

Jarl Bengtsson

# Utbildningsval, utbildningsforskning och utbildningsplanering

Studentlitteratur

TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET  
UTLÅNAS EJ

Det s.k. grundskolematerial  
i denna utgåva  
är hämtat från  
IS-projektet.

Utbildningsval, utbildningsforskning  
och utbildningsplanering

Ett empiriskt bidrag och några framtidsperspektiv

AKADEMISK AVHANDLING

som med vederbörligt tillstånd av samhällsvetenskapliga  
fakulteten vid Göteborgs universitet för vinnande  
av filosofie doktorsexamen framställs till  
offentlig granskning å Stora hörsalen  
Mölnadalsvägen 36 n.b.  
fredagen den 19 maj 1972 kl. 10 f.m.

av

Jarl Bengtsson

fil lic

Jarl Bengtsson

# Utbildningsval, utbildningsforskning och utbildningsplanering

Ett empiriskt bidrag och några framtidsperspektiv



Studentlitteratur

© Jarl Bengtsson 1972  
Printed in Sweden  
Nordens boktryckeri/Studentlitteratur  
Malmö/Lund 1972  
ISBN 91-44-08091-3



# Innehåll

Förord 7

## Introduktion 9

- 1 *Bakgrund och huvudsyfte* 9
- 2 *Kortfattat om U 68:s syfte* 9
- 3 *Kortfattat om U 68:s forskningsverksamhet* 10
- 4 *Kortfattat om S II undersökningarna* 10
- 5 *Det fortsatta arbetet — två alternativ* 11
- 6 *Framtidsforskning — en översikt* 13
- 7 *Framtidsforskning inom utbildningssektorn — en översikt* 15
- 8 *De egna studierna i perspektiv av framtidsstudier* 18

## Del I.

Val av utbildning och yrke i grundskola och gymnasieskola 21

- 1 *Syfte och huvudresultat* 23
  - 1.1 *Syfte* 23
  - 1.2 *Huvudresultat* 23
- 2 *Metod och materialbeskrivning* 26
  - 2.1 *Metod* 26
  - 2.2 *Materialbeskrivning* 26
  - 2.3 *Schematisk översiktsbeskrivning av de tre materialen* 27
  - 2.4 *Materialbearbetning* 27
  - 2.5 *Rapportens fortsatta disposition* 28
- 3 *Planer och val i grundskolan* 29
  - 3.1 *Efterfrågan på utbildning efter grundskolan* 29
  - 3.2 *Vilka elever väljer vad* 30
    - 3.2.1 *Regionsskillnader* 31
    - 3.2.2 *Sociala skillnader* 31
    - 3.2.3 *Betyg och sociala variabler* 34

- 3.3 Förändringar i planer, val och prestationer under högstadiet 35
  - 3.3.1 Planer på gymnasieutbildning i åk 6 och val av detta i åk 9 36
  - 3.3.2 Val i åk 6 och åk 9 37
  - 3.3.3 Val i åk 9 och betyg, intelligens och intresse i åk 6 37
- 3.4 Säkerhet i valen 41
- 3.5 Elevernas motiv till valen 41
  - 3.5.1 Motiven till studier eller arbete efter grundskolans slut 41
  - 3.5.2 Motiven till val av tillvalsgrupp respektive linje 43
- 3.6 Hypotetiska val 43
  - 3.6.1 Val — oberoende av betyg och övrig påverkan 43
  - 3.6.2 Val mellan skolform och yrkesintresse 43
  - 3.6.3 Val vid ändring av behörighetsregler 46
  - 3.6.4 Hypotetiska val i grundskolans nya högstadium 47
- 3.7 Sammanfattning: grundskolan 48
  
- 4 *Planer och val i fackskola och gymnasium* 50
  - 4.1 Eleverna i fackskolan och gymnasiet 50
  - 4.2 Planer efter fackskolans och gymnasiets slut 51
  - 4.3 Motiv till val av fackskola och gymnasium 53
  - 4.4 Motiv till val av linje 53
  - 4.5 Tillfredsställelse med valet av skolform och linje 58
  - 4.6 Hypotetiska val i fackskola och gymnasium 58
    - 4.6.1 Fackskoleelevernas intresse för universitetsstudier 58
    - 4.6.2 Gymnasieelevernas intresse för universitetsstudier om dessa ej påverkar lönen 59
    - 4.6.3 Intresse för 1—2 årig yrkesinriktad utbildning efter gymnasiet och fackskolan 60
  - 4.7 Elevernas syn på studieskulder 60
  - 4.8 Sammanfattning: fackskola och gymnasium 61
  
- 5 *Grundskolan, fackskolan, gymnasiet — några gemensamma frågeställningar* 64
  - 5.1 Studie och yrkesvägledning 64
    - 5.1.1 Elevernas kontakt med studie- och yrkesvägledare inför valen 64
    - 5.1.2 Elevernas behov av olika information inför valen 66
    - 5.1.3 Elevernas olika informationskällor inför valen 66
  - 5.2 Yrkesvalen 68
    - 5.2.1 Trygghet, rörlighet och yrkesomfattning 70
    - 5.2.2 Intresse för olika yrkessektorer 70
    - 5.2.3 Gymnasisternas yrkesönskningar 74
    - 5.2.4 Förändringar av yrkesönskningar under gymnasiet 74
  - 5.3 Elevernas syn på några allmänna utbildningsfrågor 77
    - 5.3.1 Mål för utbildningen 77

- 5.3.2 Betygen — elevernas syn 77
- 5.3.3 Inställning till ny gymnasieskola och återkommande utbildning 80
- 5.3.4 Varför ökar gymnasievalen — elevernas syn 82
- 5.3.5 Elevernas politiska intresse 84
- 5.4 Sammanfattning — gemensam del — grundskolan, fackskolan och gymnasiet 87
- 6 *Resultatdiskussion* 88
  - 6.1 Allmänt om tolkningar av resultaten 88
  - 6.2 Ett resultatmönster 88

## Del II

- Perspektiv på framtidsorienterad uppdragsforskning 95
- 7 *Sambandet forskning och samhälle — några olika synsätt* 97
  - 7.1 Optimistisk och pessimistisk forskningssyn 97
  - 7.2 Olika synsätt på sambandet forskning och samhälle 99
  - 7.3 Framväxten av en ny forskarroll 102
- 8 *Tillämpad och framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning — ett perspektiv* 105
  - 8.1 Krav och kritik kring samhällsvetenskaplig forskning 105
  - 8.2 Ett kunskapsteoretiskt perspektiv 108
  - 8.3 Ett institutionellt perspektiv 113
  - 8.4 Ett forskarrollsperspektiv 116
  - 8.5 Den osäkra framtidsutvecklingen 120
- 9 *Pedagogisk forskning — en överblick och ett perspektiv på framtida pedagogisk uppdragsforskning* 123
  - 9.1 Pedagogisk forskning — en expansiv verksamhet 123
  - 9.2 Pedagogisk forskning — några olika synsätt 124
  - 9.3 Pedagogisk uppdragsforskning — några synpunkter på dess institutionella utformning 128
  - 9.4 Pedagogisk uppdragsforskning ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv 131

## Del III.

- Perspektiv på utbildning och samhälle med tonvikt på utbildningsjämlighet och återkommande utbildning 137
- 10 *Den svår fångade utbildningsjämligheten* 139
  - 10.1 Utbildningsjämlighet — en positiv och en negativ resultatbild 139
  - 10.2 Olika utbildningspolitiska strategier i anslutning till utbildningsjämlighet 141

- 11 *Samhälle och utbildningsjämlighet* 145
  - 11.1 Samhälle och utbildning — ett sätt att se på sambandet 145
  - 11.2 Utbildningsjämlighet — några olika synsätt 150
  - 11.3 Problem kring det fria valets jämlighet 155
  - 11.4 En utbildningsjämlighet med annorlunda inriktning 159
  
- 12 *Återkommande utbildning, en ny utbildningspolitisk strategi med många frågetecken* 161
  - 12.1 Några olika synsätt på och motiv för återkommande utbildning 161
  - 12.2 Återkommande utbildning och jämlighet 166
  - 12.3 Återkommande utbildning och jämlighet i ett korttidsperspektiv 166
  - 12.4 Återkommande utbildning och jämlighet i ett långtidsperspektiv 170
  - 12.5 Återkommande utbildning i ett avlägset och hypotetiskt framtids-perspektiv 174
  
- 13 *Summary* 182
  - 13.1 Part I 182
    - 13.1.1 Purpose 182
    - 13.1.2 Main Results 183
    - 13.1.3 A Pattern of Results 185
  - 13.2 Part II 187
  - 13.3 Part III 189

Figurförteckning i anslutning till del I 192

Litteraturförteckning till del I 194

Litteraturförteckning till introduktion, del II och del III 196

# Förord

De studier, som presenteras i detta arbete, påbörjades på hösten 1968, då jag blev anställd som projektledare för ett av 1968 års utbildningsutrednings forskningsprojekt. I början av 1970 blev detta projekt slutfört och den undersökningsrapport, som då presenterades för U68, återfinns i oförändrat skick som del I i föreliggande arbete. Denna period av s.k. uppdragsforskning var mycket erfarenhetsrik och stimulerande och jag vill särskilt tacka Gunnar Bergendal, U 68:s huvudsekreterare, för de många viktiga synpunkter han bidrog med vid genomförandet av forskningsprojektet.

De båda övriga delarna i detta arbete har jag haft förmånen att arbeta fram i det mycket goda och positiva forskningsklimat som råder vid pedagogiska institution vid Göteborgs universitet. Dessa båda delar ingår även i KOMPASS-projektets (Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem) teoretiska del. Jag har då varit i tillfälle att få mina problem diskuterade och mina manus lästa av Urban Dahllöf och Kjell Härnqvist, vilkas rika erfarenhet och stimulerande handledning knappast går att tillräckligt uppskatta.

Jag vill även tacka Monika Bengtsson för mycken värdefull hjälp i anslutning till de empiriska undersökningarna och för kritiska och tankeväckande synpunkter under det fortsatta arbetet.

Paris februari 1972





# Introduktion

## 1. *Bakgrund och huvudsyfte*

Detta arbete består av tre delar. Den första delen är en empirisk undersökning gjord på uppdrag av 1968 års utbildningsutredning, U68 (SOU:1971:61); den behandlar studie- och yrkesval 1969 i grundskolan, fackskolan och gymnasiet. Den andra delen, kallad "Perspektiv på framtidsorienterad uppdragsforskning" berör det omfattande området samhälle och forskning. Speciellt behandlas några perspektiv på en framtida pedagogisk uppdragsforskning. Den tredje delen, kallad "Perspektiv på utbildning och samhälle med tonvikt på utbildningsjämlighet och återkommande utbildning" har en mera direkt anknytning till den första delen. Denna tredje del utgör ett försök att, utifrån ett bredare perspektiv på utbildning och samhälle, belysa utbildningsmålet jämlighet i relation till den under senare tid alltmer aktuella utbildningspolitiska strategin, återkommande utbildning.

Innan vi går in på en närmare motivering för en analys av dessa senare problemområden kan det vara på sin plats att ge en kortfattad beskrivning av ramarna kring den genomförda empiriska undersökningen för U68.

## 2. *Kortfattat om U68:s syfte*

U68:s huvuduppgift är att presentera ett förslag till hur den framtida eftergymnasiala utbildningen skall organiseras och dimensioneras under det närmaste decenniet. Utredningen tillsattes 1968 och förväntas lägga fram sina förslag under 1972. I anslutning till några av de centrala frågorna utredningen haft att arbeta med, har man valt att publicera debattpromemorier (U68 a—d) för att få fram en bredare förankrad debatt. För en närmare beskrivning av utredningens problem och arbetsätt hänvisas därför till dessa debatt-PM. Här skall endast nämnas att utredningen tagit upp den idag mycket aktuella utbildningspolitiska strategin, återkommande utbildning, som en möjlig väg att inte bara organisera eftergymnasial utbildning utan i princip hela utbildningssystemet.

U68 beslöt på ett tidigt stadium att vissa vetenskapliga undersökningar skulle göras för belysning av en del centrala utredningsfrågor. Dessa undersök-

ningar skulle främst belysa dimensionerings- och kostnadsfrågor samt olika samband mellan utbildning och arbetsmarknad. Detta ledde till att U68 igångsatte ett eget forskningsprogram.

### 3. Kortfattat om U68:s forskningsverksamhet

En särskild arbetsgrupp tillsattes under sommaren 1968 för planering av undersökningar inom de ovan angivna områdena. Denna arbetsgrupp lade fram ett mera detaljerat förslag till undersökningsprogram, som antogs av utredningen under hösten 1968.

Detta program kom att omfatta fem olika projekt med följande beteckningar och inriktningar.

- SI Kvantitativa studerandeundersökningar
- SII Anpassningsmekanismer i utbildningssystemet: val av utbildning och yrke
- AI Efterfrågan på utbildad arbetskraft
- AII Anpassningsmekanismer på arbetsmarknaden
- E Ekonomiska undersökningar rörande investeringskalkyler för utbildningens avkastning.

För en närmare beskrivning av projekten hänvisas till U68 debatt PM (U68 c) och till SOU 1971:61.

Tidsplanen för projekten var att de skulle genomföras under 1969 och kunna presenteras och publiceras i början av 1970.

Presentationsformen skulle vara enkel och översiktlig så att en heterogen avnämarkategori skulle kunna läsa arbetena utan att alltför mycket irriteras av ett vetenskapligt "fikonspråk". Inom U68:s sekretariat och inom den ovan nämnda arbetsgruppen utarbetades "styrmallar" till de olika projektledarna så att de skulle komma fram till en enhetlig och enkel presentationsform. Den tidigare nämnda arbetsgruppen kom under undersökningsarbetet att utgöra ett forum för olika problemdiskussioner i anslutning till undersökningarna.

### 4. Kortfattat om SII-undersökningarna

Som tidigare nämnts var huvudsyftet att studera elevernas efterfrågan av olika typer av utbildning och yrken dels i grundskolan och gymnasieskolan, dels på universitetsnivå. De undersökningar som vi kom att arbeta med gällde grundskolan, fackskolan och gymnasiet.

Gemensamt för alla SII-undersökningar var att de utgjorde panelstudier. I vårt fall innebar detta att vi kopplade på följande tre pågående forskningsprojekt. På grundskolenivå gjordes en uppföljning i anslutning till individualstatistikprojektet (Svensson 1971), på fackskolenivå gjordes de i anslutning till KOMPASS-projektet (Dahlöf 1970 a) och på gymnasienivå i anslutning till

GPU-projektet (Henrysson, Jansson 1967). För en närmare beskrivning av undersökningarnas uppläggning hänvisas till del I.

Som projektansvarig kom jag in i arbetet under hösten 1968, d.v.s. efter att det övergripande undersökningsprogrammet i stort sett var fastställt. SII-undersökningen planerades under hösten 1968 och i början av 1969. Den genomfördes under februari och mars 1969. Under våren och sommaren bearbetades och databehandlades de tre materialen. Under hösten sammanställdes den empiriska undersökningen, vilken presenterades för U68 i december 1969. Inom U68 diskuterades och "godkändes" rapporten först i den ovan nämnda forskningsarbetsgruppen därefter i den s.k. lilla gruppen (se U68 c) och slutligen i de tre referensgrupperna som är knutna till U68. Denna "manglingsprocess" var avslutad i slutet av januari 1970. Rapporten var därmed i princip färdig för publicering. Endast smärre justeringar hade gjorts i förhållande till det ursprungliga manuset.

### 5. *Det fortsatta arbetet — två alternativ*

Vid detta tillfälle i januari 1970 stod vi inför ett, som vi upplevde det, viktigt val rörande det fortsatta arbetet med de tre materialen. I den presenterade rapporten, som varit "styrd", rörande huvudinriktning och disposition, hade främst övergripande och för utredningen väsentliga frågeställningar behandlats, nämligen efterfrågan på utbildning och yrken i relation till socio-ekonomisk bakgrund och betyg och själva utbildningssystemets struktur. Åtskilligt mera fanns givetvis att ta fram i de tre materialen, t.ex. data som delvis låg utanför de problem som belysts i rapporten, men som ändå kunde tänkas bättre belysa valprocessen ur ett mera individcentrerat perspektiv än det som återfinns i den empiriska delen. Valet gällde nu således att antingen koncentrera sig på några speciella frågeställningar i det insamlade materialet för att komma fram till en på individnivå bättre baserad analys av valprocessen eller istället med utgångspunkt i den empiriska resultatbilden gå vidare för att sätta in denna i ett större och vidare teoretiskt sammanhang, något som det av tidsskäl och på grund av de tidigare nämnda styrmallarna ej fanns plats för i undersökningen.

För det första alternativet talade att vi i och för sig vet föga om hur själva valprocessen fortlöper hos en individ. Vi vet relativt mycket om hur olika bakgrundsvariabler påverkar valen (Stenaasen 1971) men mindre om hur den individuella valprocessen går till, även om det finns åtskillig teoribildning inom området (Hopson, Hayes 1968 och Sjöstrand 1968). Om detta således kan anses vara ett viktigt forskningsområde är det emellertid vår uppfattning att en djupare förståelse av denna problematik förutsätter en annan typ av data än de vi hade tillgång till, vilka huvudsakligen var baserade på enkäter. För oss synes intervjudata och deltagarobservationsdata vara väsentliga typer av data för att få en bättre förståelse kring den individuella valprocessen.

Mot det första alternativet talade således att vi hade otillräckliga data. Att studera de valsituationer som våra data omfattade retrospektivt med intervjuer ansåg vi inte vore något väsentligt alternativ. Det bör kanske här också tilläggas att vi inte ansåg att en mer djupgående statistisk analys av de variabler som ingår i den empiriska undersökningen skulle ge något egentligt kunskapstillskott vare sig till förståelsen av den individuella valprocessen eller till den resultatbild som finns framtagen i undersökningen. För det andra alternativet talade ett idag upplevt behov av bättre teoretisk förståelse av varför ett visst resultatmönster envist upprepar sig (Dahllöf 1969). Ett resultatmönster, som också präglar den empiriska undersökningen, och som i korthet innebär att de socioekonomiska variablerna för det mesta är av avgörande betydelse för valen av utbildning och yrke även om olika utbildningsorganisatoriska förändringar genomförs. Till detta kommer en idag växande skepsis rörande möjligheten att med enbart utbildningspolitiska åtgärder förändra detta resultatmönster (OECD 1970 a). I samband med denna problematik har så frågan dykt upp om att helt ändra utbildningssystemens nuvarande struktur och bygga upp dessa kring principen återkommande utbildning (dvs. varvning av arbete och studier).

I detta perspektiv ställs därför idag stora förväntningar att med hjälp av ett sådant uppbyggt utbildningssystem bättre kunna genomföra det normativa målet utbildningsjämlighet.

Mot bakgrund av dels resultaten från den empiriska undersökningen, som visar på svårigheterna att i nuvarande utbildningssystem skapa en utbildningsjämlighet, och dels de förväntningar som knyts till genomförandet av detta mål genom en radikal förändring av utbildningssystemets struktur, framstod här, enligt vårt sätt att se, ett väsentligt problemkomplex att närmare försöka analysera. Mot detta alternativ hade vi svårt att se andra skäl än att man möjligen kunde anse att det låg utanför traditionell pedagogisk forskning och att det kunde bedömas som ett ur meriteringssynpunkt osäkert och risigt område att ge sig in i. Dessa båda skäl bedömde vi emellertid som mindre väsentliga. Ett däremot väsentligt skäl för att välja detta alternativ fann vi, då vi började penetrera en möjlig framtida återkommande utbildning och kom in på området framtidsstudier. Det visade sig då att detta var lite utvecklat vad gäller utbildningssektorn och att det här således med all sannolikhet låg ett omfattande framtida pedagogiskt forskningsområde.

Inom olika samhällsområden har intresset för framtidsstudier expanderat mycket under senare hälften av 1960-talet, och under de allra senaste åren har detta intresse även börjat göra sig gällande inom utbildningssektorn. En ingående beskrivning av området framtidsstudier skulle här föra oss alltför långt bort från vårt syfte med denna introduktion. Emellertid kan en överblick över området vara på sin plats mot bakgrund av den inriktning, som de båda delarna II och III fått.



## 6. Framtidsforskning — en översikt.

Även om man kan säga att människan i alla tider varit intresserad av sin framtid är det först under 1960-talet som man mera medvetet och systematiskt försökt utveckla en ny vetenskapsgren — futurologin, vars uppgift hittills främst ansetts vara att försöka beskriva mer eller mindre sannolika framtida utvecklingslinjer inom de mest skilda samhällssektorer. Många är de böcker, tidskrifter och seminarier som under 1960-talet behandlat denna nya disciplin. Om bakgrunden till detta intresse säger Taviss (1969):

The subject has captured both the popular imagination and the interest of leaders in government, industry, and the universities. The roots of this concern can probably be traced to the heightened consciousness of the pace of change, the fascination with the growth of science and technology, and the increased awareness of the need to control technology and to establish some means of social planning (s. 574).

Det kan vara mycket vanskligt att kortfattat försöka ge en beskrivning av denna snabbt expanderande disciplin, och för den speciellt intresserade läsaren som vill få en mera omfattande beskrivning av området ber vi att få hänvisa till följande översiktsarbeten; Block (1970), Block-Nilsson (1971), Daedalus (Summer, 1967), IVA-rapport nr 20 (1967).

En översiktsbeskrivning kan emellertid göras i anslutning till Jungk (1971). Han urskiljer tre huvudinriktningar av futurologisk forskning.

För det första finns vad han kallar *Intuitive forecasting*. Kännetecknande för denna typ av framtidsstudier är att man försöker kombinera fantasi och insikt. Den kanske här mest kända tekniken är "Delphi-tekniken", vilken i korthet innebär att ett 50—60-tal olika experter individuellt och oberoende av varandra försöker beskriva den framtida utvecklingen inom något speciellt område. Tekniken bygger vidare på att flera sådana skattningar göres av varje expert och resultaten från dessa finns sedan tillgängliga för varje expert när han skall göra en ny skattning. Om huvudsyftet med tekniken säger Jungk (1971):

The purpose is to obtain increasingly precise data on the probability of the hypotheses advanced and when they might conceivably become reality.

In this way, majority and minority opinions are finally obtained, and these represent an informed intuitive judgment on probable, possible or desirable future developments.

Questions are sent out in written form and replies are examined and evaluated by a central office for use in subsequent rounds of the experiment. In order to reduce the length of this process, the Institute of the Future, in the U.S.A., plans to set up a permanent, electronic worldwide Delphi circuit which would be connected to a central computer (s. 13).

Den andra huvudtypen av framtidsstudier kallar Jungk för *Explorative*

*forecasting*. Här är huvudmetodikerna att försöka extrapolera fram den framtida utvecklingen utifrån kända faktiska ekonomiska, politiska, sociala och demografiska förhållanden. Typiska sådana studier är de som beskriver befolknings- och försörjningsutvecklingen i framtiden, antalet människor som kommer att bo i storstäder, antalet bilar i framtiden, och inte minst den framtida miljösituationen om inget radikalt göres på detta område. Om utvecklingen inom denna typ av framtidsstudier säger Jungk (1971):

More detailed studies are now being made of the interactions between numerous recent developments in technology. A typical example is the investigation of possible effects of the further development of means of communication (telephone, television, "picturephone", computer links to every home, and so on). The possible psychological development and the new aspirations and values of future generations are questions that have still to be explored.

Such are the kind of images of the future that exploratory forecasting seeks to project, taking into account many different factors which are difficult to determine since they are far more varied and contradictory than they were even a few years ago (s. 14.)

Den tredje huvudtypen av framtidsstudier benämner Jungk *Normative forecasting*. Här är huvudinriktningen skild från de båda övriga då huvudsyftet inte är att försöka beskriva mer eller mindre sannolika utvecklingstrender. Istället är syftet att deltaga i skapandet av framtiden genom att denna typ av framtidsforskning försöker arbeta fram olika framtidsmål för samhället och människan. Utvecklingen av denna typ av studier härrör till stor del från den kritik som riktats mot de båda andra ansatserna. En kritik som innebär att de implicita värderingarna i varje framtidsstudie inte tillräckligt beaktas i de båda andra ansatserna. Om detta anför Jungk (1971) följande;

It is argued that intrinsic in any forecast is either the incitement to act in its favour or a counter-reaction against it. In other words, since a forecast is heard by men ready to act, it carries within it the seeds either of its destruction or its realization. In a system of exploring the future which does not claim to be an "objective" science, but a "science of action", such criticism is not contested; on the contrary, it is admitted and exploited in a positive way.

The trend at the present time is consciously to shape the future by drawing up standards and objectives (s. 14.)

Speciellt har man inom denna typ av framtidsstudier utvecklat olika metoder för målanalyser och målprioriteringar samt metoder att, utifrån ett framtaget framtidsmål, arbeta fram lämpliga beslutsprocesser och medel för att nå målet. I detta sammanhang har man även inom denna typ av studier börjat intressera sig alltmera för den vanliga individens syn och förhoppningar på framtiden. Skälet till detta är att åtskilliga framtidsforskare upplever en växande klyfta mellan experternas syn på framtiden och de stora grupperna i samhället och deras syn på framtiden.

Denna typ av *Normative forecasting* med sin inriktning på målfrågorna och en strävan till återkoppling och förankring hos de stora grupperna i samhället kan enligt Jungk (1971) innebära en radikal förändring av en del av framtidsforskningens inriktning;

Thus futurology is more and more playing a part which it had not originally foreseen for itself. It is becoming a forum for the discussion of questions which had been pushed aside in the fever of scientific and technical progress during the last three hundred years, questions about the meaning of life and the ethics of human coexistence.

Whoever decides that the future can no longer be left to chance and an often inexorable fate, has to do more than merely "produce" and "act"; he needs to turn again to philosophy and look ahead to the "ultimate problems" so that, in tackling the immediate ones, he will have the welfare of future generations constantly in view. Research into the future is thus particularly concerned with the problems that education will face in the years ahead (s. 15).

Samme Jungk (1969) har även diskuterat olika typer av kunskapsintresse, som är kopplade eller borde vara kopplade till framtidsstudier. Han talar om den *logiska fantasin* som det traditionella vetenskapsintresse som hittills i övervägande grad varit det legitima kunskapsintresset i merparten av framtidsforskningen. Detta kunskapsintresse inom framtidsforskningen innebär att man med hjälp av olika väl utvecklade system- och beslutsmodeller, inte minst utvecklade inom den militära planeringen, försöker skissera en objektiv och logisk framkomlig väg mellan det kända i dagens samhälle och det okända i framtidens samhälle.

Som ett komplement till detta kunskapsintresse argumenterar Jungk starkt för vad han kallar den *kritiska fantasin* och den  *kreativa fantasin*. Enligt Jungk är dessa båda typer av kunskapsintresse alltför mycket satta på undantag inom framtidsforskningen. Den kritiska fantasins uppgift borde vara att kritiskt granska de logiska extrapoleringarna och föra fram en motargumentering mot dessa. Vad gäller den kreativa fantasin vill Jungk se den fungera på så sätt att den, mot bakgrund av de logiskt uppbyggda förutsägelseerna och dessas kritiska granskning, kan skapa och kombinera fram nya tidigare icke beaktade framtidsmönster och framtidsmål.

Sammanfattningsvis kan sägas att utvecklingen inom framtidsforskningen går mot en ökad medvetenhet om de normativa problemens betydelse inom denna disciplin samt mot en ökad tolerans för den kritiska och kreativa fantasins roll i denna forskning. I princip likartade tankegångar som de här av Jungk återgivna har även framförts av sådana framtidsforskare som Galtung, de Jouvenil och Ozbekhan, för att endast nämna några.

## 7. Framtidsforskning inom utbildningssektorn — en översikt.

Ser vi nu till de samhällsområden där framtidsstudier och långtidsplanering

varit mest frekventa, och till de områden där ett behov av framtidsstudier håller på att växa fram, säger Block-Nilsson (1971) följande;

Det finns en tradition inom framtidsstudierna som inte alls härrör från idealisterna eller de globala problemen. Den traditionen kommer främst från de stora rutinplaner som görs upp, dels hos oss inom företag och vissa statliga organ, inte minst inom försvaret, dels och isynnerhet i planorganen i de socialistiska länderna. Under en epok då all planering ansågs lukta socialism var därför planfilosofin till stor del begränsad till Sovjet och liknande stater. Men under och efter kriget har omfattande planering blivit alltmer nödvändig och brukad också i väst, t.ex. i USA i samband med stora projekt som atombomben, Polarisubåtarna och rymdprogrammet.

I vårt eget land har planintresset främst odlats inom försvaret och vissa större industrier i anslutning till detta, i krishushållning, planhushållning och bostadspolitik, samt inom olika former av fysisk planering, stadsplanering och markanvändning. För närvarande förnims emellertid ett starkt planbehov isynnerhet inom utbildningen, forskningen och vårdsektorn, sektorer som växer raskt eller har långsiktiga verkningar och där en hushållning med resurserna ter sig allt nödvändigare (s. 12).

Som framgår av citatet är utbildningsområdet en samhällssektor där behovet av framtidsstudier börjat bli aktuellt.

Under senare år har också ett visst intresse för framtidsstudier inom utbildningssektorn vuxit fram. Till exempel kan nämnas delprojektet "Utbildning år 2000" inom det omfattande projektet "Europa 2000" som startade på initiativ av Europeiska kulturfonden i Amsterdam (1971).

Här är syftet att försöka skissera ett framtida europeiskt utbildningssystem som även tar i beaktande U-ländernas utbildningssystem. I ett arbete för OECD (1970 b) har en rad olika forskare försökt beskriva alternativa utbildningsframtider för USA och Europa och bl.a. försökt beskriva olika framtida värdesystem alltifrån det amerikanska medelklassidealet med starka inslag av "lag och ordning" till ett värdesystem som präglas av ett "antiknegarideal" eller ett revolutionärt ideal. Man har sedan utifrån dessa olika värdesystem försökt att se på dess konsekvenser för utbildningssystemet. I Sverige har Block (1971) för U68:s räkning försökt beskriva några olika framtidsmiljöer för vårt utbildningsväsende. Syftet har här varit att få beslutsfattare att se dagens aktuella problem ur ett vidare framtidsperspektiv.

I SÖ-projektet "Utbildning år 2000" under ledning av Husén (1971) har man dels beskrivit några olika projekt och problem inom framtidsorienterad utbildningsforskning och dels med hjälp av olika experter diskuterat frammer eller mindre sannolika utvecklingar av det svenska utbildningssystemet.

När det gäller de olika angreppssätten (metodmodeller) att studera den framtida utvecklingen inom utbildningsväsendet kan sägas att någon klar profil här ännu inte utvecklats.

Ziegler (1970) har emellertid försökt utveckla en taxonomi omfattande fem

olika modeller för framtidsstudier inom utbildningsområdet. De fem modellerna är enligt Ziegler följande;

- A. The Future - as - the - Present
- B. The Future - as - an - Extrapolation - of - the - Present
- C. The Single, Alternative Future
- D. The Technological Future
- E. The Comprehensive Future

I den första modellen (A) präglas framtidsbilderna av vad Ziegler kallar ett "anteciperande administrativt beteende". Framtidsbilden är m.a.o. närmast identisk med den aktuella situationen och tidsperspektivet är vanligen ett budgetår eller liknande. Enligt Ziegler är denna typ av planering, om än nödvändig, knappast värd beteckningen framtidsstudier eller framtidsplanering.

I den andra modellen (B) försöker man utifrån ett något längre tidsperspektiv, vanligen 5—10 år, extrapolera fram utvecklingen inom olika ekonomiska, demografiska och regionala variabler med anknytning till utbildningsväsendet. Tyngdpunkten ligger här på kvantitativa förändringar medan de kvalitativa i stort förutsättes vara oförändrade. Den i utbildningsplanering välkända strategien "social demand" d.v.s. dimensionering av utbildningen efter individefterfrågan kan hänföras till denna andra modell. Även planeringsstrategien "manpower-planning" d.v.s. dimensionering av utbildningen utifrån övergripande ekonomiska tillväxtkriterier kan hänföras hit. Enligt Ziegler är dock denna "manpower-planning" föga framtidsorienterad då man i regel förutsätter att de yrken man gör projektionen kring i stort tänkes ha samma funktion som idag.

I den tredje modellen (C) utgår man ifrån att det framtida utbildningssystemet kommer att avvika från det nuvarande i huvudsak en dimension. Vanligtvis tänker man sig här att skillnaden mellan det nuvarande och framtiden rör ett bestämt mål eller särskilt sammansatta delmål. Till exempel att inlärningskapaciteten kommer att vara mycket bättre i framtiden genom utnyttjandet av olika slags beteendevetenskapliga forskningsresultat och inte minst genom individualiserad undervisning och ett utbildningsteknologiskt tänkande.

I den fjärde modellen (D), som kan ses som en variation på den tredje, utgår man från ett längre tidsperspektiv och är ännu mera inriktad på att teknologin kommer att vara den väsentligaste faktorn i förändringen av de framtida utbildningssystemen. Till exempel tänker man sig här att den traditionella skolan av idag, i detta teknologiska perspektiv, knappast kommer att finnas i framtiden. Istället sköter man sitt skolarbete var man i princip befinner sig med hjälp av ett väl utvecklat datasystem där varje individ har tillgång till egen dataenhet vilken står i kontakt med ständigt "utlärande" centrala informationscentra.



Några analyser av innehåll och övergripande mål för ett sådant teknologiserat utbildningssystem är däremot mindre vanliga, och detta är enligt Ziegler de idag viktigaste frågorna att analysera i denna typ av framtidsstudier.

Slutligen har vi den femte modellen (E) vilken, enligt Ziegler, är den hittills minst utvecklade, men den kanske i framtiden viktigaste att arbeta efter.

Huvudtanken är här att se utbildningen i sitt totala sociala sammanhang. I det tidigare nämnda SÖ-projektet (Husén 1971) har man försökt arbeta utifrån denna modell, och det heter om denna modell följande:

Det mest fruktbara sättet att angripa problemet med exempelvis framtidsforskning på det pedagogiska fältet torde vara att anlägga vad vi ovan har kallat ett komprehensivt betraktelsesätt. Härmed menas att utbildningsväsendet i varje stycke betraktas som underordnat samhällsbehoven i stort, varvid det samtidigt är dess skyldighet och dess öde att svara mot de samhällsförändringar som påkallar förändringar inom utbildningssektorn (s. 42.)

Det är ganska givet att konstatera att dessa olika modeller går in i varandra och kompletterar varandra i den praktiska planeringsprocessen. Samtidigt representerar de dock var och en en särskild filosofi i synen på utbildningens roll i framtiden och det är just dessa makroroller som Ziegler m.fl. menar är väsentliga att ha klart för sig när det gäller framtidsstudier inom utbildningsväsendet.

## 8. *De egna studierna i perspektiv av framtidsstudier*

Vi skall nu mot bakgrunden ovan återknyta till delarna II och III. Studien i del III låter sig knappast inlemmas i någon av de fem modeller vi ovan beskrivit. Närmast anknyter den till den femte modellen men är kanske något mera optimistisk i synen på utbildningssystemets makroroll i relation till det omgivande samhället. Med utgångspunkt från en förändring av det nuvarande utbildningssystemet i riktning mot återkommande utbildning och det övergripande utbildningsmålet, jämlikhet, har vi försökt penetrera relationen utbildning och samhälle samt själva målet utbildningsjämlikhet. Vidare har vi försökt beskriva några olika problem i anslutning till återkommande utbildning och jämlikhet och även försökt skissera en framtida makroroll för utbildningssystemet i anslutning till jämlikhetsmålet. Vi har då beaktat mer eller mindre sannolika framtida utvecklingstrender i vårt eget och omgivande samhällen. Om vi knyter an till Jungks olika kunskapsintressen har vi i slutet på del III försökt göra en kritisk granskning av den nuvarande i stort dominerande synen på det formella utbildningssystemets makroroll i samhället, d.v.s. den yrkesutbildande funktionen. Huruvida den makroroll vi vill kontrastera mot den nuvarande är för fantasifull och orealistisk får läsaren och framtiden avgöra, men syftet har varit att försöka vidga perspektivet för dagens utbild-

ningsplanering och stimulera till debatt och eftertanke över vad för framtida makroroll vi önskar för våra formella utbildningssystem.

Under arbetets gång har vi blivit starkt medvetna om att denna typ av studier, då den spänner över stora och heterogena områden, bör vara tvärvetenskapligt baserad. Det är vår övertygelse att ett fortsatt arbete inom detta område tjänar på en tvärvetenskapligt sammansatt arbetsgrupp tillsammans med en allsidigt sammansatt lekmanagrupp.

Inte minst den senare gruppen är kanske idag alltför lite involverad i framtidsstudier. Block-Nilsson (1971) säger följande om detta väsentliga problem:

Framtidsforskning måste utföras och diskuteras av så breda samhällslager som möjligt. Robert Jungk har i en intervju uttryckt detta ungefär så, att eftersom samhällsforskningen, både den framtidsinriktade och den övriga, i så hög grad utförs av de bestående makthavarna och deras anställda, måste vi rentav engagera rena amatörer, isynnerhet ungdom verksam i politiska och religiösa organisationer, för att ge en allsidig och demokratisk bild av framtiden. Självfallet drabbar denna meritokrati-fientliga kritik av framtidsforskningen också i hög grad den östliga världen, där planeringen sker i ett mycket begränsat maktskikt (s. 30).

