammanhang skall bli begripligt.
 - 68) För ett exempel på indikatorer för det ekonomiska kapitalet, se Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd de Minuit, 1979, sid 621, samt åtskilliga undersökningar som återopas i samma bok.
 - 69) Bourdieu/Darbel: *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Éd de Minuit, 1966, 2. utv uppl 1969.
 - 70) En kort programmatisk plädering för behovet av detta begrepp är: "Le capital social. Notes provisoires", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 31 1980, sid 2 f.
 - 71) Som Bourdieu i flera sammanhang kunnat konstatera är detta en förklaring till att i synnerhet de mer traditionella storbörgerliga släkterna skaffar många barn, trots risken för att egendomen, därmed splittras. Se t ex Bourdieu/de Saint Martin: "Le patronat", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 20/21 1978, sid 3–82 (särskilt sid 18 f, 27 ff).
 - 72) Se det programmatiska utkastet Bourdieu: "Les trois états du capital culturel", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 30, 1979, sid 3–6.
 - 73) Bourdieu använder aldrig det ord, socialisering, som ligger närmare till hands för den som är mer bekant med tysk eller amerikansk sociologi. Orsaken är att Bourdieu misstror föreställningen om internalisering av normer. Han ser förvärvandet av dispositioner som en kompetens, nedlagd i människors kroppar. Det är en teori om människors praktiker, inte en socialpsykologi, han vill åstadkomma.
 - 74) Nu senast i Bourdieu: "Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes

- préparatoires aux Grandes écoles", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 39, 1981, sid 3–70.
- 75) Bourdieu: "La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 13, 1977, sid 3–43.
- 76) Bourdieu: "Sport and Social Class", i *Social Science Information* Vol 17 (1968), No 6 sid 819–840.
- 77) Andra, som Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, har använt begreppet kod för liknande syften.
- 78) Bourdieu, föreläsning vid Collège de France 1982-11-02.
- 79) Bourdieu/de Saint Martin: "Le patronat", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 20/21, 1978, sid 3–82.
- 80) Bourdieu/de Saint Martin: "La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 44/45, 1982, sid 2–53.
- 81) Första gången mer systematiskt i Bourdieu/de Saint Martin: "Anatomie du goût", i *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 5 1976, sid 2–81, mest syntetiskt i Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd de Minuit, 1979.
- 82) Bourdieu: *La distinction*, sid 360 f.
- 83) Bourdieu, föreläsning vid Collège de France 1982-11-02.
- 84) Bourdieu/de Saint Martin: "Le patronat."
- 85) Bourdieu, föreläsning vid Collège de France 1982-11-02.
- 86) "Comment libérer les intellectuels libres?", i Bourdieu: *Questions de sociologie*. Paris: Éd de Minuit, 1980, sid 76.
- 87) Bourdieu, föreläsningsserien *Cours de sociologie generale*, Collège de France, hösten 1982.
- 88) Bourdieu: *La distinction*, sid 155.
- 89) Aa, sid 137.
- 90) Aa, sid 145.
- 91) Aa, sid 146.
- 92) En programmatiskt genomförd presentation av denna tanke finns i Bourdieu/Boltanski: "Le titre et le poste", i *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 2 1975, sid 95–107. Tanken återfinns mer utförd i bl a *La distinction*, sid 543–564.
- 93) Aa, sid 107.
- 94) Och svensk: James Burnhams *The Managerial Revolution* från 1941 översattes 1947 under titeln *Direktörernas revolution* (Natur och Kultur).
- 95) Se Bourdieueleven Alain Desroisères' undersökning av den franska äktenskapsmarknaden, "Marché matrimonial et structure des classes sociales", i *Actes de la recherche en sciences sociales* No 20/21, 1978, sid 97–107.
- 96) Se i synnerhet Bourdieu/de Saint Martin: "Le patronat."
- 97) Se bl a Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin: "La strategie de reconversion"; Bourdieu/de Saint Martin: "Le patronat"; Bourdieu: *La distinction*, sid 149 och flerstädes.
- 98) Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin: "La strategie de reconversion", sid 62; Bourdieu/Boltanski: "Le titre et le poste."
- 99) Bourdieu: *La distinction*, sid 168.
- 100) Aa sid 168 f.
- 101) Aa sid 169.
- 102) Aa sid 171.
- 103) Aa sid 174.