Den här problematiken berör också i själva verket forskningen och forskarens roll i samhället. Få forskare torde idag ha kunnat undgå att märka den bitvis fräna debatt som uppstått kring forskningens och forskarens roll i samhället. Framför allt blir dessa frågor viktiga i just framtidsforskning och då speciellt den mera tillämpningsinriktade.

För oss själva kom dessa problem att upplevas som väsentliga dels i anslutning till genomförandet av den empiriska undersökningen och dels i anslutning till den inriktning som del III fått. Det är mot denna bakgrund som del II skall ses. Den utgör ett försök till beskrivning av några olika utvecklingstrender vad gäller sambandet forskning och samhälle och eventuella förändringar av forskarens roll.

Vi har sedan försökt se pedagogisk uppdragsforskning mot en bakgrund av generella förändringar i synen på forskning och samhälle, och därvid försökt antyda en till den nuvarande — kompletterande framtidsorienterad pedagogisk uppdragsforskning.

Slutligen bör sägas, att även om de tre delarna kan läsas tämligen oberoende av varandra bör de ses som en helhet. En helhet på så sätt att del I och III utgör två olika former av pedagogisk forskning, vilkas bakgrund och utvecklingstendenser beskrivs i del II.

Närmast följer således nu den empiriska delen, som är identisk med motsvarande del i SOU 1971:61 och därefter följer del II och III.



# Del I

Val av utbildning och yrke i grund-  
skola och gymnasieskola





# 1 Syfte och huvudresultat

## 1.1 Syfte

Det finns tre huvudsyften med denna del av undersökningen av val av utbildning, nämligen

att studera studie- och yrkesvalen vid slutet av grundskolan, fackskolan och gymnasiet i anslutning till U 68 s arbete rörande den framtida eftergymnasiala utbildningen,

att studera hur olika faktorer som kön, prestationer, socialgrupp och intressen påverkar de olika valen,

att studera elevernas syn på olika aktuella yrkes- och utbildningsfrågor.

## 1.2 Huvudresultat

Resultaten är baserade på tre s. k. uppföljningsundersökningar, vilka genomfördes i mars 1969. Grundskoleundersökningen utgörs av ett riksrepresentativt stickprov på 2 356 elever. Fackskoleundersökningen omfattar 801 elever i Göteborg och Västmanland (i Västmanland enbart teknisk linje). Gymnasieundersökningen omfattar 702 elever i Västmanlands län. Tolkningen av resultaten på olika attitydfrågor bör självfallet göras försiktigt, då man aldrig kommer ifrån att dessa delvis blir material- och situationsbundna. Detta är dock en reservation som gäller generellt för alla undersökningar av liknande typ. Den här föreliggande rapporten presenterades för U 68 i januari 1970.

Nedan följer punktvis och i koncentrerad form ett urval av resultaten från de olika kapitlen. Efter varje kapitel finns sedan en något mera omfattande resultatsammanfattning. En diskussion av resultaten återfinns i kapitel 6.

1. Över 80 % av grundskoleeleverna planerar fortsätta med gymnasial utbildning.

2. Fördelningen av elevernas betyg i årskurs 6 (åk 6) samt deras planer och val inför åk 7 gentemot valen i åk 9 pekar på, att valet av gymnasial

skolform med stor sannolikhet bestäms av förhållanden före högstadiets början. Detta gäller främst valet av gymnasium.

3. Drygt hälften av grundskoleeleverna skulle välja gymnasium om de kunde bortse från betyg och övrig påverkan.

4. De sociala skillnaderna mellan de olika gymnasiala skolformerna är markanta. Medan i socialgrupp 1 gymnasium väljs av 82 % och yrkesskola av 6 % väljs i socialgrupp 3 gymnasium av 25 % och yrkesskola av 34 % av eleverna.

5. Utöver betyg och kön påverkas valet av tillvalsgrupp inom gymnasiet av sociala faktorer. Elever från socialgrupp 1 väljer i mindre utsträckning än övriga ekonomisk och teknisk linje.

6. Valet av gymnasium, yrkesskola och att börja arbeta upplevs av eleverna som mera självklart än valet av fackskola. För gymnasieväljarna är motivet att nå en viss yrkesnivå – den akademiska – väsentligt vid valet av gymnasium.

7. Yrkesskäl och betygsprestationer dominerar elevernas egna motiv till valen.

8. Ca hälften av gymnasieväljarna skulle kunna tänka sig fackskoleutbildning, men nästan ingen valde yrkesskola, om de inte kom in på den tillvalsgrupp de sökt i första hand i gymnasiet. Över hälften av fackskoleväljarna skulle kunna tänka sig yrkesutbildning om de inte kom in på den linje de valt i första hand i fackskolan.

9. En fjärdedel av dem som i årskurs 9 väljer fackskola är intresserade av universitetsstudier om fackskolan ger kompetens därtill.

10. Markanta könsskillnader bryter fram vid hypotetiska val inom grundskolans nya högstadium; 72 % av flickorna skulle välja språk medan 2 % skulle välja teknik. Även sociala skillnader framträder. Elever från socialgrupp 1 väljer i större utsträckning språk medan elever från socialgrupp 3 främst väljer teknik.

11. Ungefär 60 % av eleverna i fackskolan och 70 % av eleverna i gymnasiet planerar vidareutbildning i någon form, 10 % av eleverna på gymnasiet och 20 % av fackskoleeleverna planerar att börja arbeta direkt medan ca 20 % i vardera skolformen är osäkra på vad de skall göra. Ca 30 % av eleverna på teknisk och ekonomisk linje på gymnasiet avser att direkt fortsätta utbildning efter gymnasiets slut.

12. Över 90 % av gymnasisterna skulle återigen välja gymnasium om de i år gick i grundskolans åk 9. Eleverna på humanistisk linje är minst tillfredsställda med sitt linjeval. Nästan en fjärdedel skulle vilja välja en annan linje. I fackskolan skulle drygt hälften av eleverna återigen välja fackskola. Detta gäller främst flickorna. En tredjedel av eleverna skulle i stället välja gymnasium. Detta gäller i något större utsträckning pojkarna.

13. Ca 40 % av gymnasieeleverna skulle välja universitetsutbildning även om universitetsutbildningen inte påverkade lönen.

14. Ca 40 % av eleverna i fackskolan skulle säkert eller troligen börja läsa vid universitetet om fackskolan gav behörighet. Detta gäller pojkar i större utsträckning än flickor och elever från socialgrupp 1 och 2 i större utsträckning än elever från socialgrupp 3.

15. Över hälften av eleverna i fackskolan och gymnasiet ställer sig inte direkt avvisande till en kortare och mer yrkesinriktad utbildning efter gymnasiets och fackskolans slut.

16. Gymnasisterna uttrycker det största behovet av studie- och yrkesvägledningsinformation, medan gymnasieväljarna bland eleverna i grundskolan tog minst kontakt med studie- och yrkesväglare.

17. Tryggheten uppger eleverna som det dominerande kravet på ett framtida yrke.

18. Merparten av eleverna är negativa till framtida yrkesbyten.

19. Vård- och läraryrken är mest populära bland flickorna, tekniska yrken hos pojkarna.

20. Gymnasisternas yrkesnivåambition höjs påtagligt under gymnasietiden, i åk 9 har 29 % yrkesönskningar som förutsätter universitetsutbildning, i åk 3 har samma elever till 52 % sådana yrkesönskningar.

21. Utvecklandet av ett självständigt och kritiskt tänkande sätter eleverna som ett av de viktigaste målen i samtliga skolformer från grundskola till universitet.

22. I samtliga tre skolformer är stora grupper av eleverna otillfredsställda med betygssystemet. Mest positiva är grundskoleeleverna och minst gymnasieeleverna.

### 2.1 *Metod*

De tre undersökningsmaterialen är alla s. k. uppföljningsstudier. Detta innebär att för de elever vi studerar finns tidigare uppgifter om val och prestationer. Vi har vidare valt att definiera våra populationer på så sätt att de består enbart av de elever som varit med vid två undersökningstillfällen: det ena i samband med vår undersökning i mars 1969, det andra inom de tre respektive projekten vi kopplade på. Detta innebär att för fackskolan och gymnasiet insamlades ett något större material än vad som kom att användas. Skälet var att på så sätt få våra slutliga "panelpopulationer" så stora som möjligt samt att dessa projekt på grund av sin regionella bas hade en helt annorlunda populationsdefinition än grundskoleprojektet. Undersökningarna i mars 1969 bestod dels av att eleverna fick besvara ett enkätformulär<sup>a</sup>, dels av att elevernas höstterminsbetyg 1968 insamlades via rektorsexpeditionerna. Enkätbesvarandet tillgick som vid en ordinär skrivning, dvs. eleverna samlades klassvis eller skolvis och fick under 2 lektionstimmar fylla i formuläret. Detta skedde under lärares eller testledares övervakning.

### 2.2 *Materialbeskrivning*

Nedan följer en beskrivning av de tre materialens omfattning.

#### *A. Grundskolematerialet*

Detta material är en uppföljning av en årgång av det s. k. individualstatistikprojektet<sup>1 b</sup>. Under ledning av Kjell Härnqvist genomfördes 1966 en undersökning av alla elever i åk 6, som var födda den 5, 15 eller 25 i någon månad 1953, totalt 9 955. Undersökningen omfattade elevernas studieval, prestation och vissa attitydfrågor. Av dessa elever avsåg vi att i mars 1969 följa upp dem som är födda den 15 i någon månad, totalt 2 543 elever. Vid undersökningstillfället kunde 55 av dessa elever av olika osystematiska skäl ej medverka, vilket innebär att 97 % av de aktuella

<sup>a</sup>Enkätformulären har utarbetats vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet.

<sup>b</sup>Siffrorna hänför sig till notförteckningen i slutet av rapporten.

eleverna deltog i undersökningen. De elever som varit med vid båda insamlingarna dels 1966, dels 1969 utgör totalt 2 356.

### B. Fackskolematerialet

Detta material består dels av en uppföljning av fackskolans ekonomiska och sociala linje inom det s. k. kompassprojektet<sup>2</sup>, vilket leds av Urban Dahllöf, dels av en uppföljning av fackskolans tekniska linje inom det s. k. gymnasieprognosprojektet (GPU)<sup>3</sup> i Västmanland, som leds av Sten Henrysson. I mars 1969 gick totalt 1 105 elever på dessa linjer i Göteborg respektive Västmanland. Av dessa elever kunde 51 av olika osystematiska skäl ej deltaga i undersökningen, vilket gör att 95 % av de aktuella eleverna var med i undersökningen. De elever som varit med vid båda undersökningstillfällena dels 1965, dels 1969 utgör totalt 801.

### C. Gymnasiematerialet

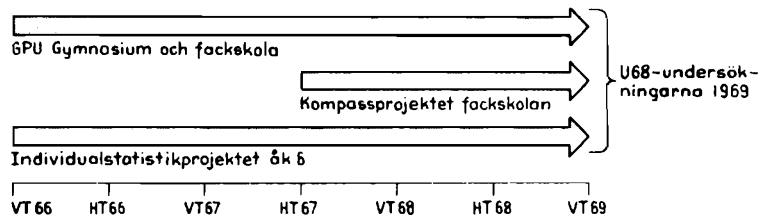
Detta material består av en uppföljning av det ovan nämnda gymnasieprognosprojektet. I mars gick totalt 1 010 elever i de olika gymnasier i Västmanland. Av olika osystematiska skäl kunde 36 elever ej deltaga i undersökningen i mars 1969, vilket innebär att 96 % av gymnasisterna deltog i undersökningen. De elever som varit med vid tidigare undersökningar inom GPU-projektet och i mars utgör totalt 702.

## 2.3 Schematisk översiktsbeskrivning av de tre materialen

Sammanfattningsvis beskrivs nedan i schematisk form U 68-undersökningarna i grund- och gymnasieskola och deras anknytning till de tidigare projektundersökningarna.

## 2.4 Materialbearbetning

Enkäterna och betygsuppgifterna har efter insamlandet bearbetats och kodats av universitetsstuderande. All resultatbearbetning har sedan gjorts vid Göteborgs universitets datacentral. Resultaten i denna rapport är beräknade enbart på de elever som i respektive material varit med, dels vid marsundersökningarna, dels vid tidigare undersökningar inom respektive projekt. Svartsbortfallet på de frågor, där detta inte direkt är redovisat, varierar mellan 1.5 och 2.5 %. Socialgruppsindelningen i de olika materialen har gjorts inom respektive projekt. Denna socialgrupps-



Schematisk beskrivning av de tre uppföljningsundersökningarna

indelning ansluter i alla tre materialen mycket nära till den statistiska centralbyrån (SCB) använder i valstatistiksammanhang.

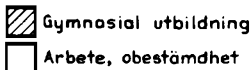
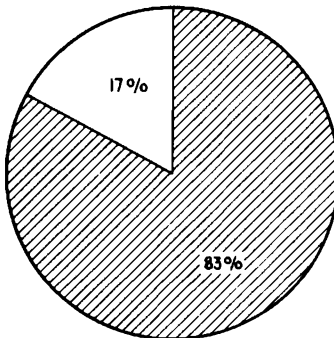
### *2.5 Rapportens fortsatta disposition*

Redovisningen är uppdelad på fyra kapitel, vilka kan läsas oberoende av varandra. Kapitel 3 behandlar enbart grundskolan, kapitel 4 fackskolan och gymnasiet tillsammans. I kapitel 5 redovisas de tre materialen tillsammans på vissa gemensamma frågeställningar. Slutligen finns i kapitel 6 en kort diskussion kring de mera markanta resultaten.

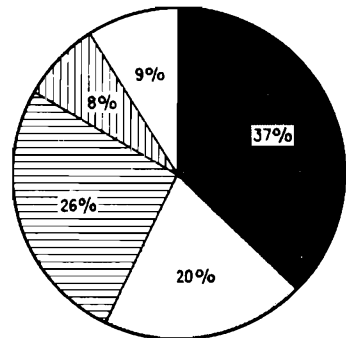
### 3.1 Efterfrågan på utbildning efter grundskolan

Gymnasieutredningen (GU)<sup>4</sup> angav som en riktpunkt att i början på 1970-talet skulle omkring 75 % av en årskull genomgå utbildning i de gymnasiala skolformerna; därav ca 30 % på gymnasiet och 20 % på fackskolan. Dessa siffror återspeglar väl den allmänna utvecklingen i en rad av de mera industrialiserade OECD-länderna<sup>5</sup>. Man räknar där med att omkring 1975 kommer 70–85 % av en årskull att genomgå fulltidsutbildning efter en 8–9-årig grundutbildning. I de östeuropeiska socialistländerna är andelen studerande på "sekundärnivå" i regel större. I början av 1960-talet räknade man med att 80–95 %<sup>6</sup> av en årskull gick i någon form av 11–12-årig utbildning. I dessa siffror inräknas då även deltidsstudier.

a) Totalt



b) Skolformer och börja arbeta



	Totalt	Pojkar	Flickor
	Gymnasium N= 868	39	35
	Fackskola N= 462	14	25
	Yrkeskola N= 604	30	21
	Arbete N= 214	9	9
	Obestämdhet N= 208	8	10
	2 356	100%	100%

Figur 1. Elevernas efterfrågan på gymnasial utbildning 1969.

Vi skall nu se på efterfrågan på gymnasial utbildning bland grundskole-eleverna 1969 (figur 1).

Av figuren framgår, att över 80 % av eleverna i grundskolan har planer på fortsatta studier inom gymnasial utbildning.

Efterfrågan på fackskole- och yrkesskoleutbildning överensstämmer i stort med GUs planer, medan inte oväntat gymnasieutbildningen är något populärare än vad som var beräknat. Pojkarna väljer gymnasium och yrkesskola i högre grad än flickorna, medan dessa väljer fackskola i större utsträckning än pojkarna.

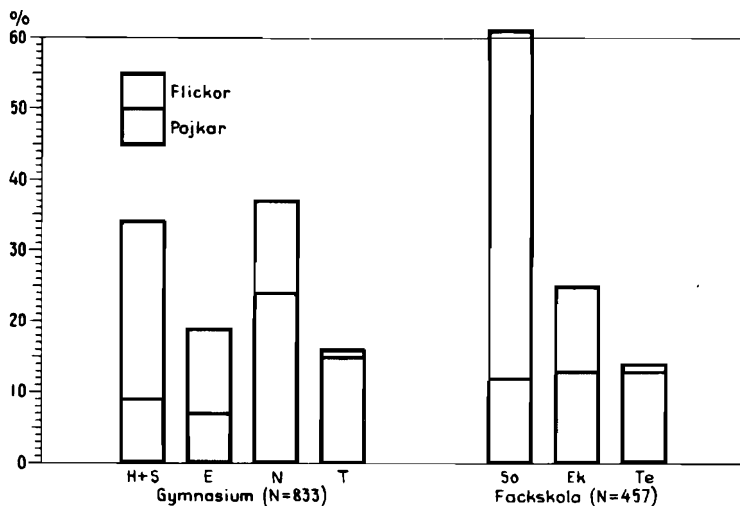
Efterfrågan på olika linjer och tillvalsgrupper inom respektive skolform framgår av figur 2. Mot bakgrund av de senaste årens stora efterfrågan på humanistisk-samhällsvetenskaplig tillvalsgrupp är resultaten av särskilt intresse då naturvetenskapliga tillvalsgruppen har visat sig vara mest attraktiv. Vidare kan sägas att GUs mål att mellan 40 och 50 % av eleverna i gymnasiet 1970 skulle gå på de ekonomiska och tekniska linjerna inte kommer att uppfyllas. Resultaten tyder på att det snarare blir under än över 30 %.

För fackskolans del är den sociala linjen i särsklass mest populär. Den har i jämförelse med föregående<sup>7</sup> år ökat i popularitet på bekostnad av de båda andra.

De mest markanta könsskillnaderna gäller teknisk utbildning på fackskolan och gymnasiet, en utbildning som flickorna är nästan totalt ointresserade av, knappt 2 % av flickorna i vardera skolformen väljer teknisk utbildning.

### 3.2 Vilka elever väljer vad

För de flesta torde det idag vara ett välkänt faktum att utbildningsvalen påverkas av flera olika s. k. "icke avsedda" urvalsmekanismer. Den faktor som kanske blivit mest uppmärksammas är den socio-ekonomiska. Trots



Figur 2. Efterfrågan på olika tillvalsgrupper och linjer.



den stora satsningen på utbildning efter 1945 – både nationellt och internationellt – kvarstår i de flesta länder en i hög grad icke avsedd socio-ekonomisk påverkan på valen av sekundär och högre utbildning

8\_10

De faktorer, som vi i denna undersökning främst kommer att beakta är region,<sup>a</sup> socialgrupp<sup>b</sup> och betyg. Eleverna är uppdelade efter planer på studier eller arbete efter grundskolans slut i följande väljargrupper:

1. I första hand gymnasium (G-väljare)
2. I första hand fackskola (F-väljare)
3. I första hand yrkesskola (Y-väljare)
4. I första hand arbeta (A-väljare)

De elever som inte faller inom dessa fyra kategorier är en liten och mycket heterogen grupp – de avser komplettera, har andra alternativ eller är osäkra vad de skall välja. Denna femte grupp kommer inte närmare att tas upp i den följande resultatdiskussionen.

### 3.2.1 Regionskillnader

I figur 3 illustreras valen i de olika regionerna samt den sociala sammansättningen i dessa.

Mönstret är i stora drag detsamma för de olika regionerna. Stockholmsregionen har dock en efterfrågan på gymnasium, som ganska kraftigt överstiger övriga regioners. Malmö-regionen och regioner med mindre än 6 parallellavdelningar har procentuellt största efterfrågan på fackskoleutbildning och regioner med mer än 6 parallellavdelningar har den största efterfrågan på yrkesskoleutbildning.

Orsakerna till dessa avvikelser kan vara många men en viktig roll spelar med all sannolikhet den sociala sammansättningen inom regionen och tillgången på olika skolformer. Från tidigare undersökningar vet vi att elever från socialgrupp 3 väljer gymnasium i mindre utsträckning än elever från socialgrupp 1, och i figur 3 ser vi att det proportionellt i Stockholms-regionen är mest elever från socialgrupp 1 och minst från socialgrupp 3.

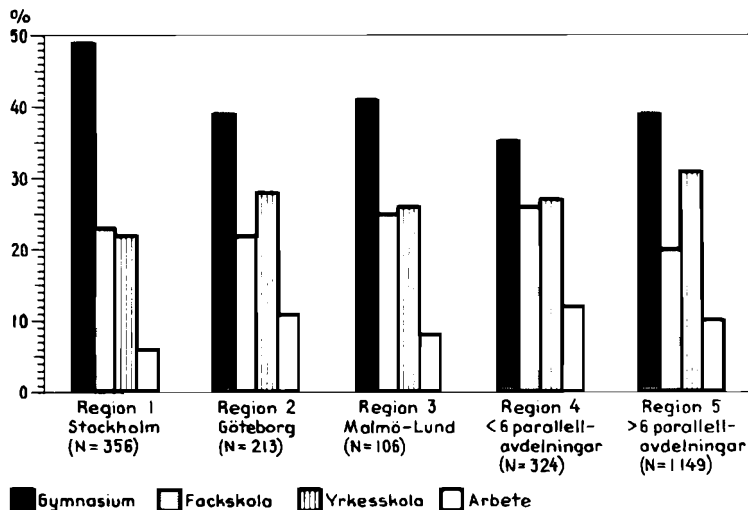
### 3.2.2 Sociala skillnader

Sociala skillnader i valet av gymnasial skolform har nyligen redovisats i en undersökning i Västerbottens län och Örnsköldsvik<sup>11</sup>. Undersökningen visar att gymnasiet är den mest attraktiva skolformen och att den drar åt sig främst elever från de högre socialgrupperna. I var egen undersökning ingår även yrkesskolan i elevernas efterfrågan på utbildning, vilket

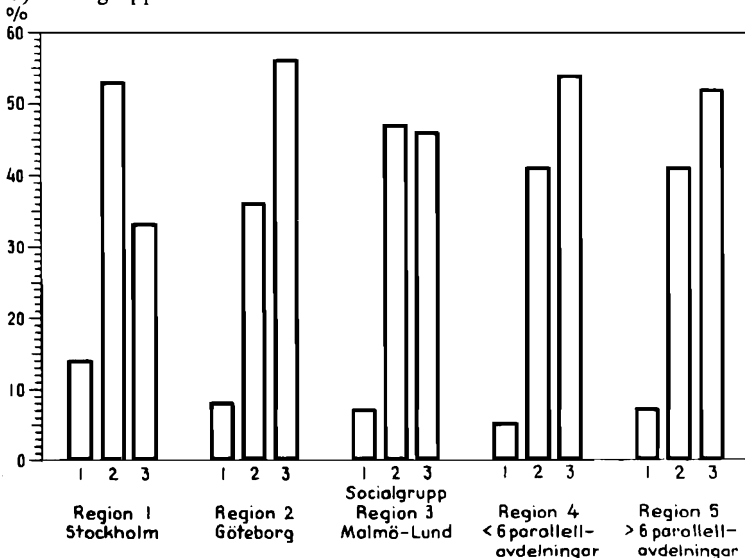
<sup>a</sup> Regionindelningen är den som statistiska centralbyrån (SCB) använder i skolstatistiksammanhang och som omfattar 5 riksområden: region 1 Stor-Stockholm, region 2 Stor-Göteborg, region 3 Malmö-Lund-området, region 4 riksområdet med mindre än 6 parallellavdelningar på gymnasiet och region 5 riksområdet med 6 eller flera parallellavdelningar på gymnasiet.

<sup>b</sup> Socialgruppsindelningen ansluter mycket nära till den SCB använt i valstatistiksammanhang. Även socialgruppsindelningarna i fackskole- och gymnasimaterialet ansluter till denna indelning.

a) Skolform eller arbete



b) Socialgrupper



Figur 3. Val och social sammansättning inom regionerna.

därmed ger en mera heltäckande bild av sociala differenser vid valen inför gymnasial utbildning.

I figur 4 illustreras valen i förhållande till de sociala variablerna på tre olika sätt: för det första den sociala fördelningen inom varje väljargrupp utifrån hela elevpopulationen, för det andra den sociala sammansättningen inom respektive väljargrupp och för det tredje utifrån hur elever från de tre socialgrupperna har valt mellan de olika alternativen.

I figur 4 a) ser vi att G-väljarna från socialgrupp 2 utgör den största "gymnasieskolepopulationen", 18 % av hela elevpopulationen. Därefter 32

a) Socialfördelning inom de olika väljarkategorierna baserad på hela elevpopulationen

G-väljare			F-väljare			Y-väljare			A-väljare			Övriga	Totalt
S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3		
6	18	12	1	9	10	1	8	16	0,2	3	7	8	100 %

b) Socialgruppsammansättning inom de olika väljargrupperna

	G-väljare	F-väljare	Y-väljare	A-väljare
S1	17	4	2	2
S2	51	45	33	31
S3	32	51	65	67
Totalt	100 %	100 %	100 %	100 %

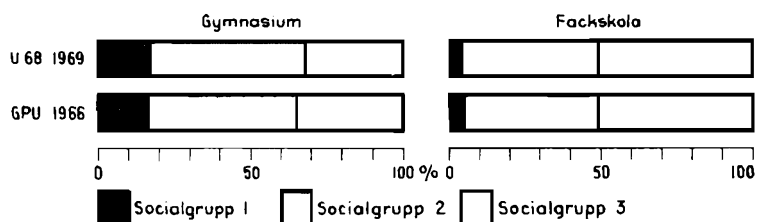
c) Val utifrån socialgruppstillhörighet

	Gymnasium	Fackskola	Yrkesskola	Arbete	Övrigt	Totalt
S1	82	10	6	2	—	100 %
S2	46	21	20	7	6	100 %
S3	25	21	34	13	7	100 %

Figur 4. Val och social bakgrund.

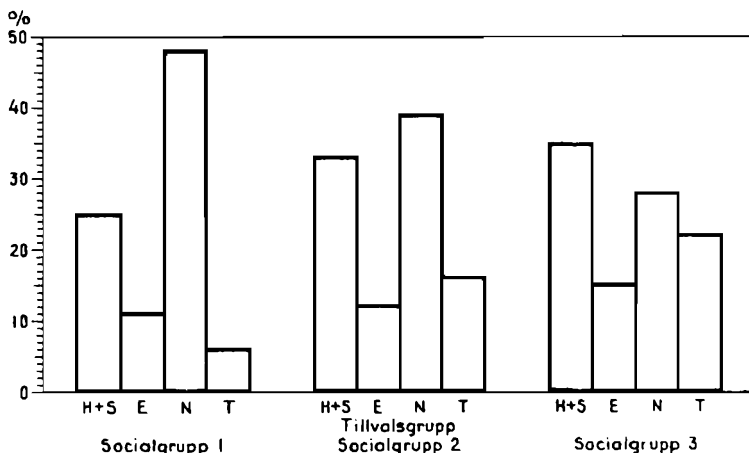
kommer i storleksordning Y-väljarna från socialgrupp 3, – 16 %. G-väljarna från socialgrupp 1 utgör 6 % av hela populationen. Den sociala sammansättningen inom de olika väljargrupperna, figur 4 b), tenderar att bli mycket sned. Procentuellt blir andelen elever från socialgrupp 1 och 2 mindre och mindre om man går från gymnasium över fackskola och yrkesskola till dem som planerar att börja arbeta, medan förhållandet snarare är det motsatta för socialgrupp 3. Vi ser även i figur 4 c) att elever från socialgrupp 3 fördelar sig ganska jämnt på de tre gymnasiala skolfomerna, medan en överväldigande majoritet, över 80 %, av eleverna från socialgrupp 1 väljer gymnasium.

Vi kan även jämföra den sociala sammansättningen bland G-väljare och F-väljare med resultat rörande den sociala sammansättningen i fackskola och gymnasium i Västmanland<sup>3</sup>. Vi finner då en stor överensstämmelse. Fördelningen i Västmanland framgår av figur 5.



Figur 5. Jämförelse med västmanlandsundersökningen (GPU) rörande social sammansättning i gymnasium och fackskola.

a) Totalt



b) Kön, medelbetyg

Medelbetyg	Antal elever		
	Pojkar	Flickor	Totalt
3.54	25	75	100 %
3.23	51	49	100 %
3.91	64	36	100 %
3.30	95	5	100 %

Figur 6. Socialgrupper och tillvalsgrupper.

Någon ingående tolkning av denna jämförelse är svår att göra då materialen är olika sammansatta men att några påtagliga förändringar skulle ha skett från 1966 till 1969 är knappast troligt. I västmanlandsundersökningen framkom även sociala skillnader i valet av tillvalsgrupp i gymnasiet. Figur 6 visar G-väljarnas efterfrågan på tillvalsgrupper, när de delas upp på socialgrupp. Medelbetygen för eleverna i de olika tillvalsgrupperna redovisas även.

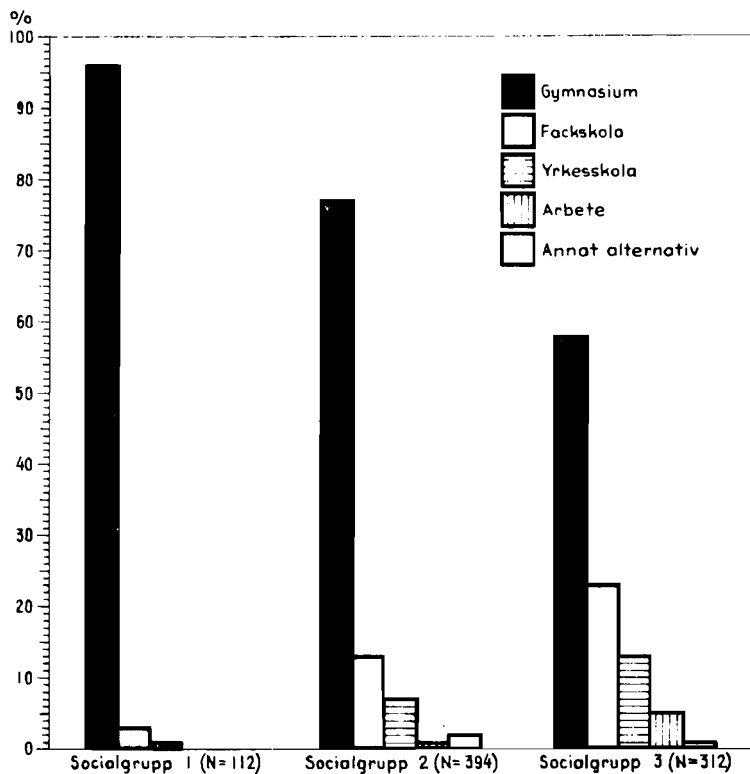
Betyg och kön spelar självfallet en stor roll vid valet av tillvalsgrupp men de kan knappast helt förklara skillnaderna i figur 6. Resultaten visar att elever från socialgrupp 1 väljer ekonomisk och teknisk utbildning i mindre utsträckning än övriga elever, vilket överensstämmer med resultaten från västmanlandsundersökningen.

3.2.3 Betyg och sociala variabler

Betygens stora roll vid valen är närmast självklar. I figur 7 ser vi hur markanta betygsskillnaderna mellan de olika väljargrupperna är.

	G-väljare	F-väljare	Y-väljare	A-väljare
Medelbetyg	3.59	3.00	2.64	2.48

Figur 7. Medelbetyg för eleverna i de olika väljargrupperna i åk 9.



Figur 8. Elever med högre betyg än 3.25 uppdelade på socialgrupper och val av skolform eller börja arbeta.

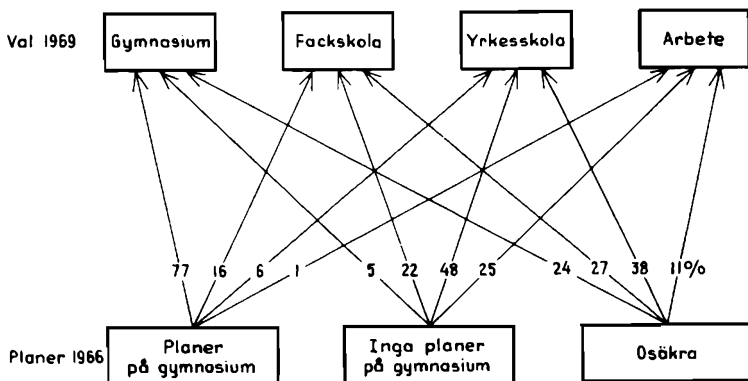
Genom att välja ut elever från olika socialgrupper inom samma betygsgrupp kan vi mera renodlat studera sambandet mellan betyg och sociala variabler vid valen. I figur 8 finns samtliga de elever som hösten 1968 hade ett medelbetyg mellan 3.25 och 5.0, uppdelade på socialgrupper samt på val av gymnasieskolform.

Resultaten visar bl. a. att 96 % av eleverna från socialgrupp 1 väljer gymnasium mot 58 % av eleverna från socialgrupp 3. För elever på samma prestationsnivå är således sannolikheten betydligt större att elever från socialgrupp 1 väljer gymnasium än att elever från socialgrupp 3 gör det.

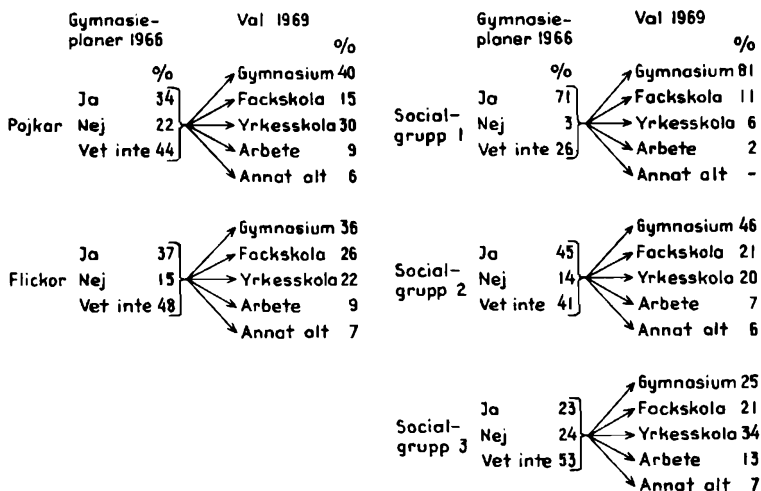
### 3.3 Förändringar i planer, val och prestationer under högstadiet

För att belysa förändringar under högstadiet har vi utnyttjat data insamlade 1966 i ak 6 rörande elevernas betyg, intelligens, intresse och planer på gymnasieutbildning.

a) Totalt



b) Planer och val uppdelat på kön och socialgrupp

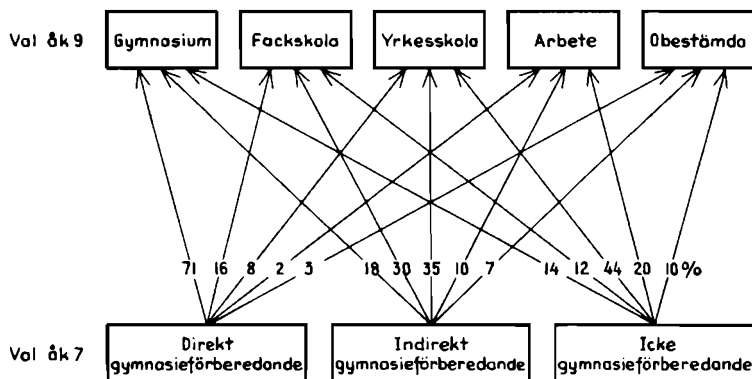


Figur 9. Elevernas val av skolform respektive börja arbeta utifrån deras planer 1966.

3.3.1 Planer på gymnasieutbildning i åk 6 och val av detta i åk 9

Eleverna fick 1966, innan de skulle börja i åk 7, en fråga om de hade planer på att senare välja gymnasium. Förändringarna mellan planer på gymnasieutbildning och faktiskt val av detta framgår av figur 9. Materialet redovisas dels totalt, dels uppdelat på pojkar och flickor, dels på de tre socialgrupperna.

Totalt sett är förändringarna mellan planer på gymnasium och faktiskt val mycket små. Drygt 75 % av dem som hade planer på gymnasium har även valt detta. Av dem som inte hade planer på gymnasium har de flesta valt yrkesskola och börja arbeta. Av dem som var osäkra har de flesta valt yrkesskola, därefter fackskola. Pojkarna väljer gymnasium i något större utsträckning än vad de planerade i åk 7, medan flickorna i stort väljer



Figur 10. Elevernas val av skolform respektive börja arbeta utifrån vilken tillvalsgrupp de tillhörde i åk 7.

enligt sina planer. Socialgruppskillnaderna är små. Det är främst elever från socialgrupp 1 som under högstadiet ökar sitt intresse för gymnasie-studier.

### 3.3.2 Val i åk 6 och åk 9

Vi skall nu övergå från elevernas planer till deras faktiska val dels till åk 7, dels i åk 9. Eleverna har vi delat upp i tre valkategorier beroende på om de i åk 7 valt direkt gymnasieförberedande studier, mera indirekt gymnasieförberedande (dvs. vissa kurser måste kompletteras under högstadiet för att ge behörighet till gymnasium) eller icke gymnasieförberedande studier<sup>1 2</sup>.