- 104) Aa sid 157.
- 105) Aa sid 152.
- 106) Inom SKARP-projektet (Skolans arbetsplatsproblem) har tänkvärd kritik av "genomsnittstänkandet" inom den statistiskt baserade svenska skolforskningen formulerats, se Lundman, Lars: *Forskning om lärare. En genomgång av sjutton undersökningar som behandlar lärares arbetsförhållanden*. Rapport 11, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, pedagogiska institutionen, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm 1981; Arfwedson, Gerhard: *Värför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget 1983 (om "genomsnittstänkandet", se sid 33).
- 107) Ulf P Lundgren har med hänvisning till utvecklingen av den amerikanska utvärderingsforskningen framkastat tanken att det också ligger i utvärderingsforskarnas intresse att övergå från kvantitativa till kvalitativa metoder för att därmed servera ett "mjukare" planeringsunderlag, som tillåter forskarna att undandra sig ansvaret för politikens och planerarens beslut.
- 108) Bourdieu, P/Darbel, A/Rivet, J-P/Seibel, C: *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris, La Haye: Mouton & Co, 1963.
- 109) Aa sid 10 f.
- 110) I synnerhet med Alain Darbel som med tiden fick en ledande position vid INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques, den franska motsvarigheten till SCB), se Bourdieu/Darbel et al: *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France* (Paris: Éd de Minuit, 1966) samt Bourdieu/Darbel/Schnapper: *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* (Paris: Éd de Minuit, 1966). Den förstnämnda volymen innehåller bidrag från ett kollokvium 1965 om förändringar i Frankrike sedan andra världskriget, den andra redovisar en på sin tid synnerligen förargelseväckande, för Bourdieus smaksoologi grundläggande undersökning av hur skilda samhällsklasser använder konstmuseer, byggd på ett omfattande statistiskt material. Att INSEE senare ägnat så stort intresse åt att samla in vad vi kallar socialgruppsstatistik torde i hög grad vara Bourdieus förtjänst. I ett land som Frankrike är det ingen självklarhet att sådant är ett legitimt vetenskapligt intresse, särskilt inte på områden som har med kultur att göra – denna anses ofta höjd ovan kampen mellan samhällsklasserna.
- 111) Fr om den undersökning som redovisades i Bourdieu/de Saint Martin: "Anatomie du goût", i *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 5 1976, sid 2–81.
- 112) Jfr metodiska tumregler som "Vid beräkning av en egenskaps kausala effekter konstanthålls de egenskaper som på tidsaxeln har placerats längre eller lika långt tillbaka". Gustafsson, Björn: *Inkomst och uppväxtförhållanden*. Diss, Göteborg 1979, sid 11.
- 113) En del av sakupplysningarna om psykologernas aktuella situation har jag fått från Ulf P Lundgren.
- 114) Bourdieu, P: Hur frigöra de fria intellektuella?, samt Broady, D/Palme, M: Introduktion till Pierre Bourdieus sociologi om intellektuella fält, i *Nordisk Forum* (Vol 18, 1983), under tryckning.
- 115) Samma intention återfinns på sid 9 i *Arbetsliv och utbildning. Rapport från TCOs utbildningsnämnd* (1981), en programskrift som förelades TCOs kongress 1982 och vars huvuddrag utgör kapitel I i denna volym.
- 116) Rune Premfors i *Studier av långsiktig planering och av sektoriell forskning*. UHÄ-rapport 1980:14, sid 40.
- 117) Peter Stevrin: *Den samhällsstyrda forskningen. En samhällsorganisatorisk studie av den sektoriella forskningspolitikens framväxt och tillämpning i Sverige*. Stockholm: LiberFörlag 1978, sid 234.

- 118) Aant Elzinga i *Forskning om utbildning* 2, 1982 sid 36.
- 119) Bo Lindensjö 1982.
- 120) Se Roger Svensson: *Studier av forskning och forskningsorganisation. Verksamheten inom Forskningsrådsnämndens STUFO-delegation*, PM 1981-11-18.
- 121) Se ett kommande avhandlingsarbete om studievägledningens historia av Kerstin Mattsson, Stockholm.
- 122) Burkart Lutz: "Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluss der Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen", sid 83–151 i Mendius et al: *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I*. Frankf/M: aspekte, 1976. Se särskilt sid 90 ff.