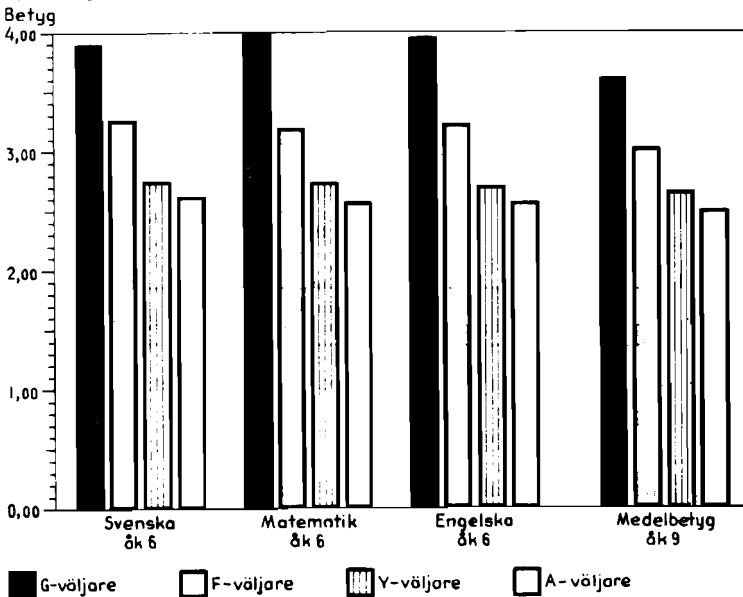
Resultaten i figur 10 understryker att gymnasievalet i stor utsträckning avgörs redan i åk 6; 70 % av eleverna med direkt gymnasieförberedande kurser väljer gymnasium i åk 9. Eleverna med indirekt gymnasieförberedande kurser väljer i första hand yrkesskola och därefter fackskola, medan eleverna i den tredje gruppen väljer yrkesskola i första hand och att börja arbeta i andra hand.

### 3.3.3 Val i åk 9 och betyg, intelligens och intresse i åk 6

Eleverna fick i åk 6 genomgå ett intelligenstag och några intressetest. För en närmare beskrivning av de olika testen hänvisas till individualstatistikprojektets rapport nr 22. Resultaten av testen jämförda med betygen i åk 6 och 9 för samma elever, uppdelade på dels kön, dels väljargrupperna framgår av figur 11.

Resultaten pekar på den stora roll betygen i åk 6 spelar för valet av sysselsättning efter grundskolans slut. Även resultaten på intelligenstag visar samma mönster. På intressetesten är däremot bilden en annan. Skillnaderna mellan väljargrupperna i åk 6 är små och ganska osystematiska. Ser vi på könsskillnaden visar det sig att flickorna genomgående har högre betyg än pojkarna, något som dock knappast kan förklara

a) Betyg i åk 6 och åk 9, väljargrupperna



b) Betyg i åk 6 och åk 9, kön

	Betyg åk 6			Medelbetyg åk 9
	Svenska	Matematik	Engelska	HT 1968
Pojkar	3.03	3.24	3.05	2.98
Flickor	3.49	3.27	3.46	3.12

c) Intelligenstestresultat i åk 6

	Intelligens
Pojkar	68.37
Flickor	67.97
G-väljare	79.19
F-väljare	67.41
Y-väljare	59.92
A-väljare	57.02

d) Intressetestresultat i åk 6

	Intresse				
	Fritufts	Handels	Husligt	Tekniskt	Verbalt
Pojkar	36.67	24.23	23.91	35.84	28.54
Flickor	33.48	28.21	33.91	22.86	34.02
G-väljare	35.47	24.75	28.61	30.68	32.69
F-väljare	35.51	27.81	30.49	28.17	32.66
Y-väljare	34.93	26.67	27.75	30.17	29.31
A-väljare	34.49	27.20	28.50	28.01	28.92

Figur 11. Betyg i åk 6 och åk 9 samt intelligens- och intressetestresultat för samma grupp elever i åk 6, uppdelade på kön och väljargrupper.

skillnaden mellan de olika väljargrupperna. Skillnaderna mellan väljargrupperna på intressetesten är däremot mera relaterade till kön.

En något tillspetsad tolkning av resultaten i figur 11 är att valen inför gymnasieskolan är avgjorda innan eleverna börjar i högstadiet. För merparten av eleverna är deras betygsprestationer på mellanstadiet av avgörande betydelse för val av sysselsättning efter grundskolans slut.

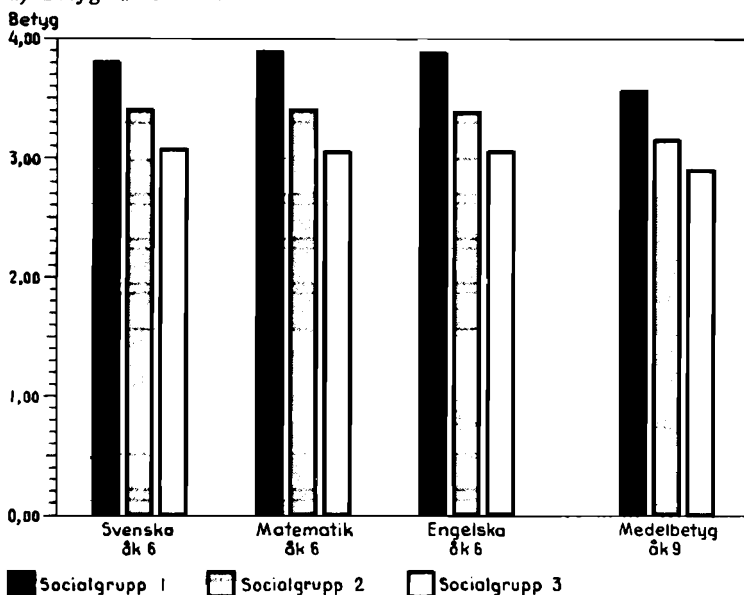
Figur 12 visar elevernas fördelning på socialgrupper, betyg, intelligens- och intressetestresultat.



På såväl betygs- som intelligensvariabler framträder ett inte oväntat mönster. Skillnaderna på intresstesten är däremot inte alls socialgruppsbundna på samma sätt. På vissa test har socialgrupp 3 högst poäng, på andra test socialgrupp 1.

Resultaten i figur 11 och 12 ger en bild över hur sammankopplade socialgrupp, betygs- och intelligensstestprestationerna är samt hur fast denna koppling är redan när eleverna börjar i åk 7. På intresseplanet är däremot kopplingen till socialgrupp ganska ospecifik. En snarlik resultatbild på sambandet mellan socialgrupp och s. k. konventionella intelligens-test, som här tillämpats, finns i en svensk kreativitetsundersökning<sup>13</sup>. I denna framkom ett kanske mer intressant resultat, nämligen att socialgrupperna var betydligt mindre kopplade till resultaten på kreativitetstesten än till de konventionella intelligens-testen. Alltså en resultatbild som i stort överensstämmer med den här aktuella vad gäller skillnaden mellan intelligens- och intresstesten.

a) Betyg i åk 6 och åk 9



b) Intelligenstestresultat i åk 6

	Intelligens
Socialgrupp 1	79.49
Socialgrupp 2	70.48
Socialgrupp 3	64.74

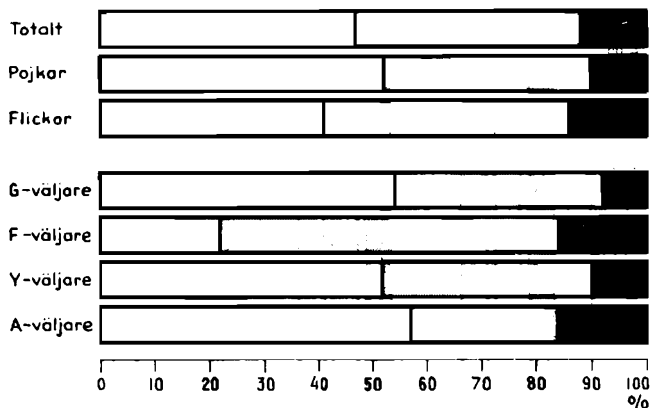
c) Intresstestresultat i åk 6

	Intresse				
	Friluft	Handels	Husligt	Tekniskt	Verbalt
Socialgrupp 1	35.81	23.84	29.11	31.07	32.53
Socialgrupp 2	35.05	26.10	29.11	29.82	31.99
Socialgrupp 3	36.02	27.09	28.99	29.94	31.10

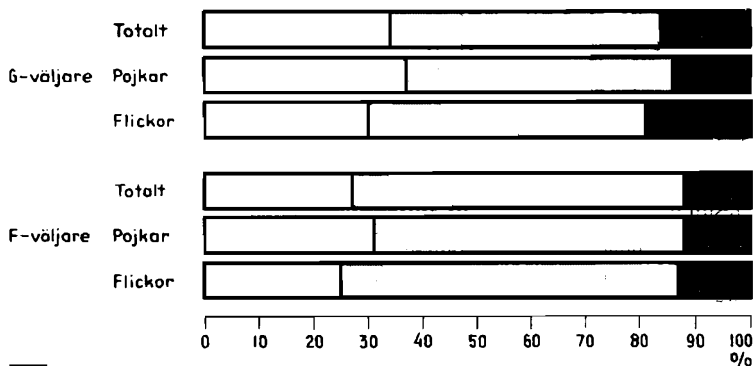
Figur 12. Betyg i åk 6 och åk 9 samt intelligens- och intresstestresultat för samma grupp elever i åk 6, uppdelade på socialgrupper.

Sambandet mellan hög socialgrupp och höga betyg respektive höga intelligenspoäng är något som påvisats i en rad undersökningar<sup>14-17</sup>. De bakomliggande faktorerna till detta samband vet vi däremot mindre om. En under det senaste året livligt debatterad amerikansk undersökning<sup>18</sup> om olika förväntningar på olika elevgrupper ger emellertid vissa uppslag till bättre förståelse av de samband vi ovan nämnt. Även forskningen rörande språkinläring och olika sociala gruppers språkbruk<sup>19-21, 31</sup> kan öppna nya vägar till en bättre förståelse av hur differenser av den typ vi finner i figur 11 och 12 uppkommer. Det kan inte uteslutas att barn med jämförliga biologiska förutsättningar under olika sociala förhållanden utvecklas så att de får olika resultat på intelligensmätningar av ett slag som diskuteras här. Om man således i framtiden önskar komma fram till en förståelse av valen i högstadiet måste med all sannolikhet en stor

a) Val av skolform eller att börja arbeta



b) Val av tillvalsgrupp respektive linje



- Det var självklart att jag skulle välja som jag gjort
- Det var inte lätt att bestämma sig men nu när det är gjort har jag en känsla av att jag gjort rätt
- Det var mycket svårt att bestämma sig och det är inte omöjligt att jag ändrar mig

Figur 13. Säkerhet vid val av skolform/arbete och tillvalsgrupp/linje.

forskningsinsats koncentreras på vad som händer individerna innan de kommer till högstadiet och skolan överhuvudtaget. Resultaten i den här undersökningen pekar nämligen på att för majoriteten av eleverna är valet av gymnasial utbildning medvetet eller omedvetet avgjort innan de når högstadiet, inte minst har då deras betygsprestationer på mellanstadiet spelat en stor roll.

### 3.4 *Säkerhet i valen*

Elevernas säkerhet i valet av skolform och linje respektive börja arbeta framgår av figur 13.

Valen av gymnasium respektive yrkesskola eller börja arbeta upplevs i betydligt högre grad självklara än valet av fackskola.

Jämför vi med realskoleeleverna hos Härnqvist-Graham<sup>17</sup> angav 50 % av dessa elever det som självklart att börja gymnasium och 16 % angav planer på att eventuellt ändra sina val. Bland G-väljarna är motsvarande siffror 54 % respektive 8 %. Totalt sett är pojkarna något mera säkra i sina val än flickorna.

Jämför vi tillvals- och linjeval med valet av skolform finner vi att det senare upplevs lättare än det förra. Linjevalet i fackskolan upplevs som något mindre självklart än valet av tillvalsgrupp i gymnasiet. Flickorna är något mindre säkra än pojkarna i tillvalsgrupp- och linjeval. Detta gäller främst linjevalet i fackskolan. Ca 20 % av flickorna som valt gymnasium planerar att eventuellt senare byta tillvalsgrupp.

### 3.5 *Elevernas motiv till valen*

Valmotiven har studerats med hjälp av på förhand formulerade skäl. Att studera valmotiv på detta sätt innebär alltid en viss risk, nämligen att de fastställda alternativen ej är tillräckligt uttömmande. I motsvarande valsituation för fackskole- och gymnasieeleverna har vi använt oss av öppna frågor. Dessa elevers svar har till nästan 100 % fallit inom de fastställda valmotiven vi använder till grundskoleeleverna. Sannolikheten att någon eller några väsentliga valmotiv saknas bland de fastställda valmotiven är således liten.

#### 3.5.1 *Motiven till studier eller arbete efter grundskolans slut*

Eleverna har till varje valmotiv fått ange om de anser det vara Mycket viktigt, Ganska viktigt, Inte särskilt viktigt eller Inte alls viktigt. Motiven har rangordnats utifrån hur stor procent av eleverna som angivit motivet som antingen Mycket viktigt eller Ganska viktigt. I figur 14 har de tre främsta motiven medtagits.

Om vi här jämför med Härnqvist-Graham<sup>17</sup> finner vi att även realskoleelevernas främsta skäl att gå till gymnasium var ett yrkesskäl. Även allmänbildningsmotivet är väsentligt i de båda materialen, dock betonade realskoleeleverna detta motiv något mindre än G-väljarna. Den stora skillnaden finns i betygsmotivet. Detta betonades i mycket liten

Första hand	Andra hand	Tredje hand
G Jag behöver gå i gymnasium för att komma till det yrke jag helst vill ägna mig åt	På gymnasiet blir man allmänbildad och får lära sig saker som man alltid har nytta av längre fram i livet	Mina betyg är så pass bra att jag kan komma in i gymnasiet
F Fackskolan ger mig en lagom lång utbildning och sedan möjlighet att välja mellan flera yrken som intresserar mig	På fackskolan blir man allmänbildad och får lära sig saker som man alltid har nytta av längre fram i livet	Man klarar sig inte nu för tiden utan högre utbildning än grundskolan Mina betyg är så pass bra att jag kan komma in i fackskolan
Y Jag tycker bättre om praktiskt arbete än om teoretiska studier	Mina betyg är inte så bra att jag kan komma in i gymnasium eller fackskola	Man klarar sig bra i samhället även utan högre utbildning Erfarenheten från PRYO-verksamheten har påverkat mitt val
A Jag vill helst börja arbeta och tjäna pengar nu	Jag tycker bättre om praktiskt arbete än om teoretiska studier	Mina betyg är inte så bra att jag kan komma in i gymnasium eller fackskola

Figur 14. Motiv att välja viss skolform eller att börja arbeta.

utsträckning av realskoleeleverna, medan det hos G-väljarna kommer i tredje hand. Även bland Y- och A-väljarna är betygsmotivet väsentligt vilket det även var hos de realskoleelever i Härnqvist-Grahms undersökning, som inte avsåg att välja gymnasium.

Första hand	Andra hand	Tredje hand
H+S Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den tillvalsgruppen leder fram till de yrken som intresserar mig mest	Den tillvalsgruppen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke jag har tänkt välja
E Den tillvalsgruppen leder fram till de yrken som intresserar mig mest	Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den tillvalsgruppen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke jag har tänkt välja
N Den tillvalsgruppen leder fram till de yrken som intresserar mig mest	Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den tillvalsgruppen ger flest möjligheter vid valet av fortsatta studier
T Den tillvalsgruppen leder fram till de yrken som intresserar mig mest	Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den tillvalsgruppen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke jag har tänkt välja

Figur 15. Motiv att välja tillvalsgrupp i gymnasiet.

### 3.5.2 Motiven till val av tillvalsgrupp respektive linje

	Första hand	Andra hand	Tredje hand
So	Den linjen leder fram till de yrken som intresserar mig mest	Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke som jag har tänkt välja
Ek	Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen leder fram till de yrken som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke som jag har tänkt välja
Te	Den linjen leder fram till de yrken som intresserar mig mest	Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke som jag har tänkt välja

Figur 16. Motiv att välja linje i fackskolan.

Den metodik som beskrevs i avsnitt 3.3.1 har även använts vid studier av valmotiven till tillvalsgrupp och linje. I figur 15 är materialet uppdelat på de tillvalsgrupper i gymnasiet eleverna uppgivit att de sökt till.

Jämför vi även här med Härnqvist-Grahms undersökning, finner vi att överensstämmelsen är stor mellan materialen vad gäller skälen att välja inom gymnasiet, dvs. yrkesvalet dominerar. Ämnesintresset var dock generellt något starkare hos realskoleeleverna. Det starkaste ämnesintresset fanns hos de blivande latinarna. I grundskolematerialet är det H+S-väljarna som har det starkaste ämnesintresset.

Motivet att välja linje inom fackskolan (se figur 16) är något mer yrkes- än ämnesinriktat. Vi får anledning att återkomma till motiven senare när vi behandlar fackskolan och gymnasiet i kapitel 4.

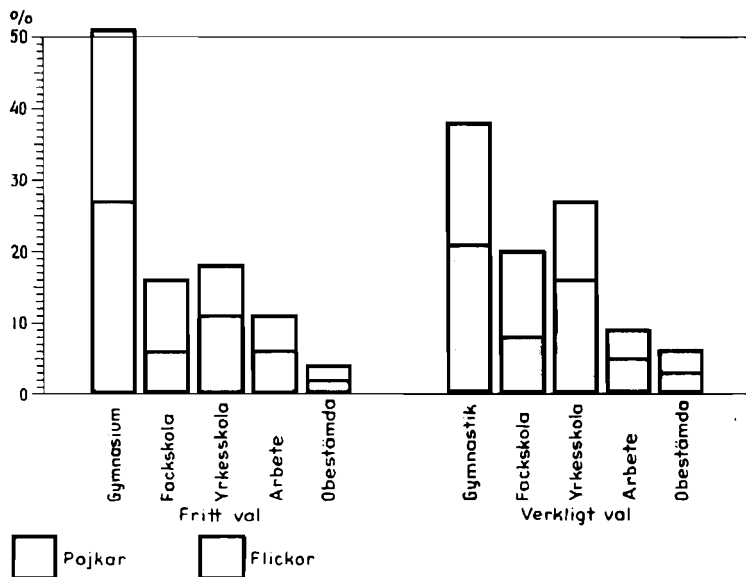
### 3.6 Hypotetiska val

Med hjälp av olika frågor har vi försökt få en bild av elevernas inställning till vissa hypotetiska valalternativ. De valalternativ eleverna ställs inför är val i ak 9 – om detta kunde göras oberoende av någon påverkan av betyg och dylikt, val mellan skolform och yrkesintresse, val vid ändring av kompetensregler samt val av tillvalsämnen i det nya högstadiet. Det bör papekas att en del av valalternativen måste vara okända för merparten av eleverna. Eleverna har inte haft tillfälle diskutera valen med någon som brukar påverka dem. Detta senare förhållande gör dock knappast resultaten mindre intressanta.

#### 3.6.1 Val – oberoende av betyg och övrig påverkan

Eleverna fick i en fråga ta ställning till hur de skulle välja om de inte behövde ta hänsyn till betyg, vad de tidigare valt, vad föräldrarna tyckte eller kostnadsskäl. I figur 17 ser vi resultaten på denna fråga i jämförelse med elevernas verkliga val i mars 1969.

a) Totalt och kön



b) Socialgrupper

	Socialgrupp 1		Socialgrupp 2		Socialgrupp 3	
	Fritt	Verkligt	Fritt	Verkligt	Fritt	Verkligt
Gymnasium	83	81	59	45	40	25
Fackskola	10	11	15	21	18	21
Yrkesskola	1	6	13	20	24	34
Arbete	3	2	9	7	15	13
Obestämda	3	-	4	7	3	7

Figur 17. Jämförelse mellan påverkansfritt val och verkligt val 1969.

Drygt hälften av eleverna skulle välja gymnasium om de kunde göra det oberoende av betyg, föräldrar och kostnadsskäl, dvs. drygt 10 % fler än de som valde gymnasiestudier i mars 1969. Genomgående skulle både pojkar och flickor i större utsträckning välja gymnasium på bekostnad av yrkesskola och fackskola i ett påverkansfritt val. Socialgruppskillnaderna är mindre i det "påverkansfria" valet. Mest markant är utjämningen för socialgrupp 3 och 2 där antalet elever, som skulle vilja gå i gymnasium, ökar med omkring 15 %.

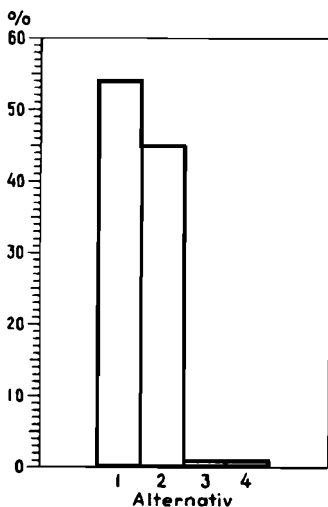
3.6.2 Val mellan skolform och yrkesintresse

G-väljarna fick ta ställning till följande: "Om du inte kommer in på den tillvalsgrupp du valt i första hand, skulle du då välja vilken tillvalsgrupp som helst på gymnasiet eller en linje i fackskolan eller yrkesskolan som i yrkesinriktning överensstämmer med ditt förstahandsval av tillvalsgrupp?" I figur 18 ser vi resultaten på denna frågeställning.

**Alternativ**

- 1 Vilken annan tillvalsgrupp som helst på gymnasiet
- 2 Den linje på fackskolan som har samma yrkesinriktning som den tillvalsgrupp du valt på gymnasiet i första hand
- 3 Den linje på yrkesskolan som har samma yrkesinriktning som den tillvalsgrupp du valt på gymnasiet i första hand
- 4 Börja arbeta

**a) Totalt**



*Figur 18. G-väljarnas alternativ till förstahandsvalet.*

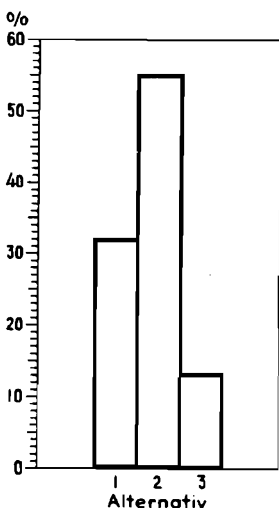
**b) Kön, linje och socialgrupper**

	Alternativ				
	1	2	3	4	Sa
Pojkar	56	42	1	1	100
Flickor	49	49	1	1	100
H+S tillvalsgrupp	48	50	1	1	100
E	39	59	2	—	100
N	73	26	—	1	100
T	34	60	4	2	100
Socialgrupp 1	61	37	1	1	100
Socialgrupp 2	56	41	1	2	100
Socialgrupp 3	44	53	2	1	100

**Alternativ**

- 1 Vilken annan linje som helst på fackskolan
- 2 Den linje på yrkesskolan, som har samma yrkesinriktning, som den linje du valt på fackskolan
- 3 Börja arbeta

**a) Totalt**



*Figur 19. F-väljarnas alternativ till förstahandsvalet.*

**b) Kön, linjer**

	Alternativ			
	1	2	3	Sa
Pojkar	35	48	17	100
Flickor	31	58	11	100
So-linjen	37	52	11	100
Ek-linjen	26	58	16	100
Te-linjen	31	62	7	100

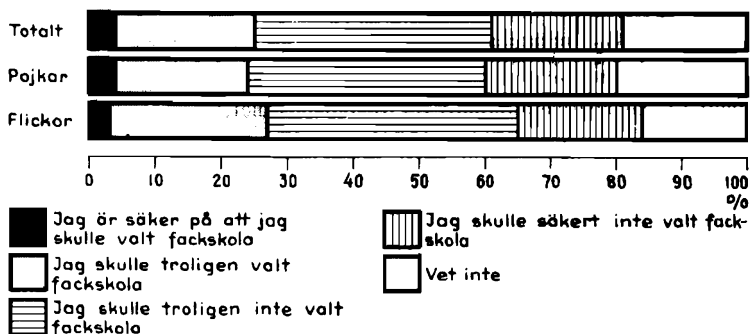
Drygt hälften av G-väljarna är skolformsbundna i valen, medan knappt hälften är mer yrkesinriktade. Det är nästan enbart fackskolan som framstår som ett alternativ för de senare eleverna. Det är vidare främst de elever, som valt N-tillvalsgrupp, som är mest gymnasiebundna. Detta återspeglas även i att pojkarna i större utsträckning än flickorna är gymnasiebundna. Vidare pekar resultaten på att elever från socialgrupp 1 är mera skolformsbundna än de övriga.

F-väljarnas svar på en liknande frågeställning ser vi i figur 19.

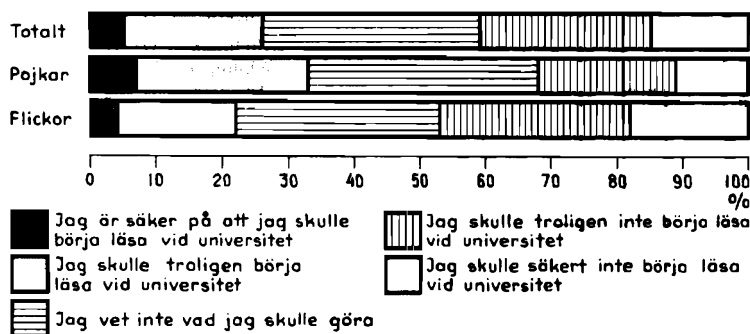
Ungefär en tredjedel av F-väljarna är skolformsbundna medan över hälften är mera yrkesinriktade och skulle välja yrkesskola framför annan linje på fackskolan. Även här är pojkarna något mera skolformsbundna än flickorna. Att eleverna på social linje – trots att merparten är flickor – uppvisar störst skolformsbundenhet kan uppfattas som ett uttryck för att denna linje är mindre markerat yrkesinriktad än ekonomisk och teknisk linje.

### 3.6.3 Val vid ändring av behörighetsregler

G-väljarna fick frågan om de skulle välja fackskola om denna gav behörighet till universitetsstudier (figur 20).



Figur 20. G-väljarnas eventuella val av fackskola, om den gav behörighet till universitetsutbildning.



Figur 21. F-väljarnas intresse för universitetsutbildning.



Ca 25 % skulle säkert eller troligen valt fackskola om behörighetsregler-  
na ändrades. Några egentliga könsskillnader framträder inte.

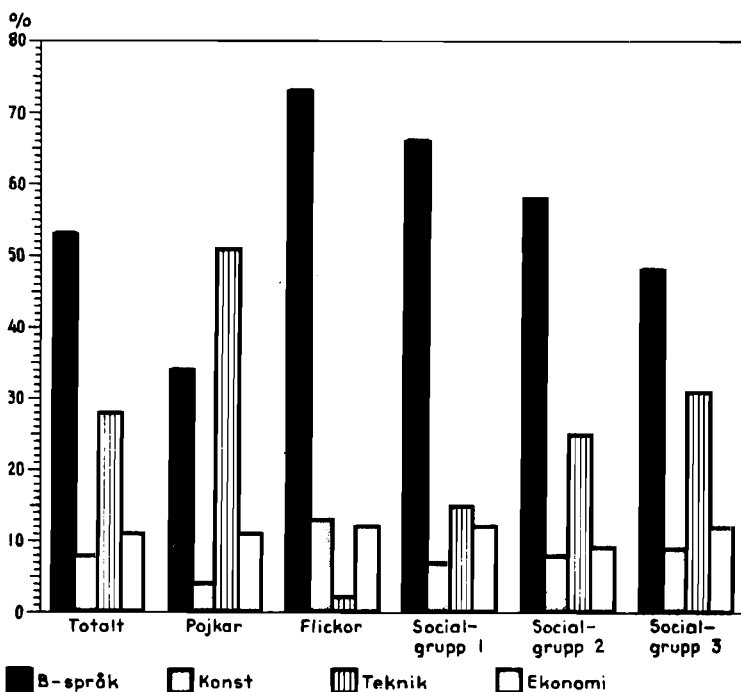
F-väljarna fick i sin tur ta ställning till universitetsstudier om facksko-  
lan gav behörighet därtill. I figur 21 framgår deras intresse för universi-  
tetsstudier.

Omkring en fjärdedel av F-väljarna skulle säkert eller troligen börja  
universitetsstudier om fackskolan gav behörighet medan en tredjedel är  
osäkra hur de skulle göra. Pojkarna har ett större intresse för universitets-  
studier än flickorna.

### 3.6.4 Hypotetiska val i grundskolans nya högstadium

Eleverna fick ta ställning till hur de skulle valt om de stod inför valet av  
tillvalsämnen i åk 7 i det nya högstadiet. Vad skulle de valt: språk, konst,  
teknik eller ekonomi? Vid tolkningen av dessa resultat bör beaktas att det  
är elever i åk 9 som svarat. Figur 22 visar elevernas intresse för de olika  
tillvalsämnena.

Totalt skulle drygt hälften av eleverna välja språk. Det mest markanta  
är kanske den konventionella könsbundenheten i valen; över 70 % av  
flickorna skulle välja språk medan enbart 2 % skulle välja teknik.  
Flickornas nästan obefintliga intresse för teknik i det nuvarande systemet  
kommer således fram även i hypotetiska val. Om vi även studerar hur  
socialgruppskillhörigheten bryter fram i ett hypotetiskt val, finner vi ett



Figur 22. Elevernas val av tillvalsämnen i det nya högstadiet.

inte oväntat mönster. Socialgrupp 1 väljer språk i större utsträckning än övriga grupper och socialgrupp 3 teknik mer än övriga socialgrupper.

### 3.7 Sammanfattning: grundskolan

I kapitel 6 kommer vi att mera ingående diskutera resultaten från detta avsnitt tillsammans med resultaten från fackskolan och gymnasiet. Här presenteras därför enbart en koncentrerad sammanfattning av vissa resultat i grundskolan.

1. Över 80 % av grundskoleeleverna planerar att fortsätta med gymnasial utbildning.

2. Gymnasiet väljs av 38 % av eleverna, fackskolan av 20 % och yrkesskolan av 26 %. Att börja arbeta direkt avser 9 % av eleverna. Gymnasiet och yrkesskolan väljs mest av pojkar, medan fackskolan väljs mest av flickor.

3. I Stockholms-regionen finns en betydligt större efterfrågan på gymnasium i förhållande till övriga regioner.

4. Bland G-väljarna är den naturvetenskapliga tillvalsgruppen mest attraktiv.

5. Fördelningen av elevernas betyg i åk 6 samt deras planer och val inför åk 7 gentemot valen i åk 9 pekar på, att valet av gymnasial skolform med stor sannolikhet bestäms av förhållanden före högstadiets början. Detta gäller främst valet av gymnasium.

6. Gymnasiet har den i särklass största dragningskraften inom gymnasieskolan. Drygt hälften av eleverna skulle välja gymnasium om de kunde bortse från betyg och övrig påverkan.

7. Fortfarande påverkar de sociala skillnaderna valen i stor utsträckning, medan i socialgrupp 1 gymnasium väljs av 82 % och yrkesskola av 6 %, väljs i socialgrupp 3 gymnasium av 25 % och yrkesskola av 34 % av eleverna.

8. Utöver betygen påverkar köns- och socialgruppfaktorer valet av tillvalsgrupp på gymnasiet. Endast 1 % av flickorna väljer teknisk linje. Elever från socialgrupp 1 väljer i mindre utsträckning ekonomisk och teknisk linje än elever från socialgrupp 3.

9. Eleverna upplever valet av gymnasium, yrkesskola och att börja arbeta som mer självklart än valet att börja fackskola.

10. För G-väljarna upplevs valet att börja gymnasium lättare än valet av tillvalsgrupp, medan valet av linje för F-väljarna är lättare än valet av fackskola.

11. Elevernas motiv till val av skolform och studieinriktning inom dessa överensstämmer i stort med resultaten i Härnqvist-Grahns undersökning "Vägen genom gymnasiet". I båda undersökningarna hör yrkes- och betygsskäl till de viktigaste motiven. Realskoleeleverna i "Vägen genom gymnasiet" angav dock genomgående ett större ämnesintressemotiv.

12. Ca hälften av G-väljarna skulle kunna tänka sig fackskoleutbildning, men nästan ingen valde yrkesskola, om de inte kom in på den tillvalsgrupp de sökt i första hand i gymnasiet. Över hälften av F-väljarna skulle kunna tänka sig yrkesutbildning om de inte kom in på den linje de valt i första hand i fackskolan.

13. En fjärdedel av G-väljarna skulle kunna tänka sig val av fackskola om denna gav kompetens för universitetsstudier.

14. En fjärdedel av F-väljarna är intresserade av universitetsstudier om fackskolan ger kompetens därtill.

15. Stora könsskillnader bryter fram i hypotetiska val inom det nya högstadiet; 72 % av flickorna skulle välja språk, medan enbart 2 % skulle välja teknik. Även socialgruppskillnader framträder. Elever från socialgrupp 1 väljer i större utsträckning språk medan elever från socialgrupp 3 främst väljer teknik.

### 4.1 *Eleverna i fackskolan och gymnasiet*

Som beskrivits i kapitel 2 består fackskolematerialet av elever dels från Göteborg, dels från Västmanland. Materialet är således till skillnad från grundskolematerialet inte riksrepresentativt. Figur 23 (s 55) ger en beskrivning av materialet avseende linje, kön, socialgrupp, betyg samt intagningspoäng till fackskolan.

De flesta eleverna finns på social linje, där också flickorna är i majoritet. På teknisk linje finns 4 flickor av 152 elever. Den sociala sammansättningen på teknisk linje avviker något från den totala sammansättningen i fackskolan på så sätt att socialgrupp 3 är något överrepresenterad och socialgrupp 1 är något underrepresenterad. Eleverna på social linje har den högsta intagningspoängen och även det högsta medelbetyget i åk 2 (höstterminen 1968).

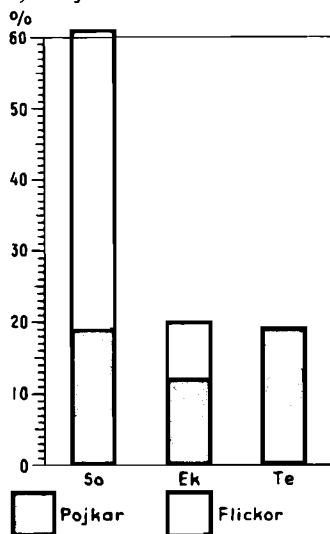
Som framgick av presentationen av materialen i kapitel 2 är hela gymnasimaterialet insamlat i Västmanlands län. Figur 24 (s 56) ger en närmare beskrivning av elevsammansättningen.

På den ekonomiska linjen är eleverna färre från socialgrupp 1 och fler från socialgrupp 3 i förhållande till den genomsnittliga sociala sammansättningen. De mest markanta könsskillnaderna finns på de humanistiska och tekniska linjerna. Mellan linjerna finns även sociala skillnader. På den ekonomiska och den tekniska linjen är andelen elever från socialgrupp 1 relativt liten. Högst intagningspoäng har den naturvetenskapliga linjens elever medan i åk 3 eleverna på den humanistiska linjen har högst betyg.

Fördelningen av eleverna på linjer i åk 3 i jämförelse med G-väljarnas efterfrågan och GU avseende 1960<sup>4</sup> framgår av figur 25 (s 57).

Med undantag för den naturvetenskapliga tillvalsgruppen/linjen ligger G-väljarnas efterfrågan närmare GUs beräkningar än gymnasisternas linjeval. Vad dessa data pekar på är en minskning i efterfrågan på humanistisk-samhällsvetenskaplig utbildning och en ökning i efterfrågan på den naturvetenskapliga. Flera nyligen publicerade arbeten<sup>2,2-24</sup> har visat att i flera västeuropeiska länder humanistiska och samhällsvetenskapliga studier ökat sin andel av elevpopulationen på bekostnad av naturvetenskapliga ämnen. En försiktig tolkning av resultaten i figur 25

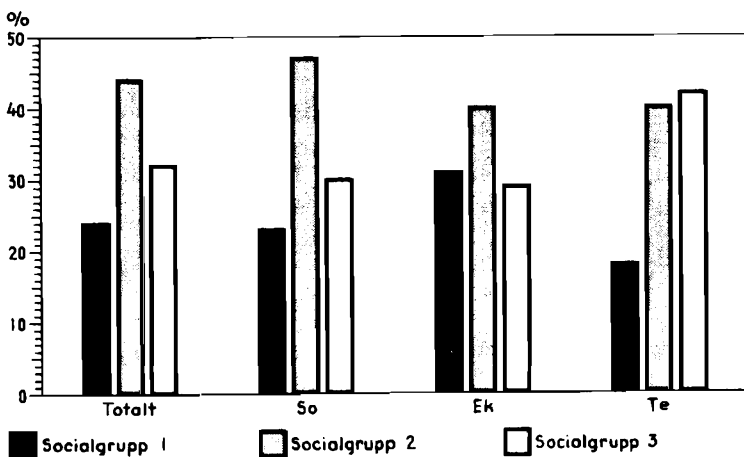
a) Linjer



b) Antal elever, intagningspoäng och medelbetyg inom linjerna

	Linje		
	So	Ek	Te
Antal elever, totalt	484	159	152
pojkar	151	93	148
flickor	333	66	4
Intagningspoäng	3.06	3.02	3.05
Medelbetyg HT 1968	3.06	2.96	2.96

c) Socialgrupper, totalt och inom linjerna



Figur 23. Beskrivning av fackskolematerialet.

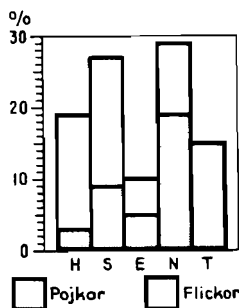
skulle då vara att vi här i landet åtminstone på gymnasial nivå nått en dämpning i denna efterfrågan på humaniora och samhällsvetenskap. Givetvis kan bytena mellan åk 1 och 2 förändra bilden. Men detta är något som kanske mer återspeglar brister i gymnasietts inre funktion än förändringar i elevernas intressen<sup>25</sup>.

#### 4.2 Planer efter fackskolans och gymnasietts slut

I figur 26 (s 58) redovisas elevernas planer efter respektive skolas slut.

Vi finner att de flesta eleverna både i fackskolan och gymnasiet planerar vidareutbildning.

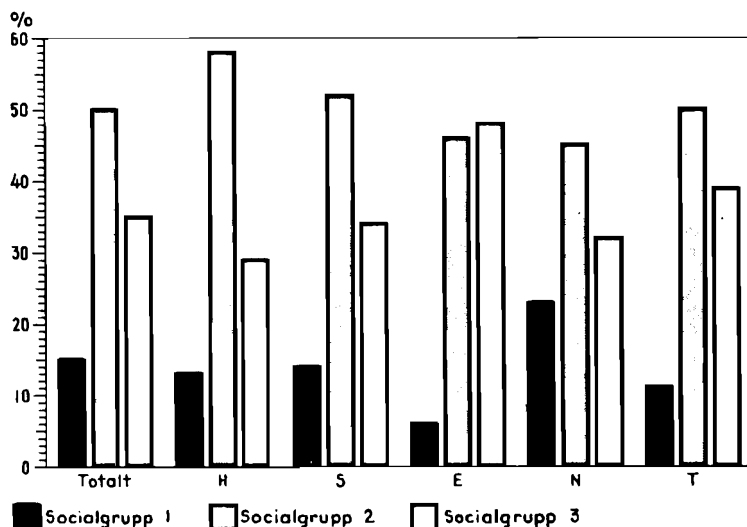
a) Linjer



b) Antal elever, intagningspoäng och medelbetyg inom linjerna

	Linje				
	H	S	E	N	T
Antal elever, totalt	125	180	70	199	104
pojkar	19	60	32	132	101
flickor	106	120	38	67	3
Intagningspoäng	3.87	3.89	3.64	4.15	3.75
Medelbetyg HT 1968	3.28	3.18	3.08	3.25	2.90

c) Socialgrupper, totalt och inom linjerna

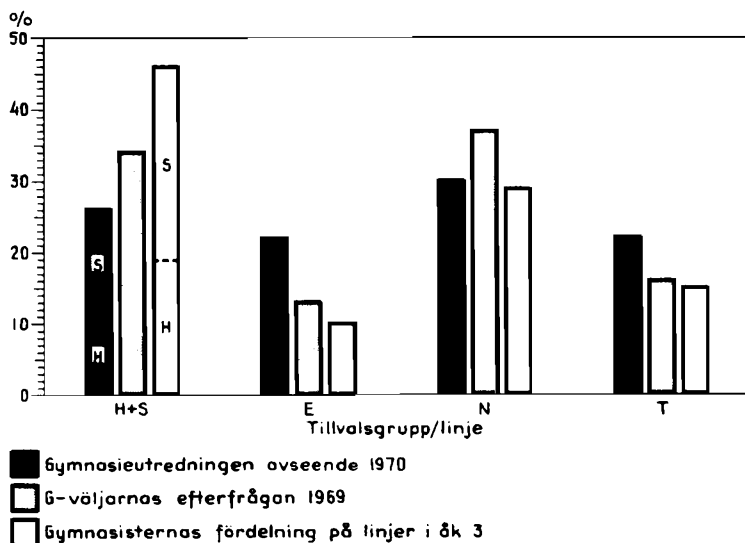


Figur 24. Beskrivning av gymnasimaterialet.

I båda materialen framträder könsskillnader. Pojkarna planerar att gå direkt ut i arbetslivet i högre grad än flickorna vilket är mest markant i fackskolematerialet. Även när eleverna uppdelas efter linjetillhörighet, är mönstret detsamma i de två materialen, dvs. eleverna på de ekonomiska och tekniska linjerna planerar direkt yrkesverksamhet i högre grad än eleverna från de övriga linjerna.

Fördelningen av betyg visar att elever, som planerar direktutbildning, har högst medelbetyg.

Endast 20 % av fackskoleeleverna anger att de skall börja arbeta direkt. Dessa siffror är intressanta att ställa mot fackskoleutredningens mål<sup>2,6</sup>. Där angavs att fackskoleutbildningen dels skulle ge möjlighet till fortsatta allmänbildande eller yrkesinriktade studier, dels leda direkt till yrkesverksamhet. Siffrorna 60 % för vidareutbildning och 20 % för arbete visar att



Figur 25. En jämförelse mellan gymnasieutredningen avseende 1970 och G-väljarnas efterfrågan och gymnasisternas linjetillhörighet 1969.

eleverna upplever fackskoleutbildningen som mindre direkt yrkesförberedande.

Fackskoleelevernas syn på sina möjligheter att få arbete efter skolans slut framgår av figur 27 (s 59).

Merparten av eleverna upplever arbetssituationen så: det är ont om arbeten för fackskoleutbildade men de tror att de skall få arbete. Några könsskillnader finns knappast, däremot linjeskillnader. På de sociala och tekniska linjerna är eleverna mer osäkra om de skall få arbete än de på den ekonomiska. Eleverna på teknisk linje, som har ett års praktik har mest varit i kontakt med arbetsgivare, som lovat dem arbete.

#### 4.3 Motiv till val av fackskola och gymnasium

Med hjälp av öppna frågor har vi försökt att belysa elevernas motiv till val av fackskola respektive gymnasium. Figur 28 (s 59) ger en beskrivning av de tre mest angivna motiven.

Gymnasisternas förstahandsmotiv är i likhet med G-väljarnas ett yrkesmotiv. I andra hand anger gymnasisterna ett ekonomiskt motiv medan G-väljarna anger ett allmänbildningsmotiv.

Fackskoleeleverna anger i första hand ett betygsmotiv medan F-väljarna anger att fackskolan ger lagom lång teoretisk utbildning.

#### 4.4 Motiv till val av linje

Skälen till val av linje har också studerats med hjälp av öppna frågor (figur 29, s 60).

I båda materialen är det ämnesintresset som är det mest avgörande vid

Alternativ

- 1 Komplettera för att komma in på utbildning  
2 Praktisera för att komma in på utbildning

3 Direkt börja utbildning

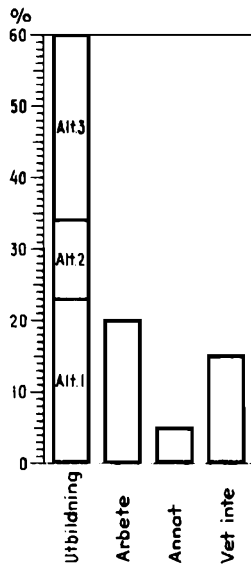
4 Börja arbeta

5 Ägna sig åt annan sysselsättning

6 Vet inte

a) Fackskoleeleverna,

totalt

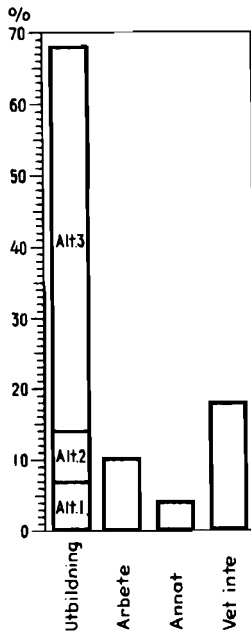


b) Fackskoleeleverna, kön, linjer, medelbetyg

	Alternativ						Sa
	1	2	3	4	5	6	
Pojkar	26	4	21	26	6	17	100
Flickor	20	18	31	14	5	12	100
So-linjen	25	16	33	7	5	14	100
Ek-linjen	19	4	18	40	4	15	100
Te-linjen	18	4	12	41	10	15	100
Medelbetyg	3.09	2.91	3.20	2.89	3.08	2.80	

c) Gymnasieeleverna,

totalt



d) Gymnasieeleverna, kön, linjer, medelbetyg

	Alternativ						Sa
	1	2	3	4	5	6	
Pojkar	7	2	54	11	2	24	100
Flickor	6	11	53	9	7	14	100
H-linjen	2	10	60	7	7	14	100
S-linjen	4	7	66	3	5	15	100
E-linjen	8	9	30	36	3	14	100
N-linjen	12	5	58	1	4	20	100
T-linjen	8	5	30	24	2	31	100
Medelbetyg	2.97	2.91	3.34	3.03	3.09	2.95	

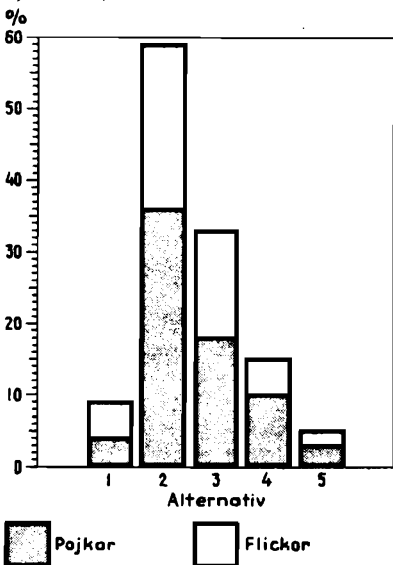
Figur 26. Planer efter skolans slut.



Alternativ

- 1 Det finns gott om arbete och därför är det bara att välja
- 2 Det är ont om arbete för folk med min utbildning, men jag tror att jag skall få arbete
- 3 Det är ont om arbete för folk med min utbildning och därför är jag orolig att jag inte skall få något arbete
- 4 Jag har varit i kontakt med en arbetsgivare, som har lovat mig arbete
- 5 Jag har redan ett kontrakt på ett arbete

a) Totalt, kön



b) Linjer

	Alternativ					Sa
	1	2	3	4	5	
So-linjen	10	54	35	8	4	100
Ek-linjen	12	61	22	16	4	100
Te-linjen	6	69	37	28	7	100

Figur 27. Elevernas bedömning av sina möjligheter att få arbete efter fackskolans slut. Resultaten är baserade på svaren "Stämmer" på varje alternativ.

Första hand	Andra hand	Tredje hand
F Jag har inte tillräckligt höga betyg för att komma in på gymnasium därför har jag valt fackskola	Fackskolan ger mig en lagom lång teoretisk utbildning och sedan möjlighet att välja mellan flera yrken som intresserar mig	Tillfälliga omständigheter
G Jag behöver gå i gymnasium för att komma till det yrke som jag helst vill ägna mig åt	Jag väljer gymnasium för att senare få ett välbetalt arbete	Man klarar sig inte nu för tiden utan gymnasieutbildning

Figur 28. Motiv att välja skolform.

linjevalet. En jämförelse med F- respektive G-väljarna visar att grundskoleeleverna som främsta skäl till sitt val av linje/tillvalsgrupp i större utsträckning anger ett yrkesmotiv. Undantaget är den humanistisk-samhällsvetenskapliga tillvalsgruppen, där ämnesintresset kommer i första hand.

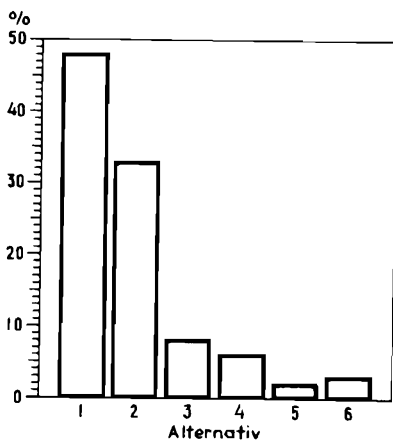
Fackskola		
Första hand	Andra hand	Tredje hand
So Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke som jag har tänkt välja	Den linjen leder fram till de yrken som intresserar mig mest
Ek Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke som jag har tänkt välja	Den linjen ger flest möjligheter vid valet av yrke
Te Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke som jag har tänkt välja	Den linjen leder fram till de yrken som intresserar mig mest
Gymnasium		
Första hand	Andra hand	Tredje hand
H Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Där slipper jag läsa de ämnen som jag har sämst betyg i	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke jag har tänkt välja
S Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke jag har tänkt välja	Den linjen bör man välja om man vill bli mera allmänbildad
E Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke jag har tänkt välja	Den linjen ger flest möjligheter vid valet av yrke
N Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen ger flest möjligheter vid valet av yrke	Den linjen ger flest möjligheter vid valet av fortsatta studier
T Där får jag läsa de ämnen som intresserar mig mest	Den linjen skall man gå om man vill ägna sig åt det yrke jag har tänkt välja	Den linjen ger flest möjligheter vid valet av yrke

Figur 29. Motiv att välja linje.

Sammanfattningsvis kan sägas om elevernas motiv till valen att såväl gymnasisterna som G-väljarna samt realskoleeleverna som valde gymnasiet i Härnqvist-Grahms undersökning har angett ett yrkesmotiv i första hand, vilket främst kan ses som ett yrkesnivåval. Vägen genom gymnasiet blir för stora elevgrupper en nödvändig passage för att nå fram till de attraktiva yrkena. För de elever som inte väljer gymnasium blir betygs-motivet ett av de främsta. Detta gäller de här redovisade undersökningarna men även Härnqvist-Grahms undersökning.

Resultaten för motiven ger således stöd för synsättet, att eleverna är mycket medvetna om gymnasiets särställning som avstamp till de attraktiva yrkena samt betygens betydelse för att komma upp på denna avstamp.

a) Fackskoleeleverna, totalt



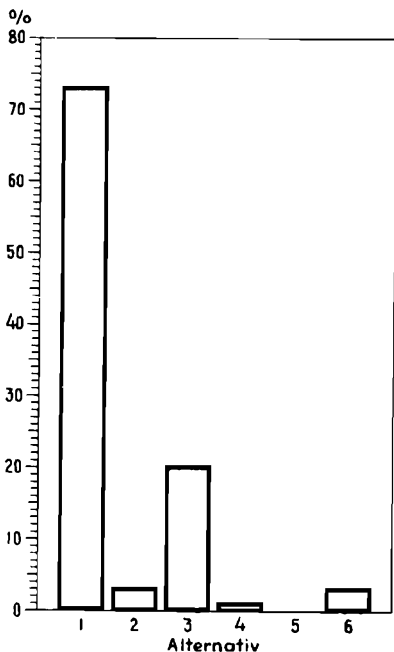
Alternativ

- 1 Den utbildning jag valt i fackskolan
- 2 Gymnasium
- 3 Fackskolan, men en annan linje
- 4 Yrkesskola
- 5 Börja arbeta
- 6 Något annat

b) Fackskoleeleverna, linjer och kön

	Alternativ						Sa
	1	2	3	4	5	6	
So-linjen	53	30	7	6	1	3	100
Ek-linjen	43	40	11	1	3	2	100
Te-linjen	39	38	5	9	4	5	100
Pojkar	34	46	8	6	3	3	100
Flickor	62	22	7	5	1	3	100

c) Gymnasieeleverna, totalt



Alternativ

- 1 Den utbildning jag valt i gymnasiet
- 2 En fackskoleutbildning
- 3 Gymnasium, men en annan linje än nu
- 4 Yrkesskola
- 5 Börja arbeta
- 6 Något annat

d) Gymnasieeleverna, linjer och kön

	Alternativ						Sa
	1	2	3	4	5	6	
H-linjen	70	3	23	2	-	2	100
S-linjen	74	4	17	2	1	2	100
E-linjen	74	4	17	-	1	3	100
N-linjen	77	2	19	-	-	2	100
T-linjen	73	1	18	1	2	5	100
Pojkar	76	-	19	1	1	3	100
Flickor	70	5	21	2	-	2	100

Figur 30. Omval i åk 9.

#### 4.5 Tillfredsställelse med valet av skolform och linje

Eleverna ställdes inför frågan hur de skulle välja om de nu fick göra om valet i åk 9 i grundskolan (figur 30).

Gymnasieeleverna är i mycket högre grad nöjda med sitt val av skolform än fackskoleeleverna, mer än 90 % mot drygt 50 %. Som alternativ väljer fackskoleeleverna gymnasium i första hand. På gymnasiet är framför allt H-linjens elever otillfredsställda med sitt val av linje. Jämför vi med Härnqvist-Graham finner vi att i det materialet var det latinlinjens elever, som på en liknande frågeställning visade sig vara minst nöjda med sitt linjeval.

I fackskolan finns en ganska markant skillnad mellan pojkar och flickor. Flickorna är betydligt mer tillfredsställda med sitt val, vilket också kan förklara att eleverna på den sociala linjen – där merparten just är flickor – är mest tillfredsställda med sitt val.

#### 4.6 Hypotetiska val i fackskola och gymnasium

Även fackskole- och gymnasieeleverna har fått besvara några hypotetiska valfrågor rörande universitetsstudier vid ändrade behörighetsregler, lönens betydelse vid universitetsstudier samt mera yrkesinriktad eftergymnasial utbildning.

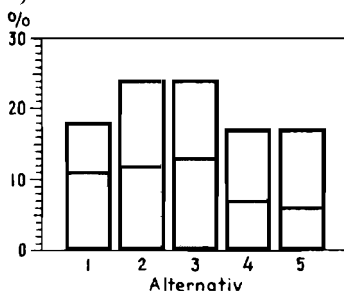
##### 4.6.1 Fackskoleelevernas intresse för universitetsstudier

Elevernas intresse för universitetsstudier belystes med hjälp av en fråga, där utgångspunkten var att fackskolan skulle ge behörighet till universitetsstudier. I figur 31 ser vi elevernas svar på denna fråga.

##### Alternativ

- 1 Jag är säker på att jag skulle börja läsa vid universitet
- 2 Jag skulle troligen börja läsa vid universitet
- 3 Jag vet inte hur jag skulle göra
- 4 Jag skulle troligen inte börja läsa vid universitet
- 5 Jag skulle säkert inte börja läsa vid universitet

##### a) Totalt



Pojkar       Flickor

##### b) Linjer

	Alternativ					Sa
	1	2	3	4	5	
So-linjen	17	25	23	17	18	100
Ek-linjen	20	25	23	17	15	100
Te-linjen	16	23	26	19	16	100
Socialgrupp 1	27	28	18	10	17	100
Socialgrupp 2	17	21	25	18	19	100
Socialgrupp 3	12	24	26	22	16	100

Figur 31. Fackskoleelevernas intresse för universitetsstudier.

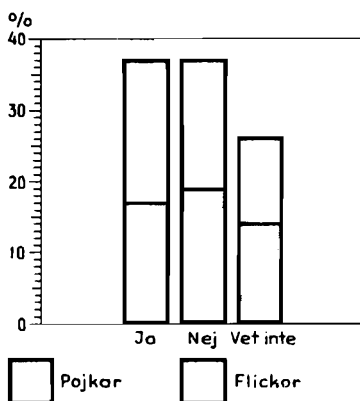
Drygt 40 % av eleverna skulle säkert eller troligen börja läsa vid universitet om fackskolan gav behörighet därtill. Drygt en tredjedel skulle säkert eller troligen inte börja läsa där, medan knappt en fjärdedel är osäkra hur de skulle göra. Jämför vi med F-väljarna (kapitel 3) som fick samma fråga angav dessa ett något mindre intresse för universitetsstudier. Skillnaderna mellan materialen är vanskliga att tolka på annat sätt än att mellan 25 och 40 % av fackskoleeleverna sannolikt skulle börja vid universitet om de fick möjlighet. Vidare att pojkarna i större utsträckning än flickorna skulle söka sig till universitet samt att några linjeskillnader knappast finns men väl sociala skillnader.

#### 4.6.2 Gymnasieelevernas intresse för universitetsstudier om dessa ej påverkar lönen

Vad som ligger bakom elevernas intresse för universitetsstudier kan något förenklat sägas vara främst investering eller konsumtion. Gymnasieelevernas inställning till detta belyses i någon mån i en fråga om lörens betydelse vid val av universitetsstudier (figur 32).

Vi finner här inte oväntat att lönen spelar en ganska stor roll som incitament. Totalt är det lika många som svarar ja som nej på frågeställningen medan en fjärdedel av materialet är osäkra. En viss könsskillnad framträder även, vilken kan tolkas som att flickorna har ett större "konsumtionsintresse" vid valet av universitetsutbildning medan pojkarna är mer "investeringsinriktade". Även socialgruppskillnader framträder på så sätt att elever från socialgrupp 3 har en mer markant investeringsinriktning i förhållande till elever i socialgrupp 1. Denna

a) Totalt, kön



b) Linjer och socialgrupper

	Alternativ			Sa
	Ja	Nej	Vet inte	
H-linjen	49	32	19	100
S-linjen	35	37	28	100
E-linjen	16	60	24	100
N-linjen	48	24	28	100
T-linjen	26	49	31	100
Socialgrupp 1	51	27	22	100
Socialgrupp 2	37	38	25	100
Socialgrupp 3	31	40	29	100

Figur 32. Gymnasisternas svar på frågan om de skulle välja en universitets- eller högskoleutbildning, även om lönen var densamma inom både de yrken som vanligen förutsätter en sådan utbildning och de yrken där en sådan utbildning mestadels inte krävs.

resultatbild överensstämmer i stort med amerikanska undersökningar<sup>27,28</sup> rörande olika socioekonomiska gruppers investerings- och konsumtionsintresse för högre utbildning.

Eleverna på teknisk och ekonomisk linje är inte oväntat mest investeringsinriktade, vilket kan förklaras mot bakgrund av dels linjernas allmänna inriktning, dels de ovan nämnda sociala faktorerna.

Att eleverna på S-linjen upplever lönen som ett starkare incitament än eleverna på de humanistiska och naturvetenskapliga linjerna är kanske oväntat. Orsaken till denna linjeskillnad är svårtolkad, men kan sammanhänga med att både ämnes- och yrkesstrukturen kan upplevas som mer oklar vid kopplingen till högskolor för S-linjens elever i jämförelse med H- och N-linjernas elever. Vi får strax anledning återkomma till detta i en annan hypotetisk valfråga.

#### 4.6.3 Intresse för 1–2-årig yrkesinriktad utbildning efter gymnasiet och fackskolan

Fackskole- och gymnasieelevernas intresse för vidareutbildning belyses ytterligare av svaren på frågan om deras inställning till en 1- eller 2-årig mera yrkesinriktad utbildning efter fackskolans respektive gymnasiet slut (figur 33). En sådan utbildning skulle bl. a. omfatta yrkesområden som t. ex. u-landsarbete, samhällsplanering och miljövårdsarbete.

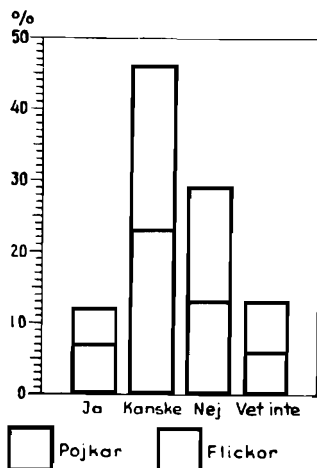
Gymnasieeleverna är mer positiva till en sådan utbildning än fackskoleeleverna. Ca 20 % respektive 10 % svarar ja. Däremot har omkring 50 % i de båda materialen svarat med ett svårtolkat kanske. I gymnasiematerialet är flickorna mer positiva än pojkarna. Eleverna på S-linjen är mest positiva till en sådan utbildning. Detta skulle således stödja tolkningen av resultaten i figur 32, dvs. på grund av en oklar ämnes- och yrkesstruktur är dessa elever mest öppna för alternativa utbildningsvägar efter gymnasiet. I fackskolan föreligger ingen nämnvärd skillnad mellan linjerna. I fackskolan finns vidare inga påtagliga sociala skillnader medan de sociala variabelerna mera bryter fram bland gymnasisterna på så sätt att elever från socialgrupp 1 är mindre intresserade av denna alternativa utbildning vid sidan av universitetsutbildningen. Självfallet måste vid tolkningen av resultaten på denna fråga beaktas den attraktivitet de speciellt nämnda yrkesområdena kan ha haft på eleverna.

#### 4.7 Elevernas syn på studieskulder

I anslutning till intresset för fortsatt utbildning skall vi även se på elevernas inställning till studieskulder (figur 34, s 66).

Fördelningen av elevernas svar är ungefär densamma i de två materialen. Skillnaden är att på gymnasiet är det en liten förskjutning från alternativ 1 "Inte alls bekymrad" till alternativ 2 "Inte särskilt bekymrad" i jämförelse med fackskoleeleverna. Könsskillnaderna är obetydliga, även de sociala skillnaderna är små, dock anger eleverna i socialgrupp 3 i minst utsträckning att de inte alls är bekymrade av studieskulder.

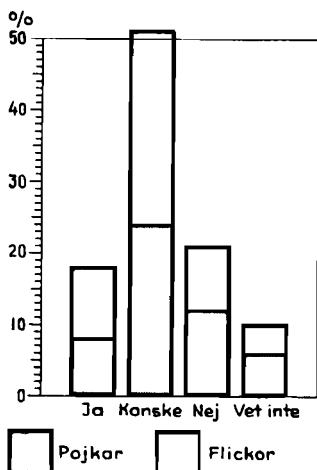
a) Fackskoleeleverna, totalt och kön



b) Fackskolematerialet, linjer och socialgrupper

	Alternativ				
	Ja	Kanske	Nej	Vet ej	Sa
So-linjen	12	47	29	12	100
Ek-linjen	13	40	27	20	100
Te-linjen	14	45	32	9	100
Socialgrupp 1	11	45	34	10	100
Socialgrupp 2	12	46	27	15	100
Socialgrupp 3	14	48	27	11	100

c) Gymnasieeleverna, totalt och kön



d) Gymnasieeleverna, linjer och socialgrupper

	Alternativ				
	Ja	Kanske	Nej	Vet ej	Sa
H-linjen	16	52	22	10	100
S-linjen	28	52	12	8	100
E-linjen	20	49	17	13	100
N-linjen	7	48	32	14	100
T-linjen	20	55	18	7	100
Socialgrupp 1	13	46	26	14	100
Socialgrupp 2	18	52	23	7	100
Socialgrupp 3	20	51	16	13	100

Figur 33. Elevernas intresse för en 1–2-årig mer yrkesinriktad utbildning efter gymnasiet och fackskolans slut.

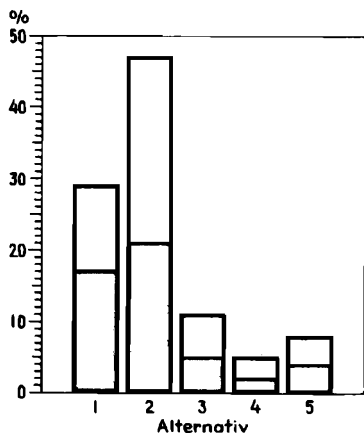
#### 4.8 Sammanfattning: fackskola och gymnasium

1. Omkring 60% av eleverna i fackskolan och 70% av eleverna i gymnasiet planerar vidareutbildning i någon form. 10% av eleverna på gymnasiet och 20% av eleverna i fackskolan planerar att börja arbeta direkt medan ca 20% är osäkra vad de skall göra. 30% av eleverna från

Alternativ

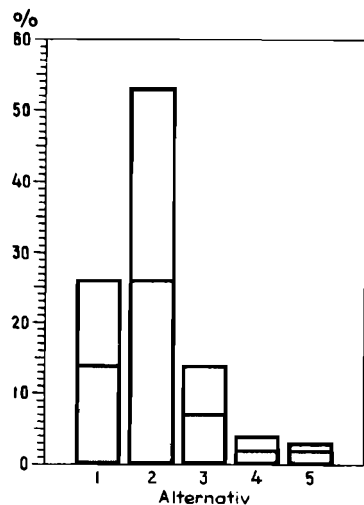
- 1 Jag är inte alls bekymrad över studieskulder
- 2 Jag är inte särskilt bekymrad, men känner ändå en viss oro vid tanken på studieskulder
- 3 Jag är ganska oroad över studieskulder
- 4 Jag är mycket oroad över studieskulder
- 5 Jag vet inte

a) Fackskoleeleverna, totalt och kön



Bojkor Flickor

c) Gymnasieeleverna, totalt och kön



Bojkor Flickor

b) Fackskoleeleverna, socialgrupper

	Alternativ					Sa
	1	2	3	4	5	
Socialgrupp 1	35	44	10	6	5	100
Socialgrupp 2	32	48	9	3	8	100
Socialgrupp 3	22	44	15	8	10	100

d) Gymnasieeleverna, socialgrupper

	Alternativ					Sa
	1	2	3	4	5	
Socialgrupp 1	27	54	11	5	3	100
Socialgrupp 2	30	54	11	2	3	100
Socialgrupp 3	18	51	19	8	4	100

Figur 34. Elevernas inställning till studieskulder.



de ekonomiska och tekniska linjerna på gymnasiet avser att direkt fortsätta utbildning.

2. Gymnasisterna anger i likhet med G-väljarna ett yrkesmotiv som det främsta skälet till val av gymnasium medan fackskoleeleverna som främsta skäl anger att de inte hade tillräckligt höga betyg för att komma in på gymnasiet.

3. Både gymnasister och fackskoleelever anger ämnesintresse främst vid linjeval. G- och F-väljarna anger däremot i större utsträckning yrkesmotiv.

4. Över 90 % av gymnasisterna skulle återigen välja gymnasium om de i år gick i åk 9 i grundskolan. I fackskolan är det drygt hälften som åter skulle välja fackskola – merparten flickor – medan en tredjedel av eleverna skulle välja gymnasium.

5. Eleverna på H-linjen är minst tillfredsställda med sitt linjeval. 23 % skulle vilja gå på annan linje.

6. Ca 40 % av gymnasieeleverna skulle välja universitetsutbildning även om löneskillnader inte fanns mellan yrken som förutsatte universitetsutbildning och övriga. Både linje- och socialgruppskillnader samt könsskillnader påverkar detta val.

7. Ca 40 % av fackskoleeleverna skulle säkert eller troligen börja läsa vid universitet om fackskolan gav behörighet därtill. Pojkarna har ett större intresse för universitetsstudier än flickor, och eleverna från socialgrupp 1 och 2 är mer intresserade än eleverna från socialgrupp 3.

8. Över hälften av eleverna ställer sig inte direkt avvisande till en kortare och mer yrkesinriktad utbildning efter gymnasiet och fackskolans slut.

9. Omkring 25 % av eleverna är inte alls bekymrade för studieskulder. Fackskoleeleverna är något mer bekymrade än gymnasieeleverna och flickorna i något högre grad än pojkarna.

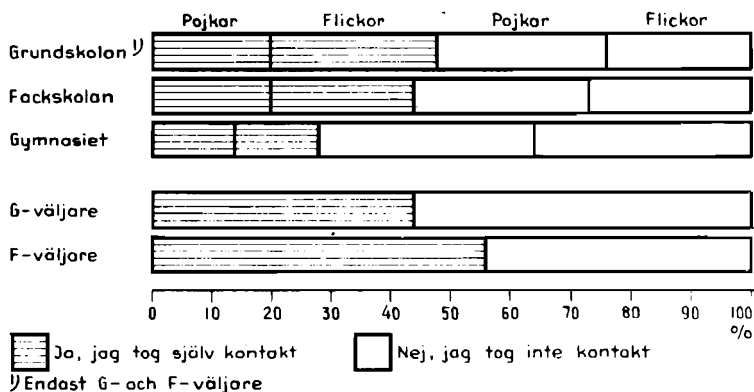
### 5.1 Studie- och yrkesvägledning

Eleverna i de tre skolformerna fick besvara en del frågor om studie- och yrkesvägledning: om de inför sitt val varit i kontakt eller planerar att ta kontakt med en studie- och yrkesvägledare och om de generellt anser att de fått tillräckligt med information samt vilken typ av information de önskar mera av och varifrån de fått information inför valen.

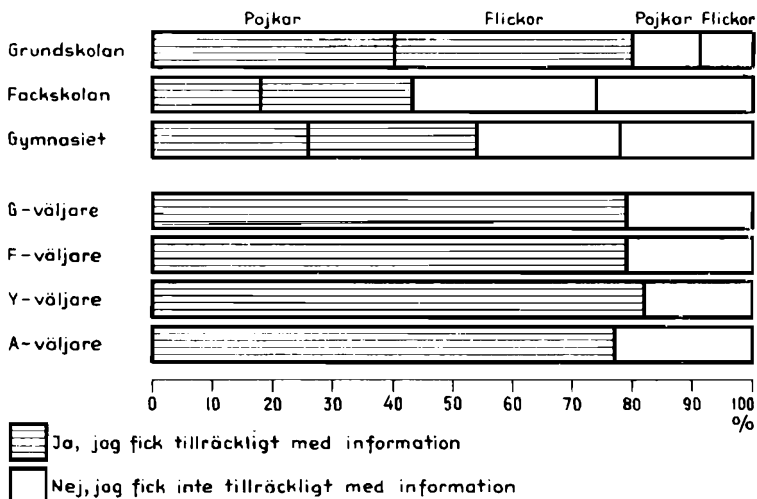
#### 5.1.1 Elevernas kontakt med studie- och yrkesvägledare inför valen

Elevernas svar på om de varit i kontakt med studie- och yrkesvägledare före valet till fackskola och gymnasium presenteras i figur 35.

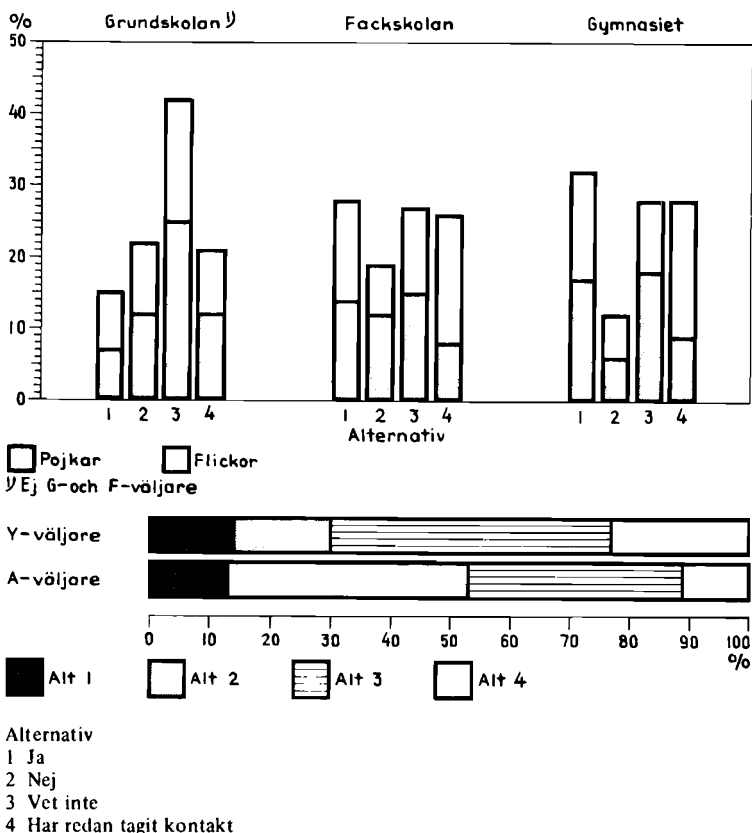
Jämför vi skolformerna finner vi att ca 50 % av grundskoleeleverna (gäller enbart G- och F-väljarna) tog kontakt med studie- och yrkesvägledare, medan gymnasisterna gjorde det i minst utsträckning, ca 30 %. Samma resultatmönster som finns mellan fackskolan och gymnasiet återfinns också mellan F-väljare och G-väljare, dvs. gymnasister och G-väljare tog mindre kontakt. Vidare pekar resultaten på att det i



Figur 35. Elevernas kontakt med studie- och yrkesvägledare inför valet av fackskola och gymnasium.



Figur 36. Elevernas svar på frågan om information inför val av fackskola och gymnasium.



Figur 37. Elevernas planer att ta kontakt med studie- och yrkesvägledare före skolans slut.

grundskolan och fackskolan genomgående är mest flickor som besökt studie- och yrkesvägledare.

Hur eleverna värderar den information de fick inför sitt val av gymnasium och fackskola framkommer i figur 36.

Mest tillfredsställda med informationen inför valet är grundskoleeleverna, detta gäller oavsett väljargrupp. Minst tillfredsställda är fackskoleeleverna och då främst pojkarna, vilka också inför sitt val varit minst i kontakt med studie- och yrkesvägledare, vilket framgick i föregående figur.

Ser vi till elevernas planer att ta kontakt med studie- och yrkesvägledare inför respektive skolas slut, finner vi följande resultat (figur 37).

Eleverna i grundskolan (gäller alla utom G- och F-väljare) är mest osäkra på om de skall ta kontakt med studie- och yrkesvägledare och har också varit i kontakt med dessa i mindre utsträckning än fackskole- och gymnasieeleverna under våren. Minst benägna att ta kontakt är A-väljarna.

Sammanfattningsvis kan sägas att gymnasister och G-väljare inför valet i åk 9 har tagit mindre kontakt med studie- och yrkesvägledare än fackskoleeleverna och F-väljarna. Vidare att pojkarna, främst i fackskolan, tog mindre kontakt än flickorna. Beträffande planer på ytterligare kontakt innan skolans slut är A-väljarna i grundskolan minst benägna att göra detta.

### 5.1.2 Elevernas behov av olika information inför valen

Vilken typ av information eleverna främst skulle önska mera av vid studie- och yrkesval ger resultaten i figur 38 en antydning om.

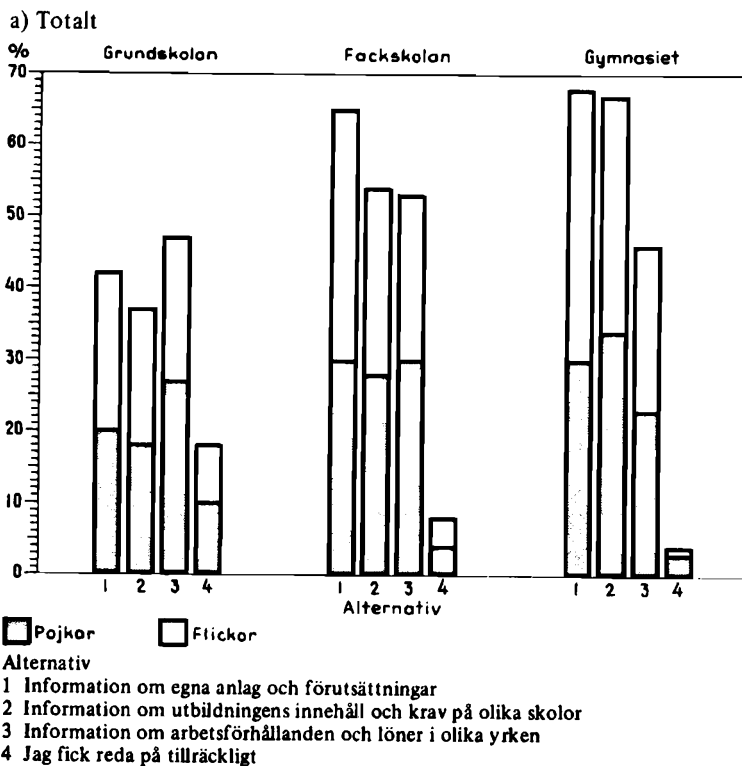
Genomgående i de tre skolformerna vill flickorna ha mer information om egna anlag och förutsättningar medan pojkarnas informationsbehov varierar mera i de olika skolformerna. Ser vi på väljargrupperna inom grundskolan finner vi med undantag för G-väljarna att information om arbetsförhållanden och löner dominerar. G-väljarna önskar i likhet med elever i fackskolan och gymnasiet främst information om egna anlag och förutsättningar. Slutligen visar resultaten på att totala behovet av de olika typerna av information är störst på gymnasiet och därefter i fackskolan.

### 5.1.3 Elevernas olika informationskällor inför valen

En beskrivning av vilka personer eller händelser som betytt mest för elevernas val av eller planer på sysselsättning efter respektive skolas slut finns i figur 39 (s 72). Här redovisas varifrån de fått den information som påverkat dem mest inför valen. Endast de tre främsta informationskällorna, som eleverna inom respektive skolform angivit som mycket viktiga är redovisade.<sup>a</sup>

Totalt anger både pojkar och flickor oavsett skolform att vad de själva vet vad de passar till betyder mest vid valet. Det som kommer i andra och

<sup>a</sup> För varje skolform redovisas dessutom hur de tre viktigaste skälen i de båda övriga skolformerna, eller någon uppdelning inom dessa, har utfallit.



b) Väljargrupperna i grundskolan. (Procent).

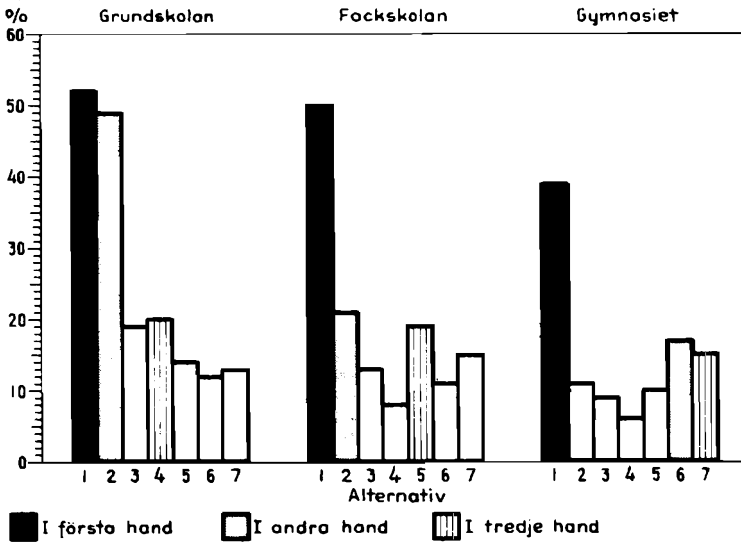
	Alternativ 1	Alternativ 2	Alternativ 3	Alternativ 4
G-väljare	50	40	43	15
F-väljare	41	42	49	16
Y-väljare	37	35	49	22
A-väljare	29	19	43	19

Figur 38. Elevernas efterfrågan på olika former av information vid valen. Eleverna har haft möjlighet att ange mer än ett alternativ.

tredje hand varierar mellan föräldrar, yrkesvalslärare samt olika former av massmediainformation, där det senare betyder mest för gymnasisterna medan yrkesvalsläraren betyder mera för grundskoleeleverna framför allt för Y- och F-väljare.

Det kan synas något egendomligt och paradoxalt att självkänedom så dominerar, inte minst mot bakgrund av resultaten från kapitel 3 om socialgruppens inverkan. I en nyligen genomförd svensk undersökning på grundskolenivå<sup>3,8</sup> har man kommit fram till en liknande resultatbild som här vad gäller självkännedomens betydelse. Huruvida ett sådant motiv är ett uttryck för en medveten självkännedom eller en omedveten påverkan på individen från dennes omgivning kan vi inte med dessa data närmare belysa. Oavsett vilken tolkning man vill ge tyder de övriga resultaten i figur 39 på den viktiga roll yrkesvalslärare och övriga informationskällor kan spela då det gäller att förstärka en självkännedom hos eleverna som kan vara främst individ- eller grupporienterad.

a) Totalt



- Alternativ
- 1 Vad jag själv vet att jag passar till
  - 2 Yrkesvals läraren
  - 3 Far
  - 4 Praktisk yrkesorientering (PRYO) i åk 8
  - 5 Praktik på arbetsplats utöver PRYO, exempelvis sommararbete
  - 6 Tidningar, böcker, radio, TV
  - 7 Broschyrer och föredrag kring skolor och yrken

b) Kön, väljargrupper. (Procent).

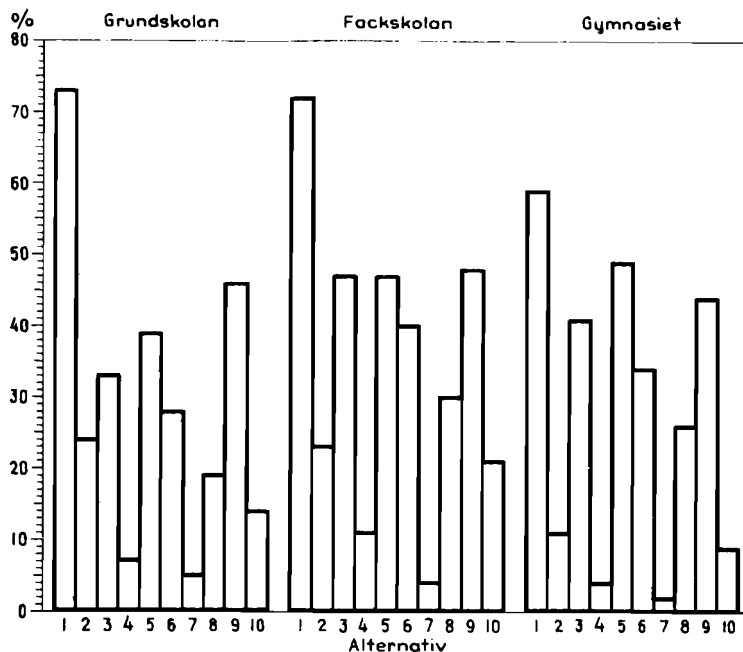
		Alternativ						
		1	2	3	4	5	6	7
Grundskolan	Pojkar	48	45	21	16	13	11	10
	Flickor	57	52	17	25	15	13	16
Fackskolan	Pojkar	47	14	17	4	14	11	10
	Flickor	53	27	10	12	23	11	19
Gymnasiet	Pojkar	35	8	11	3	8	13	10
	Flickor	42	14	7	10	13	19	19
Grundskolan	G-väljarna	48	43	13	11	7	14	11
	F-väljarna	56	55	19	20	12	14	20
	Y-väljarna	52	55	24	26	17	10	12
	A-väljarna	53	37	26	33	30	11	8

Figur 39. Elevernas informationskällor vid studie- och yrkesval.

5.2. Yrkesvalen

Elevernas syn på yrkesval hänför sig bl. a. till krav på framtida yrke, inställning till yrkesbyten, pojkars och flickors olika syn på framtida yrkesomfattning samt val av yrkesområden. Gymnasisternas yrkesplaner och förändringar av dessa behandlas mera utförligt.

a) Totalt



Alternativ

- 1 Göra det möjligt för mig att se fram mot en stabil och säker framtid
- 2 Ge mig tillfälle att tjäna mycket pengar
- 3 Göra det möjligt för mig att arbeta med människor hellre än ting
- 4 Ge mig tillfälle att komma i ledande ställning
- 5 Ge mig möjlighet att använda mina speciella talanger
- 6 Ge mig tillfälle att arbeta självständigt och fritt från överordnades kontroll
- 7 Ge mig högt anseende och samhällsställning
- 8 Ge mig möjlighet till skapande verksamhet
- 9 Ge mig tillfälle att hjälpa andra
- 10 Ge mig spänning

b) Kön, väljargrupper. (Procent).

		Alternativ									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grundskolan	Pojkar	75	30	17	9	37	31	7	18	30	15
	Flickor	72	19	50	4	39	26	3	19	64	12
Fackskolan	Pojkar	73	30	27	16	50	48	6	30	33	22
	Flickor	71	16	66	6	45	32	2	29	63	19
Gymnasiet	Pojkar	64	14	25	5	50	35	3	26	31	10
	Flickor	54	8	57	3	49	34	2	27	57	9
Grundskolan	G-väljare	72	16	35	5	43	28	3	21	43	12
	F-väljare	75	22	39	5	42	24	5	18	51	16
	Y-väljare	74	31	28	9	34	30	9	15	47	13
	A-väljare	68	37	27	13	33	35	7	17	45	17

Figur 40. Elevernas krav på ett framtida arbete eller karriär.

### 5.2.1 Trygghet, rörlighet och yrkesomfattning

Utifrån två olika frågeställningar har vi mera generellt försökt belysa elevernas krav på ett framtida yrke eller karriär, och deras syn på en framtida arbetsmarknad, där yrkesbyten kan bli en nödvändighet för många människor. I figur 40 ser vi resultaten på den första frågeställningen. Rangordningen av alternativen är gjord utifrån hur de markerat dessa med "Mycket viktigt".

I samtliga skolformer kommer kravet på att kunna se fram mot en stabil och säker framtid i första hand. Det är enbart flickorna i gymnasiet som väljer ett annat motiv i första hand. Pojkarna har genomgående i andra hand ett mer egoistiskt krav på att få tillfälle att använda sina speciella talanger medan flickorna konventionellt har större krav på att få hjälpa andra och arbeta med människor. Resultaten pekar således på att bland alla elevkategorier är trygghetsfaktorn väsentlig vid yrkesvalet.

Elevernas syn på framtida yrkesbyte återspeglas till viss del i figur 41.

Resultaten på denna fråga stämmer väl överens med kraven på karriär och yrke. Samtliga elevgrupper sätter alternativet 1 i första hand, dvs. de tänker välja ett yrke där sannolikheten att behöva byta är så liten som möjligt. En viss skolformskillnad framträder på så sätt att gymnasiesterna är något mindre negativa till en framtida rörlighet. Några skillnader mellan könen, respektive mellan de olika väljargrupperna i grundskolan finns inte vad gäller det viktigaste motivet.

De här båda behandlade frågeställningarna ger således en ganska klar bild av hur väsentlig merparten av eleverna anser trygghetsfaktorn vara vid valet av yrke.

Vilken form av framtida yrkesverksamhet som pojkarna och flickorna tänker sig framgår av figur 42.

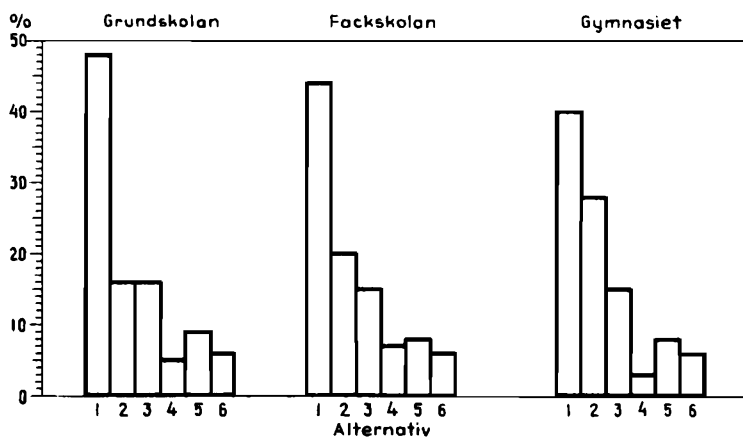
Här bryter ett konventionellt könsrollstänkande fram. Genomgående vill flickorna att deras man heltidsarbetar och att de själva deltidarbetar. I andra hand kommer att flickorna vill sköta hemmet på heltid. Heltidsarbete är det självklara för pojkarnas egen del. En viss skillnad finns i pojkarnas syn på hustruns yrkesroll. Pojkarna i grundskolan och fackskolan föredrar att deras hustru är hemma på heltid medan gymnasiesterna vill att hon skall deltidarbete. Resultaten tyder vidare på att pojkarna generellt i större utsträckning än flickorna är fast i detta könsrollstänkande, dvs. flickorna vill i större utsträckning själva deltidarbete än vad pojkarna anser de bör göra. Det bör betonas att svaren avser en hypotetisk familjesituation där minderåriga barn finns.

### 5.2.2 Intresse för olika yrkessektorer

Utifrån åtta yrkessektorer har vi klassificerat elevernas yrkesönskningar. Vi har då utgått från en fråga om vilket yrke de helst skulle vilja ägna sig åt. Någon beskrivning av elevernas val av olika yrken inom respektive sektor kan vi inte redovisa här utan således enbart om deras yrkesönskningar ligger inom den ena eller den andra sektorn. I figur 43 finns resultaten presenterade med materialen uppdelade på kön.



### a) Totalt



#### Alternativ

- 1 Jag tycker inte om det och kommer att försöka välja ett sådant yrke att det är liten risk att jag måste byta
- 2 Jag har ingenting emot att byta yrke flera gånger, då jag tycker det skulle vara intressant att pröva flera yrken
- 3 Jag har ingenting emot att byta yrke några gånger bara jag inte förlorar ekonomiskt på det
- 4 Jag har ingenting emot att byta yrke några gånger om jag bara tjänar ekonomiskt på det
- 5 Jag vill överhuvudtaget inte acceptera en samhällsutveckling som tvingar individen att byta yrke
- 6 Jag vet inte

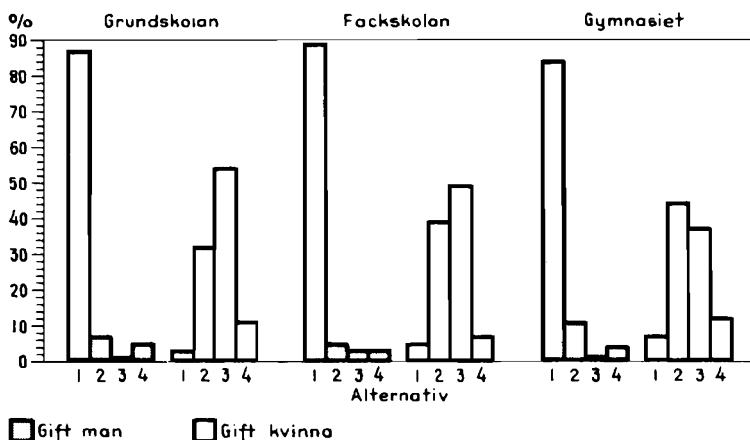
### b) Kön, väljargrupper

		Alternativ						Totalt
		1	2	3	4	5	6	
Grundskolan	Pojkar	47	13	18	6	9	7	100 %
	Flickor	49	21	11	4	9	6	100 %
Fackskolan	Pojkar	40	20	16	11	6	7	100 %
	Flickor	48	21	14	3	10	4	100 %
Gymnasiet	Pojkar	40	28	16	5	7	4	100 %
	Flickor	42	28	13	2	8	7	100 %
Grundskolan	G-väljare	48	19	14	4	10	5	100 %
	F-väljare	52	16	15	4	8	5	100 %
	Y-väljare	47	14	16	6	9	8	100 %
	A-väljare	43	19	15	8	6	9	100 %

Figur 41. Elevernas syn på framtida yrkesbyten.

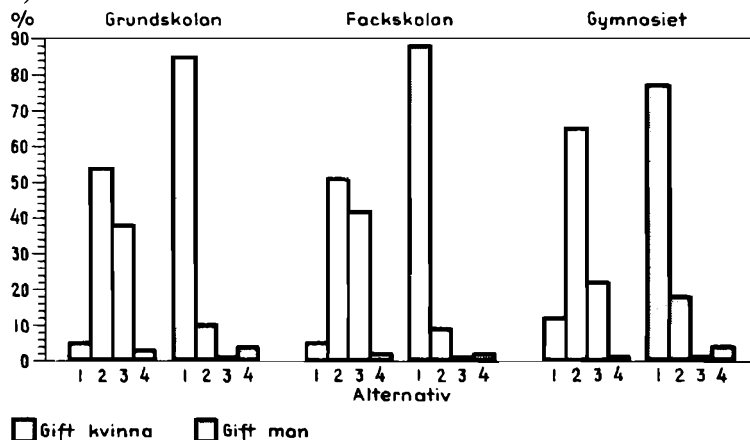
För alla tre skolformerna är det mest markanta resultatet att flickorna har sina yrkesönsknningar inom värd- respektive lärarsektorn samt pojkarna främst inom industrisektorn. Den minst attraktiva sektorn är inte oväntat jordbrukssektorn.

a) Pojkarnas svar



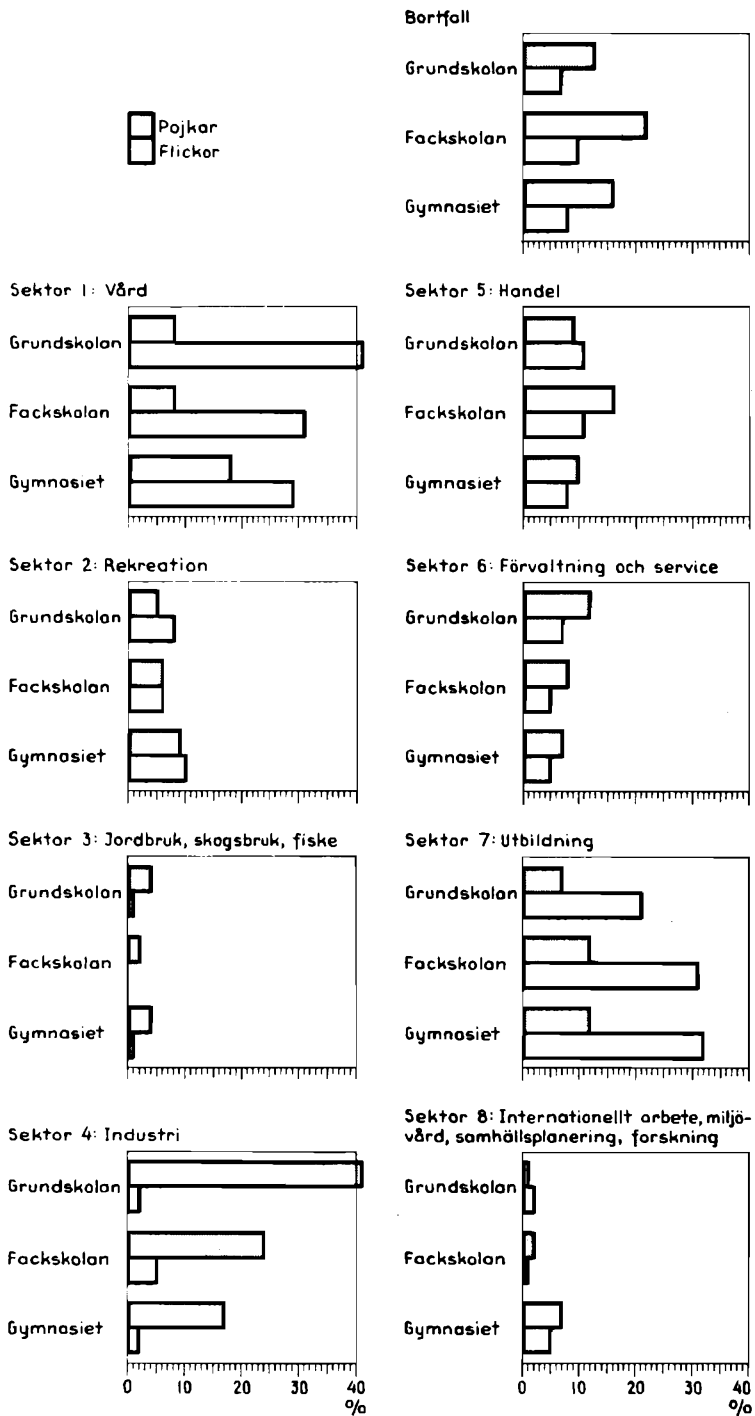
- Alternativ
- 1 Heltidsarbete
  - 2 Deltidsarbete
  - 3 Skötsel av hemmet på heltid
  - 4 Vet inte

b) Flickornas svar



Figur 42. Pojkarnas och flickornas synpunkter på hel- och deltidsarbete för man/hustru i en familj med minderåriga barn.

Resultaten bör tolkas försiktigt vid jämförelsen mellan sektorerna, då en stor del av eleverna (se bortfallet) inte har uppgett någon speciell yrkesönskan, men stöder dock de tidigare resultaten om könsbundenheten i studie- och yrkesvalen. Något förenklat skulle man kunna sammanfatta de hittills presenterade resultaten på yrkesvalen på följande sätt: flickorna vill arbeta med och hjälpa andra människor genom deltidsarbete inom främst lärar- och vårdsektorn. Pojkarna vill se fram



Figur 43. Pojkarnas och flickornas yrkesönskningsar uppdelade på yrkessektorer.

		Första hand	Andra hand	Tredje hand
Pojkar	Socialgrupp 1	Läkare, civilingenjör	Forskare	Civilekonom
	Socialgrupp 2	Gymnasieingenjör	Läkare, adjunkt	Forskare
	Socialgrupp 3	Gymnasieingenjör	Civilingenjör	Adjunkt, läkare, övningslärare
	Totalt	Gymnasieingenjör	Civilingenjör	Läkare
Flickor	Socialgrupp 1	Psykolog	Adjunkt	Småskollärare, övningslärare
	Socialgrupp 2	Småskollärare	Journalist	Psykolog, sjuksköterska
	Socialgrupp 3	Småskollärare	Lärare (ospec.)	Adjunkt
	Totalt	Småskollärare	Adjunkt	Lärare (ospec.)

Figur 44. Yrkesönsknningar i första, andra och tredje hand för pojkar och flickor uppdelade på socialgrupper och totalt.

mot en stabil och säker framtid med liten risk för yrkesbyte och där de på heltid kan få utveckla sina speciella talanger inom de flesta sektorerna men kanske främst inom den tekniska.

### 5.2.3 Gymnasisternas yrkesönsknningar

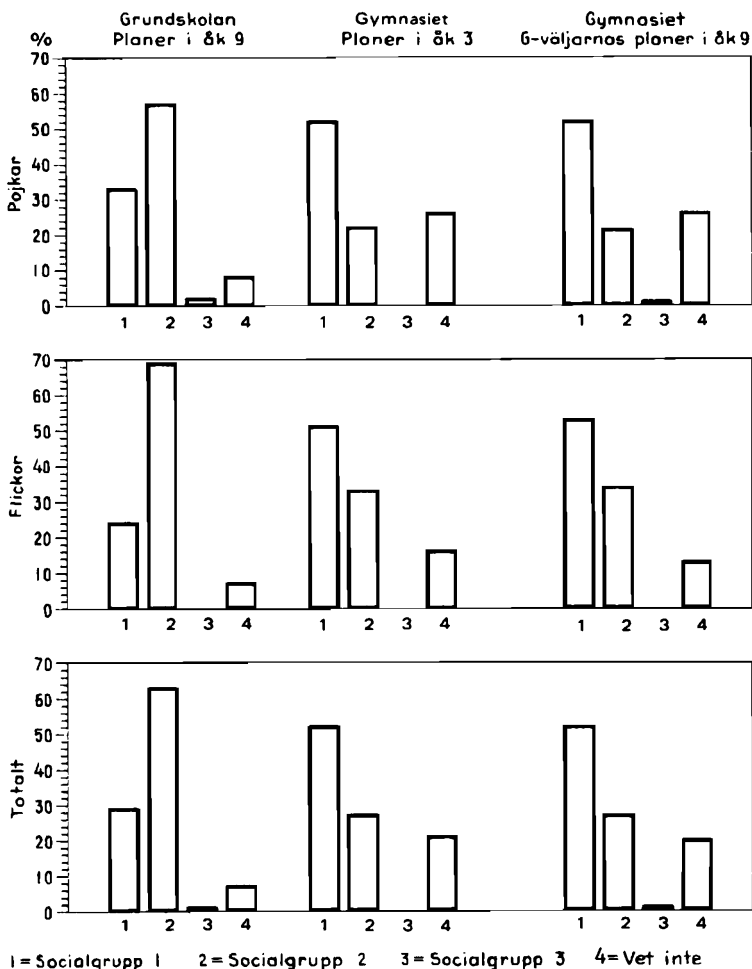
Gymnasisternas yrkesönsknningar har vi studerat mer ingående bl. a. utifrån det nära sambandet med undersökningen av val av utbildning på universitetsstadiet. I tidigare undersökningar har man konstaterat hur de sociala variablerna påverkar yrkesvalet på högskolenivå. I figur 44 finns de mest attraktiva yrkena beskrivna med eleverna uppdelade efter kön och socialgrupp.

Resultaten överensstämmer i stort med tidigare undersökningar<sup>29, 30</sup> dvs. att elever från socialgrupp 1 väljer i största utsträckning s.k. högstatusyrken medan elever från socialgrupp 3 väljer yrken med något lägre status – pojkarna väljer gymnasieingenjörsyrket och flickorna att bli småskollärare. Liknande resultat har man funnit vid amerikanska undersökningar<sup>28</sup> där man bland annat visat på benägenheten att läsa vidare vid universiteten för att t.ex. bli forskare och att detta framför allt gäller elever från de högre socialgrupperna.

En antydning åt samma håll finns även i våra resultat där forskaryrket kommer i andra hand bland pojkarna i socialgrupp 1 och i tredje hand bland pojkarna i socialgrupp 2.

### 5.2.4 Förändringar av yrkesönsknningar under gymnasiet

Förändringar av yrkesplaner under gymnasietiden bland gymnasisterna har vi studerat utifrån en klassificering av yrkesplanerna i socialgrupper, dels enligt vad de angav i åk 9, dels enligt vad de angivit i mars 1969, dvs. sista året i gymnasiet. De yrkesplaner eleverna uppgivit i åk 9 och åk 3 i gymnasiet har således klassificerats som tillhörande någon av de tre socialgrupperna i enlighet med statistiska centralbyråns socialgruppsindel-



1 = Socialgrupp 1 2 = Socialgrupp 2 3 = Socialgrupp 3 4 = Vet inte

Figur 45. Förändringar i gymnasisternas yrkesplaner under gymnasietiden samt G-väljarnas planer i åk 9.

ning. I figur 45 ser vi dessa förändringar från sista året i grundskolan till sista året i gymnasiet. Dessa siffror kan även jämföras med G-väljarnas yrkesönskningsår 1969.

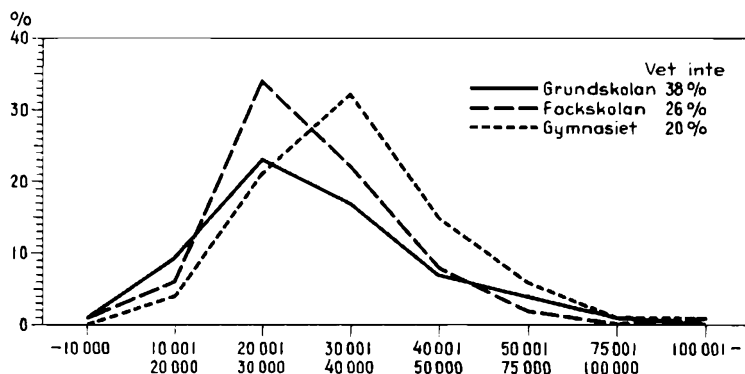
Vi finner här en mycket påtaglig förändring av nivån på elevernas yrkesplaner. Medan gymnasisterna i grundskolan hade yrkesplaner som i stor utsträckning låg bland s.k. socialgrupp 2-yrken är deras planer efter genomgången gymnasium främst inom yrkesområden som hänföres till socialgrupp 1, dvs. yrken som kräver högskoleutbildning. Under gymnasietiden har således en kraftig höjning skett av elevernas yrkesnivåambitioner samtidigt som det finns fler elever med osäkra yrkesplaner i slutet av gymnasiet än i början av det. Inte oväntat pekar resultaten på den roll en del av ett utbildningssystem kan spela vid formandet av individens yrkesplaner.

G-väljarnas yrkesönsknningar avviker markant från gymnasisternas vid motsvarande tillfälle. Deras planer överensstämmer snarare med gymnasisternas nuvarande planer. Trots materialens olika sammansättning är det rimligt att tolka resultaten så att G-väljarna idag generellt har en betydligt högre yrkesnivåinriktning än vad fallet var bland G-väljarna för några år sedan.

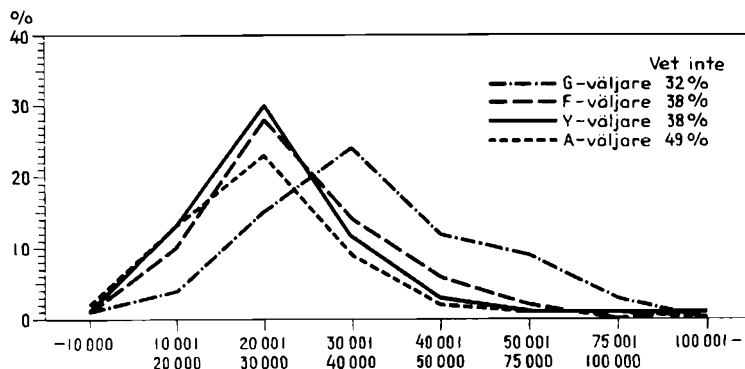
Ser vi på elevernas löneförväntningar på ett framtida yrke framträder här skolformsskillnader på så sätt att gymnasieeleverna förväntar sig en högre lön än övriga elever, vilket framgår av figur 46. Resultaten visar även att G-väljarna har högst löneförväntningar av grundskoleeleverna.

Sammanfattningsvis antyder resultaten att gymnasisternas yrkesplaner i påtaglig grad påverkas under vägen genom gymnasiet och att detta även kommer till uttryck i deras löneförväntningar på ett framtida yrke samt att G-väljarna idag innan de börjat gymnasiet har en yrkesnivåambition som i stort överensstämmer med gymnasisterna, dvs. en majoritet har yrkesönsknningar inom den s.k. akademiska yrkessfären.

#### a) Totalt



#### b) Väljargrupper



Figur 46. Elevernas förväntade lön efter 5 år i det yrke de tror de kan få.

### 5.3 *Elevernas syn på några allmänna utbildningsfrågor*

Avslutningsvis belyses elevernas syn på några mera allmänna utbildningsfrågor, däribland utbildningens mål, olika aspekter på betygen, vuxenutbildningen och återkommande utbildning samt varför efterfrågan på gymnasieutbildning ökar.

#### 5.3.1 Mål för utbildningen

För att försöka få en uppfattning om elevernas syn på vad skolans mål bör innehålla fick de ta ställning till ett antal färdigformulerade målkomponenter. Möjligheten att svara med något utöver de fasta alternativen fanns även men utnyttjades mycket litet. De flesta målkomponenterna har använts i en tidigare undersökning<sup>29</sup>. Gymnasisterna fick ta ställning till målet för både gymnasiet och universitetet.

Komponenterna är rangordnade efter svaren "Mycket viktigt". I figur 47 är resultaten sammanställda.

Gymnasisterna har i första hand angivit samma målkomponenter för gymnasiet och universitetet, nämligen att "Utveckla förmågan till självständigt och kritiskt tänkande". Det motiv som mest skiljer de båda utbildningsformerna åt enligt gymnasisterna är yrkesutbildningsdelen i målet. Yrkesutbildningen anges vara väsentlig för universitetet men av underordnad betydelse för gymnasiet.

Fackskolans mål anser fackskoleeleverna främst bör betona den allmänna intellektuella träningen samt att utveckla förmågan till självständigt och kritiskt tänkande, därefter följer en löne-ekonomisk komponent.

För grundskolans del anser eleverna det viktigaste målet vara att skapa ansvarskännande och demokratiska individer. I andra hand kommer att grundskoleutbildningen skall ge en allmän intellektuell träning.

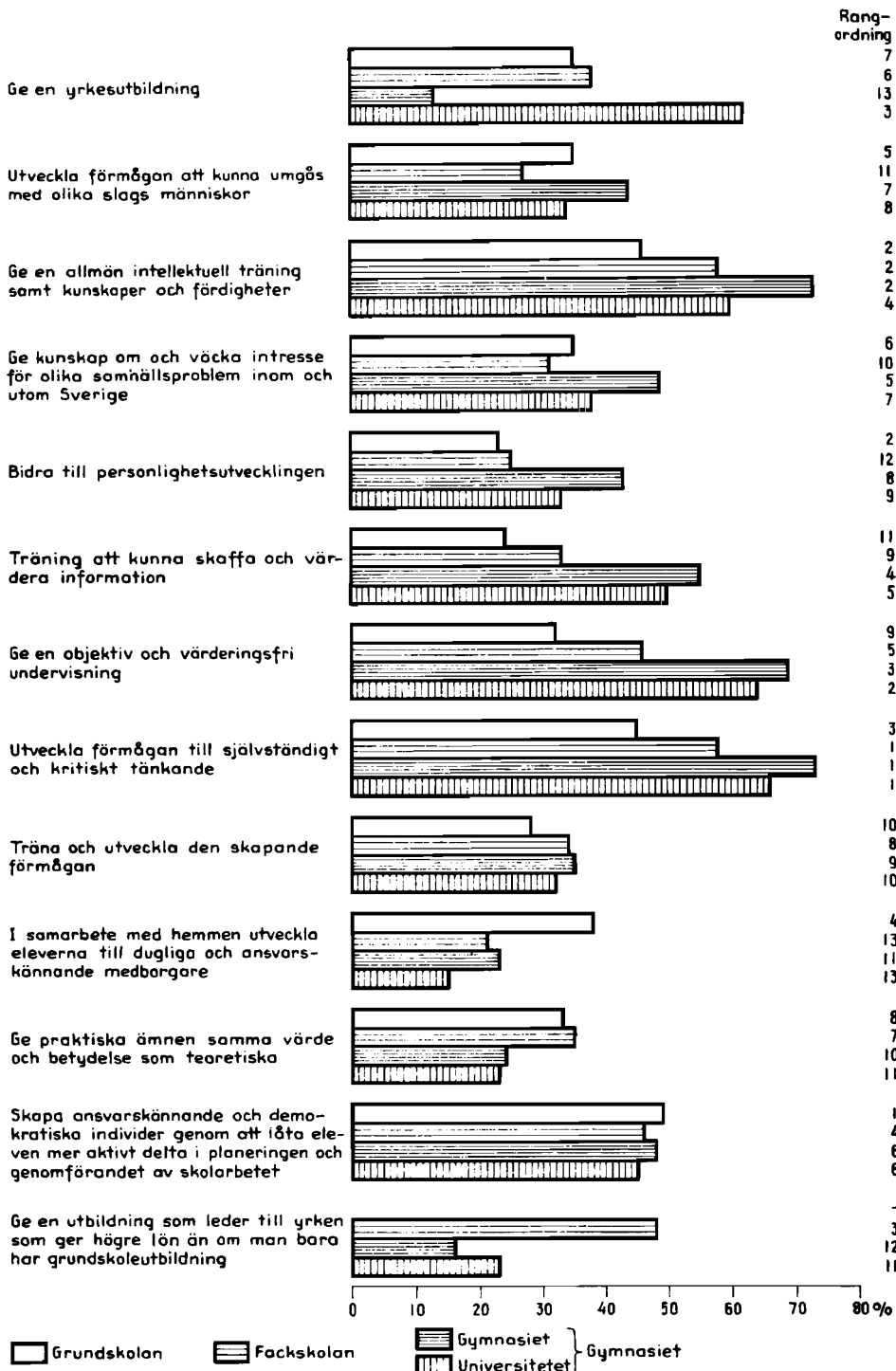
Målet att utveckla förmågan till självständigt och kritiskt tänkande är således det enda som återfinns bland de allra främsta målkomponenterna i samtliga skolformer.

Gymnasisternas syn på yrkesutbildningsdelen i målet ger ett intressant resultatmönster. De anser att gymnasieutbildningen inte bör ge yrkesutbildning medan universitetsutbildningen i hög grad bör ge detta, vilket ger en antydning om hur starkt gymnasisterna upplever gymnasiets "allmänbildningsmål".

#### 5.3.2 Betygen – elevernas syn

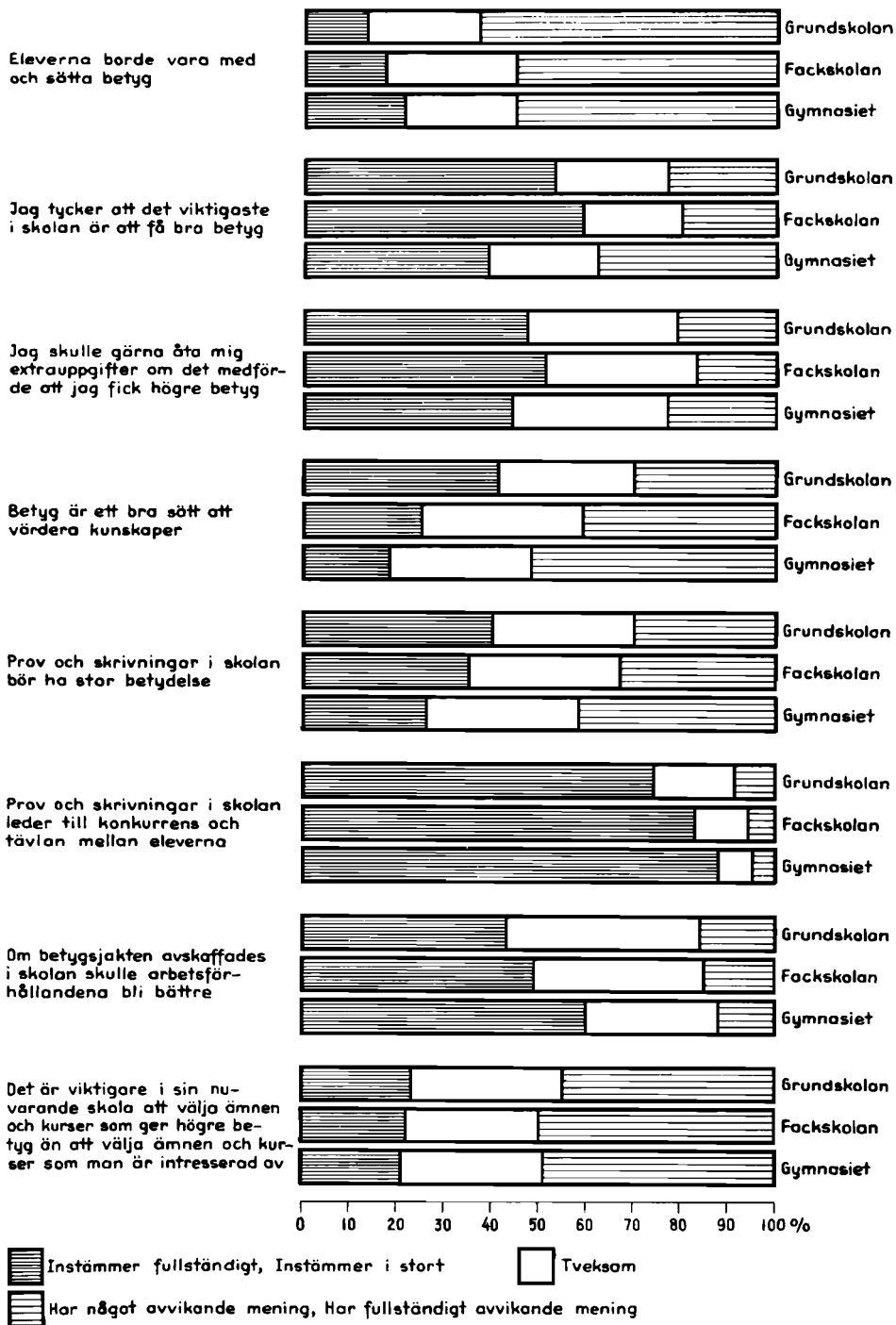
I figur 48 finns en redovisning av vissa frågor i s.k. påståendeform som berör betygen.

Merparten av eleverna – oavsett skolform – vill inte vara med och sätta betyg. En stor del av eleverna – främst fackskolans – tycker att det viktigaste i skolan är att få bra betyg. Att höja betygen genom extrauppgifter omhuldas av ca hälften av eleverna. Däremot är man mindre säker på att betygen är ett bra sätt att värdera kunskaper med – främst är fackskole- och gymnasieeleverna skeptiska. I samtliga skolformer anser eleverna att intresset bör gå före betygsspekulationen vid val av



Figur 47. Elevernas syn på sin skolas mål.





Figur 48. Elevernas svar på frågor om betyg och prov.

ämnen. Mellan en fjärdedel och en femtedel av eleverna anser dock att betygsspekulationen bör komma först. Merparten av eleverna upplever att "betygsjakten" och prov och skrivningar befrämjar en olustig arbets-situation samt att den är konkurrensskapande. Tillsammans pekar resul-taten på att de flesta eleverna ogillar det nuvarande betygssystemet och att detta bidrar till en olustig arbetssituation. Detta gäller i princip i alla tre skolformerna.

### 5.3.3 Inställning till ny gymnasieskola och återkommande utbildning

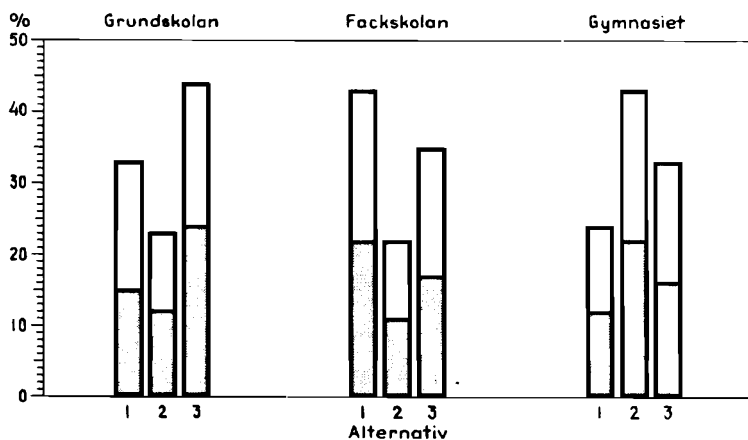
Elevernas inställning till en integrerad gymnasieskola framgår av figur 49.

Som du kanske känner till har riksdagen beslutat att i framtiden fackskola, gymnasium och yrkesskola skall föras samman till en gemensam gymnasieskola. I denna kommer vissa ämnen under de två första studieåren att vara gemensamma för studerande med olika studieinriktning. Hur ser du på en sådan skolform?

Alternativ

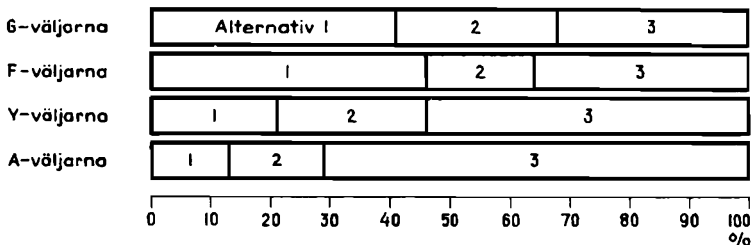
- 1 Jag skulle vilja gå i en sådan skolform
- 2 Jag skulle hellre vilja gå i någon av nuvarande skolformer
- 3 Jag vet inte

a) Totalt



□ Pojkar    □ Flickor

b) Väljargrupperna i grundskolan



Figur 49. Elevernas svar på frågan om integrerad gymnasieskola.

Grundskoleeleverna är mest osäkra medan fackskoleeleverna är mest positiva och gymnasisterna minst. Även F-väljarna är mer positiva än G-väljarna. Några könsskillnader finns knappast.

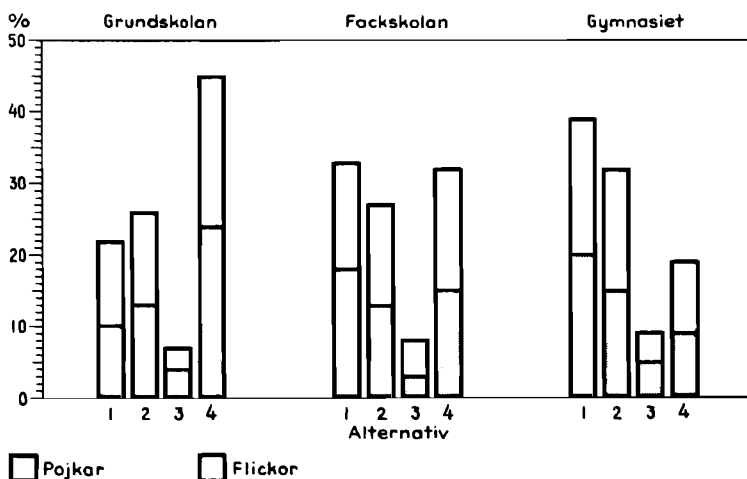
Elevernas syn på studie- och yrkesvalen i ett system av återkommande utbildning ger figur 50 en viss uppfattning om.

Det framhålls ibland att på grund av samhällets snabba utveckling och förändring måste människorna ganska snart börja vidareutbilda sig med jämna mellanrum under större delen av sin livstid. Detta skulle kunna innebära att de flesta avgörande studie- och yrkesvalen inte koncentrerades enbart till tonåren utan fördelades mer jämnt upp till 30-40-årsåldern i samband med vidareutbildning. Hur ser du på ett sådant utbildningssystem?

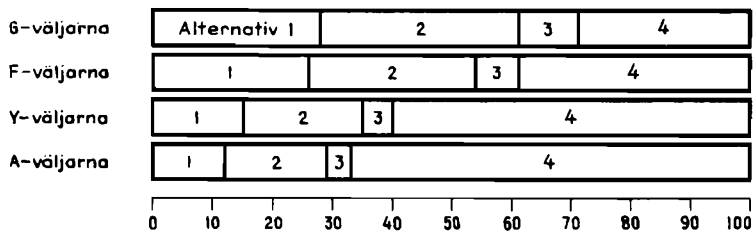
Alternativ

- 1 Jag är utifrån studie- och yrkesvalsynpunkter positiv till ett sådant utbildningssystem
- 2 Jag är utifrån studie- och yrkesvalsynpunkter tveksam till ett sådant utbildningssystem
- 3 Jag är utifrån studie- och yrkesvalsynpunkter negativ till ett sådant utbildningssystem
- 4 Jag har ingen synpunkt i denna fråga

a) Totalt

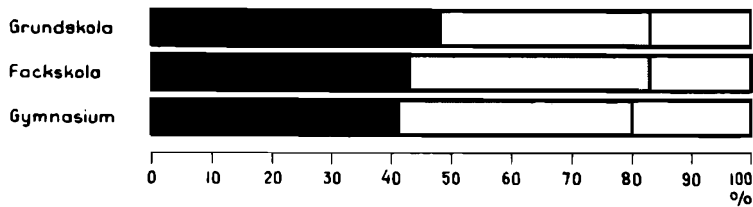


b) Väljargrupperna i grundskolan

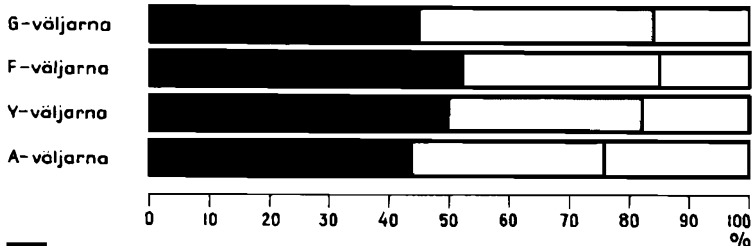


Figur 50. Elevernas syn på frågan om återkommande utbildning.

a) Totalt



b) Väljargrupperna i grundskolan



- Gillar helt och hållet påståendet/gillar på det hela taget påståendet
- Anser att det finns lika mycket som talar för som emot påståendet
- Ogillar på det hela taget påståendet/ogillar helt och hållet påståendet

Figur 51. Elevernas svar på frågan om obligatorisk vuxenutbildning.

Frågeställningen är ganska abstrakt varför det inte oväntat är grundskole eleverna som är mest obestämda på denna fråga medan gymnasisterna är mer bestämda. Jämför man enbart dem som är direkt positiva eller negativa finner man att det utifrån studie- och yrkesvalsynpunkter genomgående är flera som är positiva än negativa till ett system av återkommande utbildning.

På en s. k. påståendefråga om vuxenutbildning som något i framtiden obligatoriskt på grund av att kunskaperna förändras så snabbt, svarade eleverna enligt figur 51.

Mellan 40 och 50 % av eleverna ställer sig positiva till obligatorisk vuxenutbildning mot 15–25 % som ställer sig negativa. Mest positiva är eleverna i grundskolan och då främst F- och Y-väljarna.

Resultaten i figur 50–51 ger oavsett skolform en försiktig antydning om elevernas medvetenhet om behovet av vuxenutbildning samt problemen med studie- och yrkesvalen i ett utbildningssystem av nuvarande typ med huvuddelen av utbildningsvalen koncentrerade till ungdomsåren.

### 5.3.4 Varför ökar gymnasievalen – elevernas syn

På en fråga varför det nu för tiden är betydligt fler elever som väljer gymnasium än tidigare, angav eleverna följande svar enligt figur 52.

De väljer gymnasium:

1 för att de inte vet vad de skall bli och vill försäkra sig om ett större antal yrkesalternativ senare

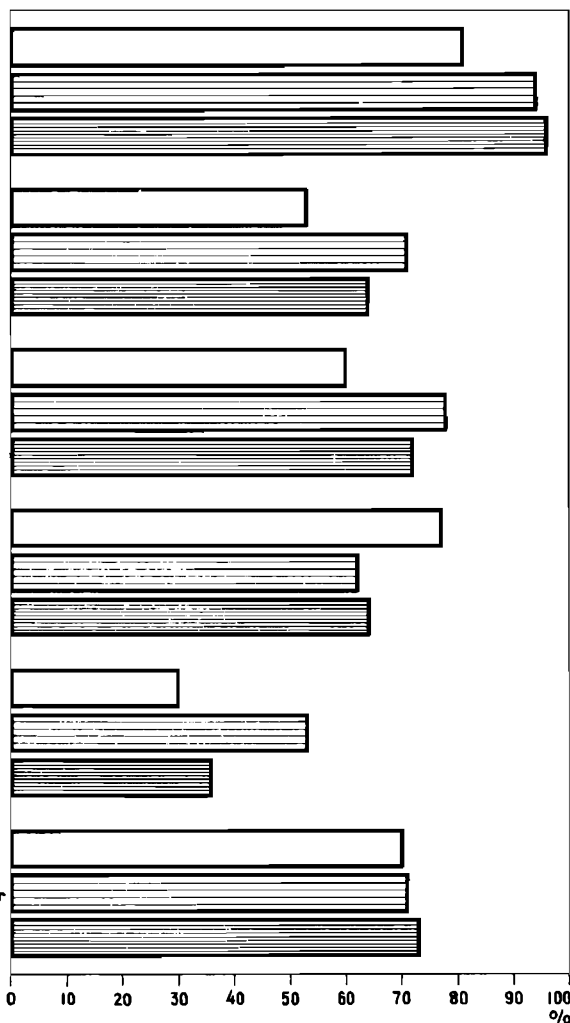
2 för att icke-gymnasieval ej ger tillräckligt "fina" yrken

3 för att deras föräldrar önskar att de skall få ett "fint" yrke

4 för att de är intresserade av skolarbetet och tycker bäst om teoretiskt arbete

5 för att det inte är "fint" bland skolkamraterna att bli jobbare

6 för att de nu har fått ekonomisk möjlighet att välja så långa studier som valet av gymnasium innebär



□ Grundskolan    ▨ Fackskolan    ▩ Gymnasiet

		Alternativ					
		1	2	3	4	5	6
Grundskolan	G-väljare	88	54	52	71	29	74
	F-väljare	85	52	61	82	30	72
	Y-väljare	73	49	65	81	30	68
	A-väljare	70	57	68	78	35	66

Figur 52. Elevernas svar på frågan varför betydligt fler elever väljer gymnasium nu för tiden än för några år sedan.

Procenttalen i figuren står för elevernas svar av "Mycket viktigt" eller "Ganska viktigt" på varje alternativ.

Det helt dominerande motivet är alternativ 1. Det betonas särskilt av gymnasisterna och fackskoleeleverna. Fackskoleelevernas höga svarsfrekvens på alternativen 2, 3 och 5 kan lätt tolkas som en form av "rönnbärsfilosofi". Några egentliga könsskillnader finns inte på detta alternativ. Däremot anger Y- och A-väljare alternativ 4 i första hand.

Resultaten stöder det som tidigare framkommit när det gäller elevernas egna motiv, nämligen att gymnasievalet främst är ett yrkesnivåval.

### 5.3.5 Elevernas politiska intresse

Vi har tagit upp detta område av främst två skäl. För det första har vi önskat få en bild av hur omfattande de senare årens ökade politiska medvetande är bland eleverna. Detta har vi försökt belysa med hjälp av frågor kring hur intresserade de är av politik samt hur mycket och med vilka de diskuterar politik. För det andra har vi även varit intresserade av att få en uppfattning om elevernas preferenser, dels mot bakgrunden av hur omfattande det politiska intresset är, dels då vi anser att de politiska preferenserna kan påverka elevernas attityder i flera frågor som rör skola och samhälle, frågor som vi i denna undersökning inte haft möjlighet att beakta men som kan komma att dyka upp under den fortsatta reformverksamheten inom utbildningssektorn.

Nedan följer en sammanställning av elevernas intresse för politiska frågor samt hur mycket och med vilka de diskuterar politik, figur 53.

Vi finner inte oväntat att gymnasisterna är mest intresserade och grundskoleeleverna minst. Knappt hälften av grundskoleeleverna är mycket eller ganska intresserade av politiska frågor. Ungefär hälften av fackskoleeleverna och drygt två tredjedelar av gymnasisterna är i någon form intresserade. Bland väljargrupperna inom grundskolan är det främst G-väljarna som är politiskt intresserade. Minst intresserade är de elever som planerar börja arbeta direkt.

Ser vi till hur mycket och med vilka man diskuterar politik finner vi ganska naturligt mot bakgrund av föregående fråga att gymnasisterna diskuterar mest och grundskoleeleverna minst. Man diskuterar genomgående i alla tre skolformerna mera med varandra än med föräldrarna.

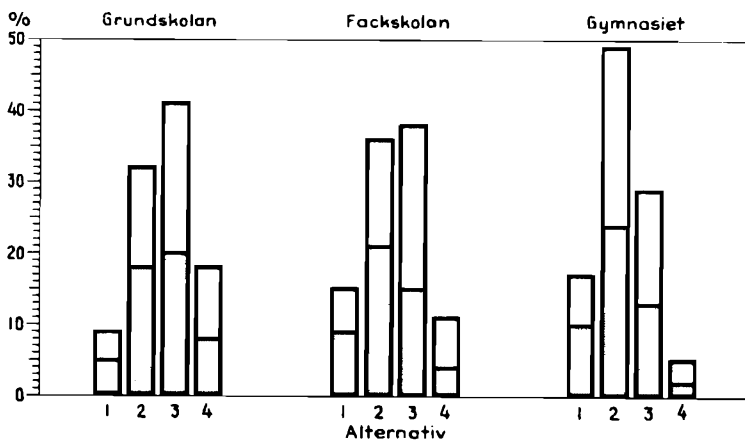
Går vi över och ser på elevernas politiska preferenser finner vi följande enligt figur 54 (s 90).

I samtliga skolformer är det socialdemokraterna som är mest valda, därefter något av de tre borgerliga partierna. Grundskoleelevernas mindre politiska intresse kommer även här tydligt fram.

Sammanfattningsvis kan sägas om det politiska intresset att 40–70 % av eleverna är mycket eller ganska intresserade av politik – gymnasisterna mest och grundskoleeleverna minst. Vidare diskuterar man mer politik med kamraterna än med dem där hemma. Socialdemokraterna är i samtliga skolformer det mest attraktiva partiet.

Självklart ger dessa resultat bara en antydning om omfattningen av politiskt intresse och inriktning på politiska preferenser, men vid en

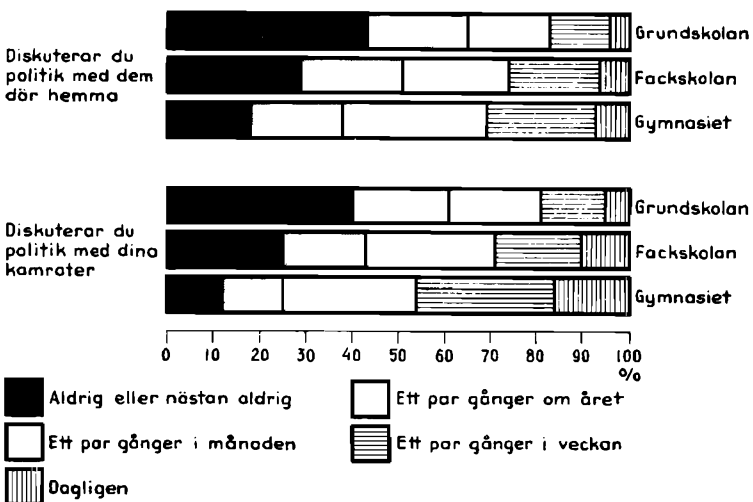
a) Politiskt intresse



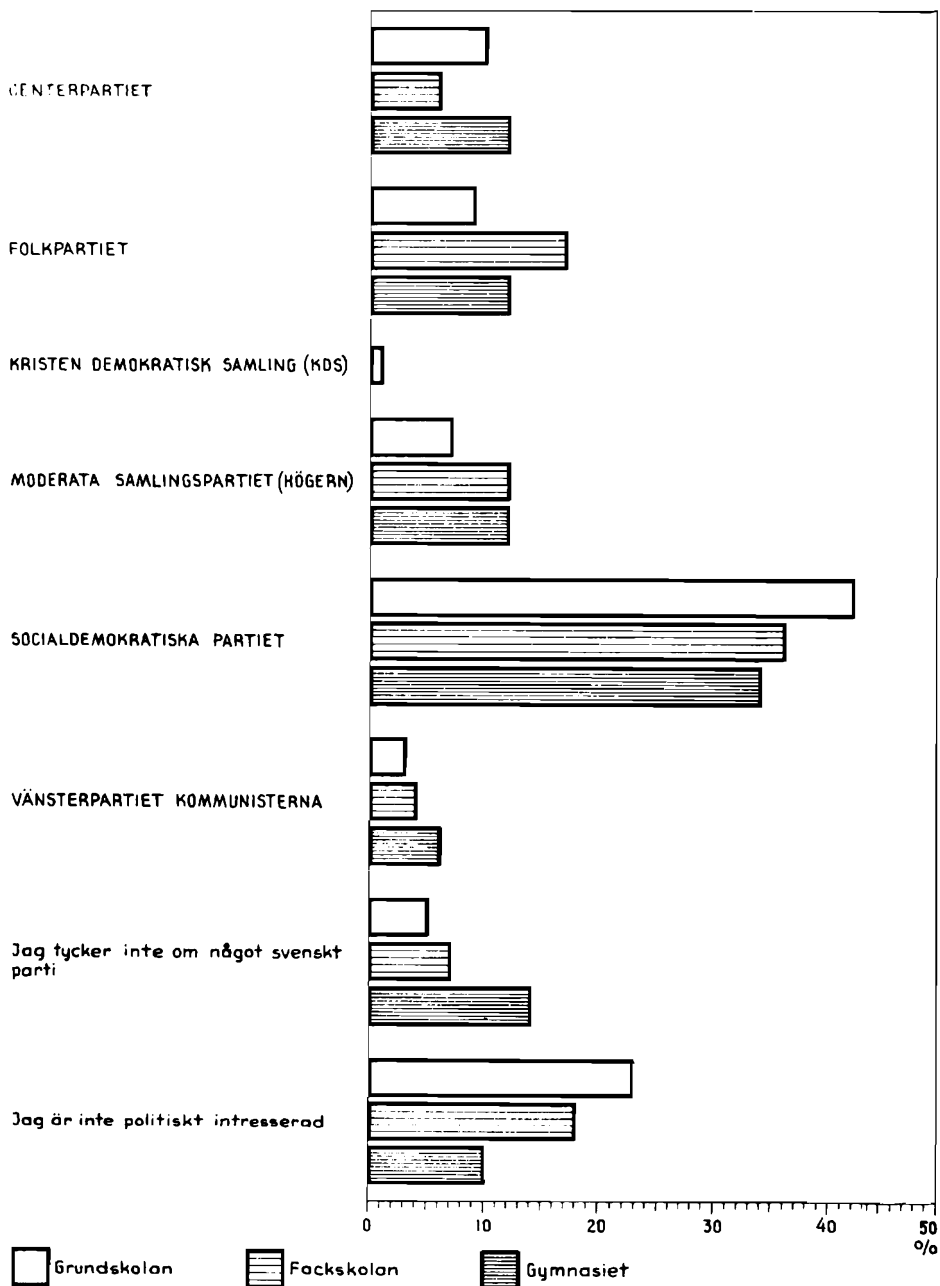
Pojkar
  Flickor

Alternativ  
 1 Mycket intresserad  
 2 Ganska intresserad  
 3 Inte särskilt intresserad  
 4 Inte alls intresserad

b) Politisk diskussion



Figur 53. Elevernas politiska intresse.



Figur 54. Elevernas svar på frågan vilket politiskt parti de har lättast att sympatisera med.



tidpunkt då man från olika håll talar om det ökade politiska intresset och medvetenheten bland skolelever kan dessa resultat vara av visst intresse.

#### *5.4 Sammanfattning – gemensam del – grundskolan, fackskolan och gymnasiet*

1. Ca 50 % av grundskoleeleverna som valt fackskola eller gymnasium har före valet tagit kontakt med studie- och yrkesvägledare. Gymnasister och fackskoleelever angav att de tagit kontakt i mindre utsträckning vid motsvarande tillfälle.

2. Gymnasisterna och därefter fackskoleeleverna uttrycker det största behovet av olika typer av information kring studie- och yrkesvalet.

3. Oavsett skolform och kön uppger eleverna att "vad de själv vet att de passar till" betyder mer än andra påverkningsfaktorer vid valen.

4. Tryggheten uppger eleverna som det dominerande kravet på ett framtida yrke.

5. Merparten av eleverna är negativt inställda till framtida yrkesbyten.

6. Konventionella yrkesrollsuppfattningar manifesteras i att flickorna vill deltidsarbeta och sköta hemmet, pojkarna vill heltidsarbeta. Pojkarna är något mera fasta i detta mönster än flickorna.

7. Vård- och läraryrken är mest populära hos flickorna, tekniska yrken hos pojkarna.

8. Gymnasisternas yrkesnivåambition höjs påtagligt under gymnasietiden.

9. Merparten av G-väljarna i grundskolan har idag yrkesönskningar som förutsätter universitetsstudier.

10. Utvecklandet av ett självständigt och kritiskt tänkande anser eleverna vara ett mycket viktigt mål för samtliga utbildningsstadier.

11. I samtliga tre skolformer är stora grupper av eleverna otillfredsställda med betygssystemet. Mest positiva är grundskoleeleverna, minst gymnasisterna.

### 6.1 *Allmänt om tolkningen av resultaten*

Det bör främst beaktas vid tolkningen av resultaten att fackskole- och gymnasiematerialen är regionalt bundna till Göteborg respektive Västmanland, medan däremot grundskolematerialet är riksrepresentativt. De presenterade resultaten är vidare enbart ett urval av resultat från de tre uppföljningsundersökningarna – ett urval gjort utifrån vad vi ansett vara möjliga och relevanta resultat att ta fram i en första resultatredovisning, där resultaten skall kunna integreras med resultat från U 68:s övriga forskningsprojekt. Vissa resultat har blivit föremål för en något djupare analys men i stort har inte någon detaljanalys kunnat göras av tids- och kostnadsskäl. När det gäller resultatens anknytning till tidigare nationell och internationell forskning har vi varit restriktiva och enbart medtagit vad vi ansett vara direkt relevanta undersökningar. Tolkningen av resultaten på olika attitydfrågor bör självfallet göras försiktigt, då man aldrig kommer ifrån att dessa delvis blir material- och situationsbundna. Detta är dock en reservation som gäller generellt för alla undersökningar av liknande typ.

### 6.2 *Ett resultatmönster*

Den del av valprocessen vi hittills studerat ger en klar antydning om att de viktigaste och mest avgörande valen ligger tidigt i grundskolan – för omkring 70 % av eleverna före högstadiets början. Vid denna tidpunkt är valet av gymnasium eller ej för merparten av eleverna medvetet eller omedvetet avgjort. De faktorer som främst påverkar detta val är en kombination av socioekonomiska faktorer och betyg – en sammankoppling av en "icke avsedd" urvalsmekanism och en "avsedd". Vid de fortsatta valen mellan dels fackskola, yrkesskola eller att börja arbeta, dels mellan olika studievägar inom gymnasium och fackskola spelar könsfaktorerna en avgörande roll tillsammans med prestationer och en fortsatt socioekonomisk påverkan.

Ser vi till elevernas egna förstahandsmotiv vid valet av gymnasial skolform eller att börja arbeta verkar dessa genomgående adekvata gentemot vad de valt. Men samtidigt finns hela tiden betygsmotivet med i andra eller tredje hand hos de olika väljargrupperna som en reflex av betygens urvalsfunktion. Val av gymnasium, yrkesskola och att börja arbeta upplevs som lättare än valet av fackskola, vars yrkesnivå förmodligen upplevs mera diffus. Vi får således här en resultatbild som tyder på att för de flesta eleverna i grundskolan går yrkesnivåvalet före det mera direkta yrkesvalet.

Jämför vi G-väljarna med realskoleeleverna som valde gymnasium i Härnqvist-Grahms undersökning "Vägen genom gymnasiet", finner vi att de senare upplevde själva valet av gymnasium som något svårare än valet av linje. För G-väljarna är det tvärtom. Dessa skillnader antyder att för dagens gymnasister har yrkesnivåvalet blivit än mer självklart än det var i början av 60-talet. Relaterar man vidare dessa resultat till gymnasisternas och G-väljarnas förhållandevis mindre kontakt med studie- och yrkesvägledare än övriga väljargrupper vid slutet av grundskolan och deras stora behov av information vid gymnasiets slut understryker detta att yrkesnivåvalet är mycket väsentligt för valet av gymnasium. Gymnasisternas syn på gymnasiet och universitetets mål markerar hur litet man upplever att gymnasiet skall vara direkt yrkesförberedande, något som man däremot anser att universiteten bör vara. Även elevernas svar på frågan om varför gymnasievalen ökar pekar på att många upplever gymnasiet främsta roll som ett medel att nå fram till en viss yrkesnivå – den akademiska. Detta är givetvis ett av gymnasietets mål idag, men ett mål som kanske i alltför hög grad sätter sin prägel på hela valprocessen.

Som nämnts ovan påverkar könsfaktorn kanske mest valet av yrkesinriktning på de olika yrkesnivåerna. Flickornas preferens för social linje på fackskolan och humanistisk och samhällsvetenskaplig linje på gymnasiet kan främst kanske sägas återspegla en i vår kulturkrets stabilt etablerad syn på kvinnan och hennes yrkesroll. Resultaten rörande flickornas val av vård- och läraryrken och båda könen konventionella syn på en framtida yrkesomfattning markerar hur fast detta könsrollstänkande är och hur det låser främst flickorna i en stereotyp valprocess. I länder där en annan syn på kvinnan och hennes yrkesroller växt fram har man i regel också fått en större variation i flickornas val<sup>8, 9</sup>.

Bland faktorer som utöver kön, betyg och intresse påverkar valen inom gymnasiet är de sociala. Vi ser detta dels bland G-väljarna, dels bland gymnasisterna. Vissa tillvalsgrupper/linjer – främst teknisk och ekonomisk – väljs i mindre utsträckning av elever från socialgrupp I. En resultatbild liknande denna brukar ibland kallas för den "osynliga" skiktningen (stratifieringen)<sup>3, 2</sup>. I både inhemska och utländska undersökningar<sup>2, 8, 3, 0</sup> har man tidigare visat på denna typ av skiktning. Förklaringen är, menar man, att medan utbildningssystemet expanderar och fler och fler elever från lägre socialgrupper går vidare till högre studier, sker samtidigt en ökad och mera fastlåst social skiktning inom den högre utbildningen. En sådan skiktning utvecklas så länge individerna upplever en klar koppling mellan utbildning och samhällsställning. Hur denna koppling, med sina sociala konsekvenser, skulle påverkas i ett system med

återkommande utbildning har man emellertid föga kunskap om. Hypotetiskt skulle man kunna anta att den utbildningsväljande individen skulle uppleva en sådan koppling mindre definitiv i ett system av återkommande utbildning än i dagens utbildningssystem. Svårigheterna med att motverka de här diskuterade "icke avsedda" urvalsmekanismerna, kön och socialgrupp, enbart med organisatoriska förändringar inom det nuvarande systemets ramar ger de hypotetiska valen rörande det nya högstadiet en antydning om. Såväl könsfaktorer som sociala faktorer bestämmer i hög grad elevernas val av konst, teknik, språk och ekonomi.

Går vi över till gymnasisternas och fackskoleelevernas syn på sina skolformer, finner vi att de förra är mycket tillfredsställda med sitt val medan de senare är det i mindre utsträckning. Vidare planerar majoriteten av fackskoleeleverna vidareutbildning i någon form. Vad detta kan sägas återspegla är dels fackskolans mera oklara avnämningområde — merparten av eleverna är oroliga för om de skall få något arbete — dels ett allmänt behov av fortsatt eftergymnasial utbildning. Denna efterfrågan på eftergymnasial utbildning kommer även fram i de hypotetiska valen. Ca 40 % av fackskoleeleverna är intresserade av universitetsstudier om fackskolan ger kompetens därtill. Dessa hypotetiska val ger även en antydning om att bland såväl gymnasister som fackskoleelever finns ett intresse för mera yrkesinriktade eftergymnasiala studier än de nuvarande universitets- och högskolestudierna. Bland gymnasisterna är det främst elever på den samhällsvetenskapliga linjen som är intresserade av alternativutbildningar. De sociala variablerna bryter dock fram vid dessa hypotetiska val. Elever från högre socialgrupper är i fackskolan mest intresserade av universitetsutbildning och i gymnasiet är dessa elever minst intresserade av alternativutbildningar till universitet och högskolor.

Vad man kan kalla statuskillnader mellan de olika gymnasiala skolformerna framkommer även i de hypotetiska valen. En stor del, ca 45 %, av G-väljarna anger fackskola, men nästan ingen yrkesskola, som ett tänkbart alternativ till sitt förstahandsval av tillvalsgrupp i gymnasiet. Ca 50 % av F-väljarna skulle däremot kunna tänka sig yrkesskolan som alternativ. Även här inverkar de sociala variablerna på så sätt att elever från lägre socialgrupp har större bytesbenägenhet. Trots att en stor del av G-väljarna kan tänka sig fackskoleutbildning ger dessa resultat en uppfattning om hur starkt eleverna upplever skillnaderna mellan de tre skolformerna och hur gymnasiet intar en särställning. Denna särställning understryks inte minst av resultaten från de s. k. påverkansfria valen och de olika elevgruppernas intresse för en integrerad gymnasieskola.

Om således gymnasiet, som skolform, sätter en prägel på hela valprocessen både ner i grundskolan och upp på eftergymnasial nivå, återverkar det inte i lika hög grad på elevernas allmänna krav på ett framtida yrke. Eleverna anger nämligen oavsett skolform att det viktigaste kravet på yrket är att det ger en säker och stabil framtid. Mest negativ är man genomgående i alla skolformer till framtida yrkesbyten.

Gymnasisterna är dock något mindre negativa till yrkesbyten och har även ett något mindre markant trygghetskrav på yrket, något som kanske främst återspeglar att de i stället upplever sig ha en värdefull utbildning.

Den närmast liggande förklaringen till dessa något statistiska krav på

framtida yrken är väl att de kanske främst reflekterar en allmän trygghetsfaktor i en välfärdspolitik. Men av kanske större intresse vore att se vilken roll själva utbildningssystemet spelar eller kan spela. Är det kanske så att ett utbildningssystem, där den övervägande delen av utbildningen är koncentrerad till en viss sammanhängande period med små möjligheter att dela upp utbildningstiden över en längre period, befäster statiska yrkeskrav? Hur skulle ett system med återkommande utbildning påverka dessa attityder? På dessa frågor kan inte undersökningarna ge några direkta svar, bara små antydningar om att ur studie- och yrkesvalsaspekt och utifrån förändringar av kunskaper kan eleverna se fördelar med återkommande utbildning och vuxenutbildning.

Att försöka förklara den ovan beskrivna empiriska resultatbilden utifrån någon av de många teorierna kring studie- och yrkesval låter sig knappast göras, då dessa ofta tenderar att bli för generella eller specifika för studie- och yrkesvalsprocessen i ett visst land. För den läsare som önskar en sammanfattning av forskningsområdet studie- och yrkesval ber vi att få hänvisa till olika översiktsarbeten<sup>29, 33-36</sup>. Den teoriansats som resultaten lättast och närmast anknyter till är Blau et al<sup>37</sup>. Blau tar upp som de två viktigaste bestämmande faktorerna för valprocesser dels den äldre sociala strukturen t. ex. socialgruppsstillhörighet, dels den vid de olika valtillfällena aktuella sociala och institutionella strukturen, t. ex. både den arbetsmarknads- och yrkesmässiga strukturen och själva utbildningssystemets struktur och status. Det är dessa två sociala krafter, den "äldre" och den "aktuella", som enligt Blau huvudsakligen formar studie- och yrkesvalsprocessen för merparten av individerna. Den äldre sociala strukturens inverkan på valen har vi sett bl. a. i de tidigt avgjorda gymnasievalen i grundskolan och den aktuella sociala strukturen i de könsbundna valen och i skiktningen inom gymnasiet och elevernas syn på denna skolforms särställning inom den gymnasiala skolan. Man skulle således sammanfattningsvis och något tillspetsat kunna säga att den valprocess vi hittills studerat får sin speciella prägel av dels olika socioekonomiska gruppers inställning till utbildning, dels av gymnasiets särställning inom den gymnasiala skolan, där vägen genom gymnasiet upplevs som "vägen till det förlovade landet". De här redovisade resultaten kan idag lätt få något av truismens prägel över sig samtidigt som de tillsammans med liknande tidigare resultat, bl. a. resultaten i "Vägen genom gymnasiet"<sup>17</sup>, kraftigt markerar behovet av radikala planeringsåtgärder om man önskar en annan valprocess än den vi här med grova metoder försökt att fånga och beskriva. Åtgärder som kanske främst siktar mot en förändring av synsättet att utbildning huvudsakligen skall ges mellan individernas sjunde och tjugofemte år.

Valprocessen i ett sådant koncentrerat utbildningssystem skulle kunna karaktäriseras som en "hopad" valprocess dvs. en valprocess där individen vid två tre viktiga valtillfällen skall välja mellan ett relativt stort antal alternativ. Att en sådan valprocess för många främst blir en fråga om att vid varje valtillfälle göra nivåval för att komma fram till det sista och mest attraktiva valtillfället är knappast förvånande. I ett mindre koncentrerat och mera periodiskt uppbyggt utbildningssystem skulle en annan valprocess kunna utvecklas, låt oss kalla den "fördelad", dvs. en

valprocess där valfriheten är mera utsträckt i tiden och där valen, kanske mindre till sitt antal vid varje tillfälle, inte behöver upplevas som "livsviktiga".

Detta skulle t.ex. kunna tänkas minska den sociala påverkan av valen i gymnasieskolan och medföra en jämnare socialgruppsfördelning inom gymnasieskolans olika linjer. Samtidigt måste man vara medveten om att i ett system med återkommande utbildning bör antalet valtillfällen bli större, och även om den sociala snedheten kan minska i det enskilda valet, kan den sammanlagda effekten av dessa snedheter bli större i ett sådant utbildningssystem. Det blir sålunda viktigt att garantera alla samma möjligheter att ta del av ett sådant utbildningsutbud som återkommande utbildning innebär, men också att i framtiden följa hur valprocessen utvecklar sig i ett sådant system.

## Notförteckning

- 1 *Härnqvist, K. - Svensson, A.* (1964); "En databank för yrkes- och studievälsundersökningar", *Nordisk Psykologi* 1964, 16 s. 118-124
- 2 *Dahlöf, U. - Lundgren, U.P.* (1969); "A project concerning macro-models for the curriculum process. A short presentation", *Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet*
- 3 *Henrysson, S. - Jansson, S.* (1967); "Rekrytering till gymnasium och fackskola", *Pedagogisk-psykologiska institutionen, Lärarhögskolan, Stockholm. Rapport nr 25*
- 4 *SOU* 1963:42; "Ett nytt gymnasium"
- 5 *OECD* (1969); "Development of secondary education, trends and implications", Paris
- 6 *Grant, N.* (1969); "Society, schools and progress in Eastern Europe", Pergamon Press, London
- 7 *SCB* (1968); *Statistiska meddelanden U* 1968:13
- 8 *UNESCO* (1967); "Access to higher education from the point of view of the social, economic and cultural origins of students", Paris
- 9 *UNESCO* (1967); "Comparative statistical data on access to higher education in Europe", Paris
- 10 *UNESCO* (1967); "Factual background document on access to higher education in Europe", Paris
- 11 *Henrysson, S. - Åsemar, C.G.* (1969); "Rekrytering till fackskola och gymnasium i Västerbottens län och Örnsköldsvik hösten 1968", *Pedagogiska rapporter, Universitetet och lärarhögskolan, Umeå*
- 12 *Carlsund, A.* (1968); "Teoretiskt ämnesval för elever i åk 6 från olika skolsystem och socialgrupper", *Individualstatistikprojektet, rapport nr 23, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet*
- 13 *Larsson, L. - Sandgren, B.* (1968); "En studie av kreativitetsutvecklingen inom årskurserna 4-9 samt en undersökning av kreativitetens samvariation med intelligens" *Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet*
- 14 *Coleman, J.* (1966); "Equality of educational opportunity", *Office of Education, Washington*
- 15 *Douglas, J.W.B.* (1964); "The home and the school", Macgibbon and Kee, London
- 16 *Douglas, J.W.B. - Ross J.M. - Simpson, H.R.* (1968); "All our future. A longitudinal study of secondary education", Peter Davies, London
- 17 *Härnqvist, K. - Grahm, Å.* (1963); "Vägen genom gymnasiet", *SOU* 1963:15
- 18 *Rosenthal, R. - Jacobson, L.* (1968); "Pygmalion in the classroom"
- 19 *Bernstein, B.* (1960); "Language and social class", *British Journal of Sociology* 1960, 11, s. 271-276
- 20 *Jensen, A.* (1968); "Social class and verbal learning" i *Deutsch, M. Katz, J. Jensen, A.* "Social class, race and psychological development", Holt Rinehart
- 21 *Lawton, D.* (1968); "Social class language and education", Routledge and Kegan Paul, London
- 22 *Östhy, A.N.* (1969); "Faktorer som påverkar arteanernas studievalg. En upptolgingsundersökelse av arteumskullet 1963", *Norges almenvetenskaplige forskningsråd NAVI's* 1969:1
- 23 *Hitpass* (1969); "Studenteskalation"
- 24 *Phillips, C.N.* (1969); "Changes in subject choice at school and university", *London school of Economics and Political Science monographs, nr 1*
- 25 *Skolöverstyrelsen* (1968); "Från Na-grupp till SH-linje", *LAG-projekt, rapport nr 1*
- 26 *SOU* 1963:50; *Fackskolan*
- 27 *Mizruchi, E.* (1964); "Success and opportunity", The Free Press, New York
- 28 *Davies, J.* (1964); "Great aspirations", Aldine Pub. Comp., Chicago
- 29 *Gesser, B.* (1968); "Högre utbildning och val av yrke", *Sociologiska institutionen, Lunds universitet*
- 30 *Gesser, B. et al.* (1968); "Studentekonomiska undersökningen 1968", *Sociologiska institutionen, Lunds universitet*
- 31 *Charters, W.W. jr* (1963); "The social background of teaching" i *Gage N.L.* "Handbook of research on teaching", Rand McNally and Co.
- 32 *Hansen D. - Gerstl, J.* (1967); "On education - sociological perspectives", *John Wiley and Sons, New York*
- 33 *Encyclopedia of Educational Research, fourth edition* (1969); s. 218-267,

The Macmillan Company, London

<sup>34</sup> *Review of Educational Research* april (1969); "Guidance and Counseling"

<sup>35</sup> *Sjöstrand, P.* (1968); "Karriärens utveckling – en social-psykologisk analys av yrkesval", Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet

<sup>36</sup> *Hopsen, B.–Hayes, J.* (1968); "The theory and practice of vocational guidance. A selection of readings", Pergamon Press, London

<sup>37</sup> *Blau, P. et al.* (1956); "Occupational choice – a conceptual framework", *Industrial and Labour Relations Review*, vol. 9 No. 4 1956

<sup>38</sup> *Hörnberg, C. – Ljung, K. – Sandberg, L.* (1969); "Valsituationer i samband med övergång till gymnasiala studier", Avdelningen för pedagogik, Umeå universitet



## Del II

Perspektiv på framtidsorienterad  
uppdragsforskning



# 7. Sambandet forskning och samhälle – några olika synsätt

## 7.1 *Optimistisk och pessimistisk forskningssyn*

De empiriska studier som redovisats i den föregående delen kan sägas utgöra en typisk och välkänd svensk form av pedagogisk uppdragsforskning i anslutning till olika statliga kommittéers arbete. Den karaktäriseras av klart empiriskt inriktade studier kring problemställningar, som i stort formulerats av den kommitté forskningen är knuten till. Den kan m.a.o. hänföras till s.k. tillämpad forskning. Denna typ av forskning har inte minst i Sverige expanderat kraftigt i anslutning till de stora utbildningsreformer som har genomförts, och mycket talar för att denna expansion kommer att fortsätta. I ett sådant perspektiv blir denna forskning intressant att närmare studera dels utifrån institutionella och kunskapssteoretiska utgångspunkter dels utifrån forskarrollssynpunkter. Detta är i och för sig en mycket omfattande uppgift bemängd med åtskilliga värdeladdade aspekter. Trots detta har vi ansett det betydelsefullt att något närmare penetrera denna forskning, även om vi är medvetna om att vår analys inte är fullständig. Vi har då ansett det lämpligt att inleda denna analys utifrån ett bredare perspektiv på forskning och samhälle för att sedan successivt komma fram till pedagogisk uppdragsforskning.

Under senare år har en alltmer intensiv debatt utvecklats kring forskningen, dess omfattning och syften och inte minst dess konsekvenser för samhället. Den under efterkrigstiden utvecklade optimistiska synen på forskningens välgörande, för att inte säga avgörande betydelse för såväl individens som samhällets utveckling, har under slutet av 60-talet alltmer börjat ifrågasättas. Förutvarande ecklesiastikminister Edenmans nu smått klassiska uttryck att "forskningen är den mest dynamiska kraften i samhällsutvecklingen" (SOU 1959:105) kontrasterar idag starkt mot vad till exempel chefen för The National Science Foundation i USA, McElroy (1970) säger i tidskriften *Nature* i maj 1970: ". . . it is not sufficient for scientists to ask for a continuation of existing patterns of support, there must also be changes in the way we do business, what we do and why we do it" (s. 495). Det syns därför idag relevant att tala om å ena sidan en optimistisk och å den andra en pessimistisk syn på forskningen. I TCO-arbetet "Forskning och utveckling" (1970) heter det

bl.a.: "Forskning och framsteg — många är idag säkert beredda att sätta frågetecknen efter denna begreppssammansättning. För vem? Med vilka mål? Med vilka effekter? Forskning för framsteg eller undergång? En sak tycks alla i varje fall vara överens om. Forskningen har en mycket strategisk roll i samhällsutvecklingen" (s. 79).

Det ligger utanför vårt syfte och vår kompetens att ingående analysera forskningens strategiska roll i samhällsutvecklingen, men det finns idag en del problem inom den allmänna forskningsdebatten som knappast någon forskare nu och i framtiden kan undgå att taga ställning till. Resten av detta kapitel kommer att ägnas åt ett sådant problem, eller kanske mera adekvat — dilemma — nämligen å ena sidan en tendens i tiden att hårdare styra och prioritera forskningen och å den andra en bland forskarna ökad medvetenhet och ansvarskänsla för användningen av forskningsresultaten och utvecklandet av en mera samhällskritisk forskning.

När man avser att närmare analysera ett speciellt forskningsproblem av nämnd typ, inser man snart hur problematiskt det blir att inte snabbt komma in på intrikata definitionsfrågor och värderingsfrågor. Utöver frågetecknen kring forskning och utveckling, som vi tidigare pekade på finns hela den besvärliga frågan om hur egentligen kunskapsutvecklingen sker. Är det den samhällsekonomiska utvecklingen som driver på eller är det rent individuella prestationer oavsett samhällsstruktur som är orsaken, eller finns det tidsepoker med markant kunskapsproduktion där dessa båda faktorer haft en speciell lycklig kombination? Något entydigt svar på dessa frågor finns knappast idag. Ett skäl till detta kan vara att forskningsområdet "forskning om forskning" är en relativt sent utvecklad disciplin. I princip syns det emellertid möjligt att analysera olika forskningsproblem eller hela forskningsfältet utifrån tre olika, men i viss mån övertäckande perspektiv.

Det första gäller orsakerna bakom själva kunskapsstillväxten. Vi kan välja att kalla detta för det *kunskapsteoretiska perspektivet*. Det andra perspektivet gäller synsätten på sambanden mellan forskning och samhälle. Detta väljer vi att kalla *det institutionella perspektivet*. Det tredje perspektivet slutligen gäller forskaren själv, hans inställning till sin vetenskap och dess relation till samhället i stort. Vi väljer att kalla detta för *forskarrollperspektivet*. Givetvis finns det andra sätt att betrakta forskningen på. Ett exempel är Törnebohms "scientific enterprises" (Radnitzky 1968), där främst kunskapsproduktionen analyseras. I ett annat arbete "Science and Society" av Rose & Rose (1969) betonas särskilt prioriterings- och beslutsfrågorna inom forskningen, vilka kan sägas ligga främst inom det institutionella perspektivet men där även forskarrollperspektivet berörs. Ett försök till analys och beskrivning av 1960-talets forskningsdebatt finns också hos Gustavsson (1971) där de institutionella och kunskapsteoretiska frågorna utförligt behandlas. Det dilemma vi tidigare beskrev rörande en tendens mot ökad styrning av forskningen och en ökad medvetenhet om forskningens användning anknuter nästan definitionsmässigt

till perspektiven två och tre ovan. I detta kapitel kommer därför ej några kunskapsteoretiska aspekter att direkt beaktas.

I kapitel 8 och 9 där samhällsvetenskaplig forskning och pedagogisk uppdragsforskning speciellt behandlas kommer däremot det kunskapsteoretiska perspektivet att belysas. Vi kommer i fortsättningen inte att hålla en strikt distinktion mellan perspektiven två och tre, men avser närmast att koncentrera oss på några institutionella problem och tendenser för att sedan övergå till forskarrollproblemen och slutligen närmare försöka precisera innebörden av det ovan nämnda dilemmat.

## 7.2 Olika synsätt på sambandet forskning och samhälle

Forskningen är idag utsatt för kritik från flera håll. Den amerikanske naturvetaren och forskningspolitikern Weinberg (1970) skriver i en artikel i tidskriften *Science*, kallad "In defense of science":

"... it is incredible but true that science and its technologies are today on defensive. The attack which is most noticeable in the United States has been launched on four fronts" (s. 141).

Den första typen av kritik kommer från vad han kallar "Scientific muckrakers", vilka ofta är journalister, som målar upp ett politiskt korruperat forskarsamhälle till exempel i anslutning till anslagsbegäran. Den andra typen av kritik kommer från beslutsfattare och administratörer, vilka börjar se en bristande relevans i vad som kommer ut från forskarna gentemot vad dessa beslutsfattare och administratörer själva anser vara av betydelse. Den tredje typen av kritik kommer från dem som främst uppmärksammat forskningens bieffekter på den totala miljön och som menar att utvecklingstakten måste bromsas eller styras hårdare. Slutligen den fjärde typen av kritik, som kommer från vad Weinberg kallar "the scientific abolitionists: the very noisily, usually young critics who consider the whole scientific-technological, if not rationalistic, mode of the past 100 years a catastrophe" (s. 141). Weinberg menar att som ett symptom på denna kritik kan man se sänkningarna av anslagen till forskningsbudgeten under de senaste åren i USA.

Parallellt med denna kritik kan man idag också märka en ökad tendens från forskningspolitikernas sida att vilja styra forskningen hårdare mot en bättre integrerad och planerad forskningspolitik. I ett nyligen av UNESCO (1970) utgivet arbete inom området forskningsplanering heter det bl.a.:

An increasing number of countries having various political systems and socio-economic characteristics nowadays regard scientific research and the applications of science and technology to development as essential factors in their national policy... Science Policy has become an everyday factor among governments' preoccupations. This new discipline is now seeking to establish its methods of measurement and action as well as its structure and correcting mechanisms (s. 18).

I anslutning till en OECD-konferens 1970 rörande forskningsplaneringen heter det i den svenska konferensrapporten (Forskningsberedningen 1969) bl.a. "The goals for the long-term development of science and technology constitute an important part of general policy objectives... No unique and autonomous policy, therefore, can be set up for the development of research" (s. 22). Den tidigare nämnda TCO-rapporten (TCO 1970) är inne på liknande tankegångar när man föreslår en mer konsekvent forskningsplanering och till exempel menar att de avgörande forskningspolitiska ställningstagandena bör föras upp till högsta politiska nivå, i vårt fall till statsrådsberedningen. Weinberg (1970) menar att vi nu bevittnar en förändring i synen på sambandet forskning och samhälle från en "newtonsk" till en "baconsk". I den förra ser man forskningsverksamheten huvudsakligen som en intellektuell verksamhet och som en del av den allmänna kulturutvecklingen (Toulmin 1964). Det senare synsättet innebär att man utgår från en mera pragmatisk grundsyn, nämligen att forskningsverksamheten legitimeras genom att den ger bidrag till samhällsutvecklingen, något som Weinberg (1964) kallar för forskningens "overhead"-funktion för att nå vissa samhällsmål. Även om tendensen mot ökad betoning av en "baconsk" forskningssyn under det senaste decenniet varit påtagbar, finns det även de, som menar att det knappast funnits någon forskning som i egentlig mening kan kallas för "newtonsk". Till exempel har Merton (1963) närmare analyserat den vetenskapliga aktiviteten i 1600-talets England och då funnit att de dåtida olika praktiska samhällsproblemen i hög grad sysselsatte vetenskapsmännen.

Ambjörnsson, Andersson och Eltzinga (1969) menar till exempel att "bourgeoisins" vetenskap hela tiden varit mer eller mindre "baconsk". Huruvida en sådan grundsyn är riktig går knappast att besvara utan en ingående kunskapsteoretisk analys, något som skulle föra oss för långt bort från vårt syfte med detta kapitel.

En ingående analys av det institutionella perspektivet har statsvetaren Gustavsson (1968, 1971) gjort. Han menar att man bör se sambandet mellan forskning och samhälle ur en historisk-ekonomisk synvinkel och därmed ur en bredare referensram än den som utvecklats inom den s.k. anglo-saxiska vetenskapstraditionen (Radnitzky 1968). I sin analys urskiljer Gustavsson fem olika faser eller synsätt på sambandet forskning och samhälle från slutet av 1800-talet fram till våra dagar. Analysen gäller s.k. kapitalistiska länder. Den första kallas den klassiskt-akademiska. Den kännetecknas av en klar gränsdragning mellan forskning och politik. Politikerna skulle inte lägga sig i forskarnas verksamhet och vice versa. Under mellankrigstiden växer den andra fasen fram, en fas, som kännetecknas av en huvudsakligen marxistisk-socialistisk kritik av den första fasen. En kritik som menade att forskningen hade en väsentlig funktion att fylla då det gällde att komma ur den samhällskris som rådde i början på 1930-talet, vilket skulle innebära en hårdare styrning av forskningen. Den engelska vetenskapsteoretikern Bernal påverkades starkt

av detta synsätt och hans uppmärksammade arbete om forskningens sociala funktioner (Bernal 1939) har sin utgångspunkt här. Emellertid råkade argumenten i detta andra synsätt att sammanfalla i tid och även i sak med den syn på forskningen som utvecklades i det nationalsocialistiska Tyskland. Enligt Gustavsson leder detta fram till en tredje fas, som kännetecknas av en rehabilitering av huvudtankarna i den första fasen. Mot bakgrund av vad man menade vara en farlig styrning av forskningen poängterades det legitima i ett relativt fristående vetenskapligt samhälle. Denna syn vinner insteg i mitten av 1930-talet och är den i stort dominerande synen fram till början av 1960-talet. Vid denna senare tidpunkt börjar en ny fas att skönjas, den fjärde, vilken Gustavsson kallar OECD-doktrinen. Denna gång kommer kravet på att forskningen bör styras inte från vänster utan främst från de s.k. tillväxtekonomerna (Denison m.fl. 1962). Dessa ansåg sig ha bevis för att forskning och utbildning var en av de viktigaste faktorerna bakom ekonomisk tillväxt. Följaktligen borde forskningen planeras i bättre överensstämmelse med allmänna samhällsmål och att det var orimligt att denna sektor, som ansågs så värdefull för ekonomin, skulle sväva fritt i samhället. Denna fjärde fas utvecklades snabbt under 1960-talet och de tidigare nämnda UNESCO- och OECD-arbetena är typiska uttryck för den. Även den tidigare omnämnda optimistiska synen på forskningen sammanfaller i stort med denna fas. Det vore nu möjligt att sätta punkt här med motiveringen att denna fjärde syn är den ofta officiellt dominerande institutionella synen idag rörande sambandet forskning och samhälle. Emellertid har åtskilligt hänt under slutet av 1960-talet, som kan innebära att en femte fas utvecklas. Gustavsson menar att en sådan fas redan är skönjbar trots att den är mycket diffus. Vad som främst skulle känneteckna denna nya syn är att forskningens ultimativa mål är att spela en aktiv samhällskritisk roll. Denna kritik av OECD-doktrinen framförs främst från olika vänsterhåll (Dencik 1969). Man menar att forskningen i anslutningen till OECD-doktrinen löper stor risk att bli ett manipulativt och kontrollerande instrument i statsmaktens händer. Ideologisk forskning får svårt att utveckla sig och forskningsresultatens användning tjäna främst kortsiktiga politiska mål.

Vi talade inledningsvis om en optimistisk och en pessimistisk forskningssyn. Man skulle kunna se framväxten av den senare synen som ett uttryck för en brytning mellan de ovan beskrivna fjärde och femte faserna. Samtidigt skulle man även kunna se den i vissa sammanhang fortfarande aktuella debatten om forskningens frihet som ett uttryck för kvardröjande motsättningar mellan den tredje och fjärde fasen. En forskningsdebatt där begreppet frihet givits olika innebörd och där stor oklarhet råder. Till exempel menar Tiseliuss (1967) "att det vore bättre att tala om forskarnas frivillighet än om deras frihet" (s. 175) medan Wallén (1969) liknar forskningens s.k. frihet med "djungelns lag". I ett arbete från Forskningsberedningen (1970) heter det att "hundraprocentigt fri forskning existerar i sinnevärlden i mycket ringa grad" (s. 62). Själva

anser vi att denna frågeställning kanske främst bör ses ur ett institutionellt perspektiv, och att den position man intar ytterst är kopplad till något av de fem synsätt som beskrivits ovan.

### 7.3 *Framväxten av en ny forskarroll*

Det är ganska självklart att dessa växlingar i synen på forskningens roll i samhället påverkar den enskilde forskaren i hans egen upplevelse. Mer eller mindre medvetet har han/hon i regel preferenser för något av de fem synsätten. Preferenser som återspeglar sig i valet av forskningsproblem, metodik och sättet att se på användningen av och syftet med forskningsresultaten. När det gäller valet av forskningsområde och synen på resultatens användning har forskarna, enligt Weinbergs terminologi, hitintills främst kunnat låta en "newtonsk" eller "baconsk" syn på forskarrollen dominera. Självfallet finns i enskilda fall olika kombinationer av dessa generella roller. Det som idag håller på att växa fram som en ny faktor i forskarrollen är att även betona en ansvars- och kritikerroll. Denna nya forskarroll är ännu mycket oklar i konturerna och spänningar finns mellan olika företrädare alltifrån dem som talar om en revolutionär forskarroll (Frank 1969), som helt bryter med samhället, till dem som förespråkar en kritisk roll innanför samhällets ramar (Etzioni 1969a, 1969b). Som uttryck för den senare synen kan ses skapandet av sammanslutningar av typ "The British Society for Social Responsibility in Science" (New Scientist 1969 17/4) och en amerikansk motsvarighet vid namn "Scientists and Engineers for Social and Political Action". Även i den efter kriget bildade och ganska välkända Pugwash-rörelsen har under senare år problemen kring forskningen och dess olika konkreta sociala, ekonomiska och miljömässiga konsekvenser alltmer kommit i förgrunden (New Scientist 1969 30/10). En idag markant företrädare för skapandet av en ny forskarroll är språkforskaren Chomsky, som i en mängd arbeten talat för en ansvarskännande och kritisk forskare. I ett arbete (Chomsky 1967) heter det bl.a. "När vi begrundar de intellektuellas ansvar måste vi främst uppmärksamma deras roll som skapare och uttolkare av ideologier".

TCO-rapporten (TCO 1970) gör en ökad styrning av forskningen till ett av sina huvudförslag, och i det avseendet ligger man inom den tidigare nämnda s.k. fjärde fasen. Emellertid betonar man starkt även demokrati- och ansvarsfrågor i anslutning till styrningen. Inte minst vad det gäller demokratiseringen av forskningen har TCO-rapporten gått längre än de flesta i sina synpunkter och förslag.

Men mot bakgrund av den alltmer dominerande fjärde fasen kan man anta att en framtida ny forskarroll, där samhällskritik är en viktig beståndsdel, får svårt att utveckla sig. För forskningspolitikern och forskningsbeställaren, som ofta har i tiden närliggande praktiska problemställningar att brottas med,



för vilka forskningsresultat kan utgöra ett viktigt informationsunderlag, kan den "baconska" forskarrollen te sig som den mest lämpade d.v.s. en roll där forskaren ej bryr sig om de normativa problemen som är involverade i hans forskningsproblem utan enbart koncentrerar sig på de empiriska problemen.

Även för den enskilde forskaren kan den "baconska" rollen vara lätt och lönsam att spela. Lika lätt kan det vara för forskaren att inför förändringar i samhället och inom forskningen att falla in i en till synes skyddad "newtonsk" roll för att där oberoende av samhället söka kunskap, vilken eventuellt på lång sikt kan ha någon konsekvens för samhället. Dock innebär den idag rådande institutionella synen att denna roll alltmer kringskäres. Den enskilde forskaren kan även ryckas med i en ofta ensidig kritik av hela samhället och därmed hela forskningen och helt motverka bådadas nuvarande utveckling och förorda deras bekämpande bl.a. genom forskarens selektiva delgivning av sin kunskapsproduktion. Betydligt svårare kan man utgå ifrån att det blir för båda parter, såväl för forskningspolitiker och forskningsbeställare som för forskarna, att acceptera och skapa en forskarroll, som inom samhällets ramar — och inom en planerad och styrd forskningspolitik — kan kombinera kunskapssökandet med en kritisk granskning av samhällets utveckling.

Den hittills gjorda beskrivningen har haft syftet att ge en bakgrund till det inledningsvis omnämnda forskningsproblemet — eller dilemman, vilket alltså innebär den svåra avvägningen i en framtida forskningspolitik mellan å ena sidan ökande krav på planering och styrning av forskningen och på den andra sidan de växande kraven från alltfler forskare vad gäller garantier och insyn i forskningsresultatens användning och utvecklandet av en samhällskritisk forskning. Det är möjligt att det ännu är för tidigt att i vårt land tala om ett dilemma av ovan nämnd typ. Det kan dock anses sannolikt att detta dilemma, som är påtagbart i USA, inom en snar framtid kommer att märkas även i vårt land. Mot denna bakgrund är det därför mycket troligt att varje enskild forskare i framtiden i större utsträckning än hittills tvingas se sin egen forskarverksamhet ur ett bredare samhällsperspektiv, och där någon av de ovan grovt skisserade forskarrollerna kommer att mera medvetet prefereras.

Framställningen i detta kapitel har hållits på ett relativt generellt plan. Att så har varit fallet beror på vårt syfte att just beskriva några generella trender som vi anser i princip berör all forskning, såväl industri- och universitetsforskning som s.k. grundforskning och tillämpad forskning. Det är sedan ganska självklart att konstatera att styrnings- och rollproblem har skiftande tyngdpunkt i de olika typerna av forskning. Att någon indelning i grundforskning och tillämpad forskning ej gjorts hänger ihop med att en sådan blir alltmer svår att upprätthålla idag. Den tidigare citerade TCO-rapporten anser till exempel "att grundforskningens relation till rådande uppfattningar om samhällets behov i vissa avseenden knappast är svagare än den s.k. tillämpade forskningens" (s. 102). Man föreslår istället en ny indelningsgrund utifrån två variabler dels en som avser närheten i tid för forskningsresultatens användning,

dels en som har sin utgångspunkt i hur direkt målinriktad forskningsprodukten är.

Mot bakgrund av den genomgång vi nu gjort av ett allmänt forskningsproblem är vårt syfte att i nästa kapitel koncentrera oss på samhällsvetenskaplig forskning som är knuten till universiteten. Att de hittills beskrivna problemen har speciell relevans för just universitetsforskningen framgår av ett citat från forskningsberedningens sekreterare Engström (1970). "Universiteten är å andra sidan de sista relativt fria områdena i ett alltmer styrt samhälle. Och i ett alltmer teknokratiskt samhälle behövs de som källa till opposition och nytänkande över allmänna, tekniska och sociala problem. Det är en stor uppgift att skapa en syntes mellan deras roll som effektiva och för samhället och näringslivet nyttiga institutioner samt deras roll som opponenter mot det existerande samhället och den existerande samhällsordningen" (s. 12).

# 8. Tillämpad och framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning – ett perspektiv

## 8.1 *Krav och kritik kring samhällsvetenskaplig forskning*

En samhällsvetenskaplig forskare, som tagit del av kapitel 7 kan nu kanske tycka att dessa generella problem knappast berör den egna forskarverksamheten, utan främst måste gälla den omfattande naturvetenskapliga forskningen och dess olika teknologier.

Samhällsvetenskaplig forskning kan sägas vara en relativt sett ganska blygsam del av ett lands totala forskningsverksamhet och kan kanske därför anses komma långt ner på prioritetlistan när det gäller styrning och planering av hela forskningsverksamheten. Man kan säga att ett sådant synsätt, mer eller mindre explicit redovisat, varit en vanlig syn under en stor del av 1960-talet och att detta synsätt även idag i ett flertal länder äger giltighet. Den mest intressanta frågan för oss här gäller emellertid mindre hur det varit och hur det är utan mera vilka tecken som finns till förändring. Finns det m.a.o. något som tyder på att även samhällsvetenskaplig forskning i framtiden kommer att känna av det forskningsdilemma vi tidigare talat om? Finns det några tendenser som pekar på detta? Denna frågeställning skall vi nu något närmare försöka belysa.

Under 1960-talet kan man säga att tre trender eller utvecklingar gjort sig märkbara vad gäller den samhällsvetenskapliga forskningen. För det första ett ökat intresse för samhällsvetenskapliga studier och en kraftig ökning av medel till samhällsvetenskaplig forskning. För det andra ett bland samhällsvetare ökat intresse för och kritik av allmänna samhällsproblem och ideologier. För det tredje ökade krav på samhällsvetenskaplig forskning att mera aktivt delta i lösandet av olika konkreta aktuella samhällsproblem. Det är de två senare trenderna vi här främst skall uppmärksamma. Skälet till detta är att utvecklingen av den första trenden, det ökade intresset för och satsning på samhällsvetenskapen, i framtiden med stor sannolikhet kommer att påverkas av utvecklingen inom de båda andra trenderna. Ganska naturligt kan man också utgå ifrån att de beskrivna trenderna till sin omfattning och inriktning varierat inom olika discipliner även vad avser s.k. grundforskning och tillämpad forskning. Vårt sätt att se på denna uppdelning av forskningen ansluter

sig till den tidigare nämnda TCO-rapporten (se sid. 103). Detta innebär givetvis ej något likhetstecken mellan s.k. grundforskning och tillämpad forskning men väl att vissa generella trender rörande forskningen drabbar båda, även om de trender vi närmare kommer att belysa på goda grunder kan förväntas först och främst drabba den s.k. tillämpade forskningen eller för att använda den andra definitionen — direkt målinriktad och i tiden nära användbar forskning.

Det finns idag åtskilligt som understryker att ökade förväntningar börjar ställas på samhällsvetenskaplig forskning. 1968 tillsatte National Science Board i USA en specialkommitté med uppgift att komma med rekommendationer rörande ett bättre utnyttjande av samhällsvetenskaplig forskning. I rapporten "Knowledge into Action; improving the nation's use of the social sciences" (National Science Foundation 1969), framkommer kraven på en mera verklighetsorienterad samhällsforskning tydligt. Det heter bl.a.; "The Commission believes the Nation is missing crucial opportunities to utilize fully the best of social science knowledge and skills in the formation, evaluation and execution of politics for achieving desired social goals" (Ch. 2:3). Även National Academy of Science and Social Science Research Council har arbetat med dessa problem. I ett arbete (1969) skriver man något högtidligt att "We are living in social crises . . . At the root of many of these crises are perplexing problems of human behavior and relationships. The behavioral and social sciences, devoted to studying these problems can help us survive current crises and avoid them in the future" (s. 1). Liknande tankegångar kom även fram vid en UNESCO-konferens 1969 om forskningspolitik inom socialvetenskaperna. Friis (1970) anser här t.ex. att "The increasing national and international interest in science policy has only recently begun to encompass the social sciences . . . In fact social sciences today stand at the threshold of great expectations . . . We foresee that the needs for social sciences are going to escalate as they become integrated into a total scientific system" (s. 194).

I forskningsberedningens arbete (1968) om samhällsforskning återfinns också trenden mot en mera samhällsengagerad samhällsforskning, bl.a. heter det "Överhuvudtaget har den samhällsvetenskapliga forskningen alltmer kommit att inriktas mot frågor som är föremål för politiska beslut. En fortsatt utveckling i denna riktning synes också nödvändig". En naturlig följd av ovan beskrivna trend är att det uppstår olika kommunikationsproblem mellan forskare och forskningsbeställare. Cherns (1970) menar att de lever i helt olika världar vad gäller sättet att se på samhällsproblemen. I rapporten från National Science Foundation menar man att skulden till hittills bristande samarbete kanske främst ligger hos forskarna och då inte minst för deras "fikonspråks" skull. I forskningsberedningens arbete menar man däremot att i ett önskat samarbete måste politikerna och administratörerna lära sig det "systematiska och operativa betraktelsesätt som numera kännetecknar samhällsvetenskaperna". Den ovan beskrivna utvecklingstendensen vittnar om det rele-

vanta i att nu anse att den tidigare nämnda (sid. 101) s.k. OECD-doktrinen börjar nå samhällsvetenskaplig forskning, även om variationer föreligger beroende på den hittillsvarande forskningsutvecklingen. Samtidigt med denna utveckling har också en annan gjort sig synnerligen märkbar under senare hälften av 1960-talet, nämligen kraven på att utveckla en samhällskritisk samhällsvetenskaplig forskning. Skälen till dessa krav finns väl främst att söka i det under 60-talet allmänt ökade samhällspolitiska engagemanget i kombination med upptäckten av hur samhällsvetenskaplig forskning kunde användas för olika manipulativa och kontrollerande syften. Det kan här räcka med att nämna det s.k. Camelotprojektet (Sjöberg 1967). Detta var ett stort upplagt amerikanskt samhällsvetenskapligt projekt i Latinamerika som fick nedläggas när det avslöjades att syftet ytterst var att genom projektet få kunskap om "revolutionsbenägenhet" i olika delar av landsbygden.

Den kritik som framförts har varit skiftande i sina krav på samhällsvetenskapens radikalisering, men gemensamt har nästan undantagslöst varit kravet på en ideologikritisk forskning oavsett om den ansågs genomförbar innanför eller utanför samhällssystemets s.k. ramar. Åtskilliga är de seminarier, symposier, debattartiklar m.m. som behandlat dessa problem. Efter hand har två huvudriktningar av kritik kunnat urskiljas. Den ena är mycket skeptisk rörande möjligheten att överhuvudtaget bedriva en ideologikritisk forskning innanför det etablerade samhällets ramar (Schmid 1968) och som därför menar att man måste ompröva forskarens roll som kunskapsproducent och kriterierna för val av forskningsområde och delgivning av forskningsresultat. Den andra är mera optimistisk inför möjligheterna att utveckla en kritisk forskning inom det etablerade samhällets struktur. Den förra typen av kritik har ofta varit associerad med en markant vänsterorienterad politisk uppfattning, medan den senare här haft en svagare profil. Dahlström (1969a) har beskrivit dessa båda sätt att se på forskningen samt även ett tredje synsätt, som skulle kunna kallas för ett "okritiskt" synsätt och som till viss del ansluter till vad vi tidigare kallat för en "baconsk" forskarsyn, d.v.s. huvudsyftet är att förse de som makten har med kunskap. Dahlström menar att man kan se ståndpunkterna för den "okritiska" skolan och för den extremt kritiska skolan som extrema positioner. En liknande inställning framför Rokkan (1970), när han säger "For mig står det som avgjørende for samfunnsvetenskapernes fremtid at vi slår ring om universitetene som arnesteder for pluralistisk, konfliktaksepterende forskning og for uhemmet spridning av motekspertise, vi må holde klare fronter både mot det systemfrysende teknokrati og en sekterisk fatalisme" (s. 23).

Mot bakgrund av vad som ovan beskrivits rörande krav och kritik kring samhällsvetenskaplig forskning synes det oss relevant att tala om att det generella dilemma vi tidigare beskrivit håller på att få viss giltighet även för samhällsvetenskaplig forskning. Vilka samhällsvetenskapliga forskningsdiscipliner som i framtiden mest kommer att känna av detta dilemma kan vara svårt att

sia om. Men en rimlig hypotes synes vara att de discipliner som har en omfattande tillämpad forskning och som även ekonomiskt är kostsam i första hand blir involverade.

Beals (1969) har berört detta dilemma vad gäller amerikansk samhällsvetenskaplig forskning och han konstaterar bl.a. följande: "The future of social research in the United States depends upon the solution of a few very basic issues. The most important is how the freedom, autonomy, and integrity of social research can be maintained in a developing welfare state that is increasingly the supporter of the research" (s. 120).

Vår avsikt är nu, att mot bakgrund av vad vi ovan beskrivit, närmare studera några utvecklingstendenser inom vart och ett av de tre perspektiv på forskningen vi talade om i förra kapitlet d.v.s. ett kunskapsteoretiskt, ett institutionellt och ett forskarrollsperspektiv. Vår framställning kommer att begränsas till att gälla huvudsakligen tillämpad och framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning. Skälet till detta är dels att denna typ av forskning expanderat kraftigt under senare år och kan förväntas utgöra ett betydande inslag i de flesta samhällsvetenskapliga discipliners forskningsverksamhet i framtiden och dels att denna typ av forskning i första hand kan anses bli berörd av de problem vi tidigare beskrivit, d.v.s. å ena sidan krav på att denna forskning sysslar med "relevanta" samhällsproblem och å den andra sidan ett ökat intresse för att utveckla denna forskning till en kritisk samhällsforskning.

## 8.2 *Ett kunskapsteoretiskt perspektiv*

Vi vill omedelbart betona att inom detta omfattande område kommer vi enbart att kunna beröra en liten del. Det vi avser behandla har sin utgångspunkt i den gamla tvistefrågan om faktas respektive värderingars plats i samhällsvetenskaperna, och då främst i anslutning till planeringsforskning. Debatten kring fakta och värderingar har under senare år varit intensiv och bitvis mycket frän. Inte minst har den märkts i discipliner som varit mera direkt framtidsorienterade i sin forskning. En bidragande orsak till detta har varit en under 1960-talet framvuxen och kraftigt expanderande s.k. planeringsforskning. Under hela 1960-talet har inom flera samhällsvetenskapliga discipliner en sådan forskning vunnit insteg. Olika modeller och metoder har utvecklats för prognos och planering av olika samhällssektorer. Under de senaste åren har en ny utvecklingsfas inom området börjat göra sig gällande, nämligen s.k. framtidsstudier eller futurologi, en verksamhet som kan ses som en utveckling av tidigare planeringsforskning, vilken ofta under senare tid utsatts för kritik, vad gäller både själva prognosstudierna och problemet var fakta och värderingar har sin plats i verksamheten (se sid. 14). Det är i och för sig ganska naturligt att värderingsfrågor kommit i fokus inom planerings- och framtidsforskningen; vilken definition man än önskar ge denna typ av forsk-

ning kommer man ej ifrån att den i sig med nödvändighet måste innehålla någon form av anteciperings av något framtida tillstånd. Att då frågorna kring fakta och värderingars plats i en anteciperings snabbt dyker upp är naturligt.

Låt oss börja med att gå något tillbaka i tiden, närmare bestämt tiden från 1945 till mitten av 1960-talet. Under denna tid har den rådande normen bland de flesta samhällsforskare varit att göra en klar bodelning mellan fakta och värderingar. En norm eller kanske snarare en dogm: "Du skall inte fälla värdeomdömen" har varit vägledande. I en artikel av Gouldner (1970) kallad "The myth of a value-free sociology" heter det något drastiskt: "This is an account of a myth created by and about a magnificent Minotaur named Max—Max Weber, to be exact, his myth was that social science should and could be value-free. The lair of this Minotaur, although reached only by a labyrinthian logic and visited only by a few who never return, is still regarded by many sociologists as a holy place" (s. 604). Gouldner menar att Webers huvudargument för dikotomisering av fakta och värden måste ses som funktion av dåtida strävanden i Tyskland att bevaka och stärka universitetens autonoma ställning, och då inte minst den nya och expanderande samhällsvetenskapen, ett synsätt som i Weber hade en av de främsta förespråkarna. Hans tanke var i korthet, enligt Gouldner, att drog man in värderingsfrågor vid universiteten var deras autonomi snart borta.

Dahrendorf har i en essäsamling (1968) ingående analyserat värderingsproblemen dels i en artikel kallad "Values and social sciences" från 1957 dels i en kallad "The sociology and the sociologist" från 1967. Hur hans synsätt förändrats från den första artikeln till den andra framgår av följande:

Indeed, these two papers, demonstrate continuities and changes in my thinking in relation to what is basically the same question. The earlier paper, which essentially accepts Max Weber's rigorous distinction of fact and value, betrays only faint traces of a view that has since become my firm conviction: that the sociologist's responsibility extends far beyond the boundaries of his discipline (s. 15).

I artikeln från 1967 heter det bl.a.:

The positivist separation of knowledge and decision, of procedures for answering questions and procedures for solving problems, is itself pre-modern: it originated in a time when speechmakers could still celebrate the idyllic relationship of mind and power, when the ivory tower of the university could be contrasted with the hard reality of, say, government, when professors could be patronized by men of action. Today, questions and problems are so closely intermeshed that neither the theorist nor the practitioner can avoid reasoning about them in a single context and with equal intensity (s. 110).

Åtskilliga andra företrädare för eller emot en uppdelning av fakta och värderingar skulle kunna åberopas men vi vill nu begränsa oss till synpunkter från sådana som mera direkt kan kopplas till planerings- och framtidsforskning.

I arbetet "Mankind 2000" finns en artikel av Polak (1969) kallad "Towards the goal of goals". I artikeln kritiserar Polak dagens samhällsvetenskap dels utifrån dess "storebrorskomplex" gentemot naturvetenskaperna dels utifrån dess paniska rädsla för att arbeta med värderingar i anslutning till olika samhällsmål. Det heter bl.a.:

This authoritarian, rejective, attitude towards social goals and values became an axiom of social science since the brilliant methodological work of the German sociologist Max Weber. From him and his European successors these dogmata of social science emigrated to the United States. There they were welcomed and applied 'plus royaliste que le roi' by the dominating American sociological school of Talcott Parsons and Robert Merton. They prevailed notwithstanding pleas of e.g. Robert Lynd and C Wright Mills. From there they crossed the Atlantic back again to Europe after the last war and were since then strictly adhered to by almost every European sociologist, duly respecting his trade and listening to his master's voice, now broadcasted from the USA the new Mecca of pure sociology (s. 302).

Polak menar att samhällsvetenskaplig forskning nu nått fram till ett vägskäl, där en väg, som innebär en fortsatt beaktelse till Weber's dogm, "may well bequeath social science as a very dead body, indeed". Medan den andra vägen innebär att samhällsvetenskaplig forskning måste ta upp den gamla klassiska frågan: Vad är ett gott samhälle? Polak säger här något högrävande:

In trying to respond to this cardinal, hard-pressing challenge social science will have to do, being cornered, what it hates most of all: to take the risk of jumping into the dark and foggy uncertainty of the future. But not much time is left just now for the ultimate decision, determining its own fate, and partly that of our future generations too. This is the hour of truth. And truth, in the end, is much more valuable than certainty, which does not exist anyway any more (s. 326).

För Polaks del är valet av den senare vägen det självklara, och han menar då att vi måste gå tillbaka till de tre frågor Kant lämnade. För det första: Vad kan vi veta? För det andra: Vad kan vi hoppas? För det tredje: Vad bör vi göra? Det är dessa tre typer av frågor som samhällsvetenskaplig forskning enligt Polak nu måste ställa och agera efter och för honom innebär detta:

1. Social science has to start almost completely anew with the first question. More specifically, as we have expounded, it has to reexamine most carefully and honestly our possible, positive knowledge of the future, resp. of alternative futures.
2. Then, in the second place, it has to explore, analyze and inform what normative types of future exist with their affiliated value systems. After that it has to research and indicate which of these we may readily and justifiably hope to gradually and optimally approach through our preferential evaluation, pertinent choice and purposeful action.



3. In the third place it ought to clarify distinctly, in a literally popular way, what each choice and the corresponding efforts (or sacrifices) to reach such future goals, precisely comprise for the people. That is, how the people can (and must) exercise their optimal rights (and duties) and how they should implement them, by applying the right amount and measure of human power, to the desired effect of really making — to the best of their abilities in any given situation — their own destiny (s. 327).

Polaks resonemang ligger mycket nära en av de tongivande teoretikerna inom planerings- och framtidsforskning, Ozbekhan. I en uppmärksamrad artikel "Toward a general theory of planning" (1969) diskuterar han engagerat nödvändigheten av en samhällsvetenskap som inbegriper de normativa frågorna. Följande, kanske något långa, citat ger en bild av hans inställning till samhällsvetenskapernas roll i framtiden;

Everything that I have attempted to say in these notes adds up to the conclusion that our future cannot be conceived of except in the form of a new and dangerous reality created by population-growth, changing and accelerating technology, a reversal of economic-metabolic relationships between man and nature, and the emergence of what more and more frequently is being called the 'post-industrial' age. It is all this that creates the complexities and the uncertainties I spoke of at the beginning: by 'all this' I mean this new world which we, the generation that is riding the wave of change, are finding so big, so strange, so alien and disquieting.

It is my opinion that this situation will continue until what I have called planning, namely, the method of value analysis and formation, of policy generation, alternative construction, choice, decision making and implementation, becomes understood as the core and method of social science.

It is possible that many readers who are used to the hedged formulations of contemporary social science will find my approach in this assertive. To this I must answer that to state any fact is an assertion: it is an assertion to perceive something and to say that one has perceived it. I believe that the assertions I have made are beginning to be shared by an increasing number of concerned people throughout the world, although because the facts are new, because their consequences can only be inferred, one has to engage in a great deal of interpretation to make them intelligible (s. 154).

En annan framträdande forskare inom samma område är Jantsch (1967) som i ett omfattande arbete för OECD visat att en "lyckosam" framtidsprognos måste inkludera de normativa aspekterna. Härvid avviker han från en annan betydande forskare vid Rand Corporation i USA, Helmer, som i ett ofta citerat arbete kallat "Social technology" (1966) menar att varje konstruktiv framtidsprognos innehåller en prediktiv del och en normativ del och att den senare är något som forskaren noga skall akta sig för att beröra, för då, enligt Helmer "are we leaving the domain of social technology as an unbiased discipline and are entering the arena of politics itself".

Här dyker alltså åter den gamla motsättningen upp om värderingars plats. Helmer vill hålla dessa helt utanför sin "social technology", medan Jantsch visat att dessa måste vara med för att man skall kunna göra en meningsfull planering och att de idag i högsta grad finns med i den militära och industriella planeringen som leds av en liten grupp experter. Om detta senare menar Polak:

What does it mean? It means that a new technological elite, a small esoteric circle of clique, even an oligarchy, is keeping the destiny of our future in its own hands as a sort of monopoly. It means that the application of human power to determine our own fate, the outcome of an age-long fierce struggle toward emancipation and maturity of man to democratically make his own society, is being handed over with full power of attorney to a very small, but extremely influential pressure-group. This group has to serve — because it is hired and paid to do just that — professional and largely vested interests. Military industrial and governmental (executive) interests. Interests interwoven with existing positions and bastions of national or social power: in short with the Establishment (s. 318).

Jantsch har i en senare artikel (1969) summerat vad han anser bör vara de väsentliga funktionerna i en framtida planerings- och framtidsforskning. För det första bör den vara integrativ, d.v.s. kunna arbeta med såväl sociala, politiska, ekonomiska som psykologiska, antropologiska, teknologiska problem. För det andra bör den vara adaptiv, d.v.s. ständigt beredd att ompröva och modifiera olika mål och preferenser, m.a.o. cybernetiskt inriktad i Etzionis termer (1969a) där den aktiva individen har möjlighet att påverka. För det tredje bör den vara demokratisk, baserad på decentraliserade initiativ och centraliserad syntetisering. Slutligen bör den inte vara ansvarig för beslut, men väl nödvändig som beslutsunderlag.

Den norske freds- och konfliktforskaren Galtung (1969) har fört fram liknande tankegångar som Polak, Jantsch och Ozbekhan. Han talar om att framtidsforskningen innehåller tre komponenter, nämligen värderingsforskning, trendforskning och studier över sambandet mellan trender och värden. Han menar vidare att:

What is, perhaps, new in future research (but not new in planning) is the idea of rejecting the traditional division of labor between ideologists who establish the values, scientists who establish trends and politicians who try adjust means to ends, by more unified approach to the three fields. A consequence of this rejection is the rejection of any strict dividing line between values and trends, or facts (s. 12).

Hos en annan idag välkänd sociolog och framtidsforskare, amerikanen Bell, heter det (1970) rörande de normativa problemens plats inom samhällsvetenskaplig forskning: "One seeks 'pre-vision' as much to 'halt' a future as help it to come into being, for the function of prediction is not, as often stated, to aid social control, but to widen the spheres of moral choice. Without that

normative commitment the social sciences become a mere technology rather than a humanistic discipline” (s. 552).

Med det ovan sagda och citerade har vi velat beskriva den centrala roll debatten om fakta och värderingar har i en av de mest expanderande samhällsvetenskapliga sektorerna — planerings- och framtidsforskning. Man skulle idag kunna säga, att oavsett vilken inställning man har i denna fråga får ens inställning en värderingsaspekt som på sikt kan påverka både den egna och andras livssituation. Men tendensen är idag ganska klar mot en ökad betoning och beaktande av värderingsfrågorna inom den typ av samhällsvetenskaplig forskning vi har beskrivit. Att därmed många besvärliga frågor kommer att dyka upp är väl ställt utom tvivel men något annat alternativ kan knappast ses, för som Morgenau (1961) säger; ”Values in isolation are like facts in isolation, they are meaningless”. Detta synsätt får också stå för vår egen syn på det kunskapsteoretiska problem vi nu behandlat. Med detta menar vi då; för det första att forskaren själv, enligt Myrdal (1968) bör vara medveten om olika värderingars inverkan på forskningen, dels egna värderingar, dels värderingar inom ”forskarsamhället” och samhället i stort; för det andra att den typ av forskning vi här behandlat bör kunna arbeta med såväl fakta som värderingar. Detta behöver dock inte, enligt vårt sätt att se, innebära att forskaren själv måste vara förankrad i någon av de värderingar som är föremål för hans studier. Åtskilligt mera än det vi här berört, rörande värderingars plats i forskningen, finns givetvis att beakta, men vårt syfte har här primärt varit att belysa en växande skepsis rörande möjligheten att göra en klar bostillnad mellan fakta och värderingars plats i en expanderande framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning. I nästa kapitel kommer vi delvis tillbaka till dessa frågor i anslutning till pedagogisk uppdragsforskning.

### 8.3 *Ett institutionellt perspektiv*

Vi har tidigare talat om ett ökat intresse för styrning och planering av samhällsforskning från samhällets sida. Frågor rörande forskningens institutionella utformning blir då av stor betydelse. Vi skall nedan beskriva några utvecklingslinjer och synsätt avseende den samhällsvetenskapliga forskningens institutionella organisation.

Trist (1970) har närmare behandlat utvecklingen av olika typer av samhällsvetenskapliga forskningsinstitutioner och pekat på några framtida möjliga förändringar. Han menar att man idag kan urskilja tre olika typer av forskningsinstitutioner inom detta område.

Den första typen, typ A, kallas ”profession-based”. Detta är forskningsinstitutioner som finns inbyggda i en större samhällsinstitution och som har huvudsyftet att tjäna denna organisation med forskningsresultat, primärt med resultat som är klart praktiskt användbara. I Sverige skulle man till exempel kunna föra forskningsenheterna vid SÖ och UKÄ samt militärpsykologiska

institutet till denna typ av forskningsinstitutioner, även om de båda första beställer sin forskning från universiteten.

Den andra typen, typ B, kallas "discipline-based". Denna typ skiljer sig från typ A främst genom att den finns inom universitet och högskolor och är baserad på en viss disciplin till exempel pedagogik och psykologi. Forskningsverksamheten är här främst inriktad på utvecklandet av teori och metodik.

Den tredje typen, typ C, kallas för "domain-based". Denna typ kan, enligt Trist, ses som en kombination av typ A och B. Om den typ av forskning som här kan bedrivas heter det bl.a.:

Domain-based inquiry links a group of sciences to a major sector of social concern. The problems are generic rather than specific. They constitute metaproblems. They require ongoing endeavour leading to cumulations of findings rather than solutions. These findings contribute simultaneously to the advancement of knowledge and to human betterment. The development of a domain is jointly determined by the social and scientific interests concerned. From the policy standpoint such a domain has the characteristics of future-organisation and comprehensiveness. On the scientific side it involves the integrative strategy. Disciplines across the entire range of the physical, biological and social sciences may be drawn (s. 303).

De tre typerna kompletterar varandra, enligt Trist, och ingen kan nå full effekt utan samarbete med de andra. Vad som i huvuddragen skiljer dem åt framgår av nedanstående uppställning.

#### Characteristics of main types of research organisation

Types of work	Type of setting		
	User organisations	University departments	Special institutes
Source of problem	Specific client needs	Needs of theory and method	General field needs
Level of problem	Concrete	Abstract	Generic
Activity mix	Research/Service	Research/Teach.	Research/Applic.
Disciplinary mix	Multiple	Single	Interrelated
Over-all pattern	Type A (profession-based)	Type B (discipline-based)	Type C (domain-based)

Både typ A och B är idag vanliga medan typ C är mindre utvecklad samtidigt som det framhålls hur viktigt det är att utveckla denna typ av speciella forskningsinstitutioner. Hos Trist heter det till exempel: "In view of the particular significance in the present state of the social sciences of research on field-determined generic problems, the fostering of the special institutes has crucial importance for future development" (s. 314).

En ovan mycket snarlik kategorisering av institutioner har Jantsch (1969)

utvecklat. Han talar också om tre olika typer, en "instrumental", en "pragmatic" och en "adaptive".

Den första har stor likhet med typ B enligt Trists terminologi, den andra med typ A och den tredje med typ C. Jantsch beskriver skillnaden mellan de tre institutionstyperna på följande sätt:

Whereas instrumental institutions are characteristic for the absence of full planning, pragmatic institutions (geared, for example, to mission-oriented research and development) have become the vehicles for the tremendous acceleration of technological and social change. It is the emerging type of adaptive institutions, and inter-institutional combinations, however, which will permit a flexible response to the environment and the design of the joint systems of which society is a constituent (s. 25).

Han menar också att vi hittills i Europa har misslyckats med att driva fram utvecklingen av "adaptive institutions".

Thus the opportunity has been missed to explore Europe's unique chance to move from predominantly instrumental institutions directly to adaptive institutions, without taking the dangerous and unnecessary detour over pragmatic types which the fixation on the American example would suggest in so many areas today — especially in the reform plans for industry and university in Europe (s. 25).

Den tidigare nämnda TCO-rapporten berör också något den institutionella problematiken och menar att för den målinriktade forskningen måste en ny organisation skapas. Man fastnar då för att vid universiteten bygga upp en basorganisation med "forskningsenheter" som skulle kunna liknas vid en kombination av "pragmatic" och "adaptive" institutioner. Men någon klarare distinktion mellan dessa båda typer finns ej, och vilken typ av forskning som skulle kunna utvecklas inom dessa "forskningsenheter" är svårt att förutse men viktigt att idag diskutera. Vad som kan förväntas vara av betydelse för utvecklingen av de olika typerna av samhällsvetenskapliga forskningsinstitutioner är givetvis hur den kunskapsteoretiska utvecklingen gestaltar sig. Kommer de normativa aspekterna att få ökad betydelse talar detta för en utveckling av Trists typ C och Jantsch "adaptive institutions". Om inte detta sker kan man förvänta sig en ökning av typ A och "pragmatic institutions". Man kommer här då även indirekt in på den mycket centrala forskningspolitiska frågan om dessa forskningsinstitutioners ställning gentemot det samhälle som till stor del finansierar deras verksamhet.

Gustavsson (1971) har utifrån ett huvudsakligen kunskapsteoretiskt synsätt behandlat denna fråga och renodlat två diametralt olika sätt att se på sambandet. Han säger följande om dessa båda synsätt: "I det ena fallet är rekommendationen *autonomi* i förhållande till det omgivande samhället. I det andra föreskriver den *heteronomi*. Studierna anses då böra styras av dem som är intresserade av att använda den kunskap som forskningen frambringat" (s. 17).

För överskådlighets skull kan denna begreppsanalys enligt Gustavsson sammanfattas på följande sätt:

	Oberoende	Beroende
Värdering	Vetenskapen bör bedrivas därför att den själv är ett värde	Vetenskapen bör bedrivas för att främja andra värden än den själv representerar
Beskrivning	Vetenskapen utvecklas oberoende av intressen och värderingar i samhället	Vetenskapen utvecklas som följd av den allmänna samhällsutvecklingen
Rekommendation	Autonomi	Heteronomi

I själva verket är vi här tillbaka till de båda synsätt som vi i föregående kapitel benämnde den tredje och fjärde fasen i synen på sambandet forskning och samhälle, där den autonoma synen motsvarar den tredje fasen och den heteronoma den fjärde. Det blir närmast en värderingsfråga om man anser att en framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning skall ha en autonom eller heteronom ställning. Om vi ser till de tre institutionstyper som Jantsch och Trist beskriver kan kanske "instrumental institutions" anses ha den mest autonoma ställningen medan "pragmatic institutions" kan anses ha den mest heteronoma ställningen. Vad gäller de, enligt Jantsch, för framtiden viktiga "adaptive institutions" och deras ställning är bilden kanske mera oklar då dessa institutioner ännu knappast börjat utvecklas. Att därför hävda en autonom eller heteronom ställning för dessa eventuella framtida institutioner kan vara vanskligt. Möjligtvis kan man hävda den ståndpunkten att ett framgångsrikt tacklande av ett, i Trists termer, "domain-based" samhällsproblem förutsätter en nära knytning mellan forskare och beslutsfattare, något som en heteronom relation möjligen skulle kunna underlätta. Men oavsett vilken inställning man här intar blir just frågan om relationerna mellan forskare och uppdragsgivare och allmänheten en väsentlig problematik att beakta. Vi skall nu nedan något försöka belysa denna problematik.

#### 8.4 Ett forskarrollsperspektiv

Inom detta omfattande och kontroversiella område kommer vi att koncentrera oss på två saker; för det första relationen forskare och allmänhet och för det andra relationen forskare och uppdragsgivare (beslutsfattare). Om vi börjar med den första relationen, kan vi snabbt konstatera att denna hittills i regel lite uppmärksammas, åtminstone vad gäller samhällsvetenskaplig forskning. Undantag finns givetvis, inte minst gäller detta de grupper som förespråkar en kritisk samhällsforskning. I en artikel av Kelman (1970) kallad "Manipulation of human behavior: An ethical dilemma for the social scientist" heter det bl.a.:

The social scientist today — and particularly the practitioner and investi-

gator of behavior change — finds himself in a situation that has many parallels to that of the nuclear physicist. The knowledge about the control and manipulation of human behavior that he is producing or applying is beset with enormous ethical ambiguities, and he must accept responsibility for its social consequences. Even the pure researcher cannot withdraw into the comforting assurance that knowledge is ethically neutral. While this is true as far as it goes, he must concern himself with the question of how this knowledge is likely to be used, given the particular historical context of the society in which it is produced (s. 582).

Sjoberg (1967) har kring denna problematik sammanställt en rad artiklar av vilka flera pekar på hur svårt, inte minst för forskaren, det är att finna en arbetsmodell vilken inkluderar forskarens etiska ansvar gentemot tredje man. Sjoberg menar att det är ofrånkomligt att etiska och politiska aspekter alltmör kommer in i den samhällsvetenskapliga forskningen, till och med i större utsträckning än inom naturvetenskaperna. I ett sådant perspektiv, menar Sjoberg, hjälper det inte att sticka huvudet i busken och säga att man är objektiv, utan istället är det nödvändigt att som en del av ens forskning analysera dess olika etiska och politiska konsekvenser. Givetvis är detta ett kontroversiellt synsätt som skall kontrasteras mot det synsätt som hävdas av dem som menar att de inte alls sticker huvudet i busken utan är övertygade om att en klar rollfördelning mellan forskare, uppdragsgivare (beslutsfattare) och allmänhet inte bara är önskvärd utan även nödvändig.

Det är här ganska fruktlöst att försöka komma fram till om det ena eller andra synsättet är riktigt. Ytterst är det fråga om värderingar och om dessa kan man knappast ha rätt eller fel, men väl kan olika konsekvenser emana från dem. Man kan också anse att det beskrivna problemet egentligen återspeglar en del av frågan om forskningens demokratisering, nämligen problemet med spridningen av forskningsresultaten till en bredare allmänhet d.v.s. till dem som på sikt kommer att beröras av forskningsresultaten. Givetvis är detta enbart en del av den stora frågan om forskningens demokratisering, minst lika viktiga bör demokratiproblemen vara i anslutning till prioriteringen av olika forskningsområden och planeringen av olika forskningsprojekt. Men då vi här främst är intresserade av relationen forskare och allmänhet och forskaren och beslutsfattaren begränsar vi oss medvetet till en del av demokrati-problemet. Men även denna del utgör ett stort problemkomplex och enklaste vägen kan tyckas vara att undantränga problemet. Vi skall här inte välja den vägen, men heller inte försöka komma med något konkret förslag till hur man skall skapa en demokratisk forskning. Det skulle ligga helt utanför våra nuvarande möjligheter och syften med detta kapitel. Emellertid vill vi skissera en modell som pekar på några olika former av forskning som i varierande grad kan kallas "demokratisk" vad gäller vår här begränsade definition på demokratisk forskning. Vi utgår då ifrån två aspekter, dels hurvida resultaten delges få eller många, dels hurvida resultaten påverkar få eller många beslut, d.v.s. få eller många individer får möjlighet att utifrån forskningsresul-

taten bedöma och agera i en viss situation. Vi får då en fyrfältstabell enligt nedan.

		Resultaten delges	
		få	många
Resultaten påverkar	få beslut	1	2
	många beslut	3	4

Vi kan här således få fram fyra olika typer av forskning med avseende på demokratisk inriktning enligt den definition vi här använder. Den första typen där resultaten delges få och påverkar få beslut kan sägas vara föga demokratisk. Man kan säga att en stor del av universitetsforskningen tillhör denna typ inte minst då den s.k. meriteringsforskningen. Den andra typen där resultaten delges många men ändå bara påverkar få beslut kan sägas vara en något otillräcklig forskning. Omfattningen av denna typ är svår att uppskatta. Den tredje typen där resultaten delges få men påverkar många och omfattande beslut kan också sägas vara föga demokratisk men väl teknokratisk. Denna typ är idag kanske det allvarligaste hotet mot skapandet av en demokratisk forskning. Att det är en omfattande typ av forskning har vi tidigare pekat på. Slutligen har vi den fjärde typen där resultaten delges många och även påverkar de många beslut. Denna typ är den som enligt vår terminologi här skulle kunna kallas demokratisk och som bäst skulle tillgodose de etiska problem mellan forskaren och allmänheten som Kelman tidigare talade om. Hur omfattande denna forskning är idag är också svårt att uppskatta mer förmodligen är den ganska blygsam. Det är dock vår uppfattning att när man idag talar om en ökad demokratisering av forskningen bör den här beskrivna fjärde typen av forskning vara väsentlig att befrämja.

Vi skall nu övergå till att närmare studera relationen mellan forskaren och uppdragsgivaren (beslutsfattaren). Dahrendorf (1968) menar att någon klar rollfördelning mellan dessa inte längre är möjlig att upprätthålla. Med utgångspunkt från det utbildningspolitiska fältet beskriver han relationen mellan dem båda på följande sätt:

When the two meet, they do not meet as man of ideas and man of action, the first to be paid a modest honorarium and released after presenting his findings, the second to be given full charge of the field of action. Rather, they discuss questions and problems with equal interest. Both need an answer to the question of whether information, effective orientation, or simply the expected loss of family income is most to blame for the barrier between the worker and the university, both seek to solve the problem of whether to start with scholarship, educational information, new methods of selection, or day-schools. Who represents mind in all this and who power? How can one tell, and who cares? One thing is clear: the man of ideas is no longer a mere court jester to the man of action (s. 276).



Habermas (1966) har arbetat mycket med denna rollproblematik och försökt syntetisera fram olika typer av relationer. Han har då utvecklat tre typer. Den första kallar han "the decisionistic approach". Här ser man forskarens och beslutsfattarens roller som klart åtskilda. Forskaren förväntas vara en "teknisk" expert som ger beslutsfattaren objektivt beslutsunderlag, som denne lägger till övrigt beslutsunderlag för fattande av ett beslut. Habermas menar att denna ansats ofta leder till en tämligen ointressant och okritisk forskning, även om den ofta naturligt uppskattas av beslutsfattaren.

Den andra kallar han för "the technocratic approach". Här är utgångspunkten att forskningen och dess teknologi i princip kan ge de optimala lösningarna till varje samhällsproblem. I motsats till föregående ansats där forskarens roll är att förbereda beslut får han i denna ansats en ur beslutssynpunkt mycket viktigare roll, då han faktiskt med sitt förslag, som är tänkt som den optimala lösningen, indirekt beslutar själv. Den formella beslutsfattarens synpunkter blir därför här av mindre betydelse än i det föregående fallet.

Den tredje typen av relation mellan forskaren och beslutsfattaren kallar Habermas för "the pragmatic approach". Här betonas inte beslutsfattarens unika rätt att fatta beslut som i den första typen och inte heller forskarens indirekta beslutspåverkan som i den andra. I stället betonas vikten av en öppen och för båda parter förståelig kommunikation och samarbete kring de aktuella problemen, även om den ultimativa beslutsrätten ligger hos beslutsfattaren. Man kan säga att denna senare ansats väl stämmer med den syn Dahrendorf ovan gav uttryck för. Man kan nu koppla ihop resonemangen om forskningens demokratisering och Habermas tre synsätt och mot den bakgrunden få fram några tänkbara framtida interaktionsformer mellan forskare och beslutsfattare. Vi utgår då från forskarens och beslutsfattarens positiva respektive negativa inställning till den forskning vi tidigare kallade demokratisk d.v.s. den fjärde typen på sid. 118. Vi får då också här en fyrfältstabell enligt nedan:

		Beslutsfattarens inställning till demokratisk forskning	
		Positiv	Negativ
Forskarens inställning till demokratisk forskning	Positiv	1	2
	Negativ	3	4

I den första typen av förhållande där båda parter är positiva till en demokratisk forskning kommer detta självfallet att återverka på forskningens uppläggning och spridning. Man kan förvänta sig att Habermas "pragmatic approach" blir en förutsättning för skapandet av en sådan demokratisk forskning.

I den andra typen av förhållande där beslutsfattaren är negativ men fors-

karen positiv kan man förvänta att forskarens situation många gånger kommer att bli besvärlig. För honom kan det då bli en fråga om att arbeta på två plan med sin forskning, dels på ett teoretiskt-praktiskt renodlat forskningsplan, dels på ett psykologiskt påverkningsplan vad gäller beslutsfattarnas syn på forskningen.

I den tredje typen av förhållande där beslutsfattaren är positiv medan forskaren är negativ kan man också förvänta sig problem för forskaren. Kanske manifesterar sig problemen här främst i påtryckningar på forskaren att lämna det s.k. elfenbenstornet med dess olika specifika normsystem.

Slutligen har vi det fjärde förhållandet där båda parter är negativa och sannolikheten för utvecklandet av en demokratisk forskning kan anses vara liten. Här kan man förvänta sig att Habermans "decisionistic approach" får tillfälle att utvecklas.

Vi har med det ovan sagda velat peka på två aspekter kring forskarrollen: demokratiproblemet och interaktionen mellan forskare och beslutsfattare. Mycket annat finns att beakta kring forskarrollen, men vi anser att det är mycket sannolikt att de två aspekter vi här behandlat, i framtiden kommer att bli betydligt mera aktuella än idag för merparten av de samhällsvetenskapliga forskare, som sysslar med mera direkt målinriktad forskning. Huruvida det då kommer att utvecklas en mera demokratisk forskning och vem som i så fall kommer att driva fram den starkast är svårt att förutse, men vi hoppas att det framgått av det hittills sagda att vi själva förespråkar en mera demokratisk inriktad forskning, enligt den definition vi här använt på detta begrepp, och vår förhoppning är här enbart att denna enkla beskrivning av problemet stimulerar till eftertanke och mera fullständiga analyser av ett viktigt problem.

### 8.5 *Den osäkra framtidsutvecklingen*

Vi har hittills i detta kapitel översiktligt beskrivit några utvecklingslinjer och egna synsätt inom de kunskapsteoretiska och institutionella områdena samt inom forskarrollens problematik. Det har skett mot bakgrund av de inledningsvis i detta kapitel beskrivna trenderna mot å ena sidan en ökad styrning och planering av samhällsvetenskaplig forskning och å andra sidan ökade krav på en mera samhällskritisk samhällsforskning.

Vi har då försökt visa hur ett ökat intresse för värderingsfrågorna växer fram, inte minst i den framtidsorienterade samhällsvetenskapliga forskningen. Vi har vidare beskrivit framväxten av en ny typ av forskningsinstitutioner, den "adaptiva", som kan anses särskilt lämpad för framtidsorienterad forskning. Slutligen har vi berört forskarrollen utifrån problemet med spridningen av forskning och relationen mellan forskare och beslutsfattare och då pekat på önskvärdheten av en forskning som påverkar de mångas beslut och en pragmatisk samverkan mellan forskare och beslutsfattare.

Huruvida en framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning kommer att utvecklas i enlighet med de trender vi ovan beskrivit är omöjligt att här säga. Man kan endast peka på några faktorer som kan komma att spela den kanske avgörande rollen. För det första blir det givetvis av avgörande betydelse vilken inställning forskningsbeställaren och anslagsgivaren intar gentemot de ovan beskrivna trenderna. För det andra, och inte mindre självklart, kommer inställningen hos den kommande forskargenerationen att vara av avgörande betydelse för utvecklingen. Kommer det m.a.o. hos dessa att finnas ett intresse för utvecklandet av samhällskritisk forskning? Vi är här delvis åter tillbaka till det dilemma vi tidigare beskrivit, d.v.s. brytningen mellan å ena sidan kraven på en bättre planerad och på relevanta samhällsproblem inriktad forskning och å den andra sidan ett ökat intresse för samhällskritisk forskning. I en sådan brytning är det möjligt att tänka sig att det utvecklas dels en serviceinriktad och okritisk forskning och dels en kritisk men kanske från konkreta samhällsproblem "isolerad" forskning. Även om dessa båda typer av forskning kan ha en stor uppgift att fylla i ett samhälle, är det emellertid, enligt vårt sätt att se, inte minst viktigt att en forskning som utgör en kombination av dessa båda typer får utvecklas. En forskning som arbetar med konkreta samhällsproblem och som i detta arbete även kan utveckla en kritisk och konstruktiv granskning av den samhällsstruktur som skapar olika samhällsproblem. Vidare att denna forskning även kan utveckla och formulera nya mål och medel för de samhällsområden man arbetar med.

Framför allt kan sägas att en sådan inriktning borde prägla en kommande framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning. En sådan inriktning skulle då närmast kunna hänföras till den inriktning och typ av framtidsstudier som Jungk (1971) kallar för "normative forecasting". Det blir då närmast en självklarhet att denna forskning måste kunna arbeta med normativa problemställningar och att den får en bred tvärvetenskaplig förankring och även i större utsträckning än idag får direktkontakt med samhällsgrupper utanför forskarsamhället och samhällets beslutsorgan.

Skulle en sådan framtidsorienterad samhällsvetenskaplig forskning utvecklas vore det kanske relevant att i Kuhns (1970) termer tala om framväxten av en ny vetenskaplig paradigm med ty åtföljande födslovåndor. Om dessa våndor säger Friedrichs (1970) i sin tolkning av Kuhn:

Kuhn would argue, in fact, that major shifts in empirical and/or theoretical models are grounded in what are essentially conversion experiences in which a new 'world view' competes almost ideologically with an older frame of reference. There is no simple, clean-cut movement from 'error' to 'truth'. What appears is a competing gestalt that redefines crucial problems, introduces new methods, and establishes uniquely new standards for solutions. At the moment of polarization the devices and procedures that mediate differences in perspective and evidence in 'normal', non-crisis science fail. Advocates of alternative models talk past one another, for there is — at least for that moment — no fully institutiona-

lized framework of substantive assumptions that both accept. Personal factors, aesthetic predilections, the age, role, and private interests of individuals, and sub-specializations all are involved. Persuasion rather than proof is king (s. 2).

Vår avsikt är nu att närmare gå in på pedagogisk forskning och då speciellt pedagogisk uppdragsforskning. Detta kan synas vara ett stort hopp från det vi hittills behandlat. För oss själva har emellertid den problembeskrivning vi ovan gjort varit en nödvändig förutsättning för att vi skulle kunna behandla pedagogisk forskning. Vi är dock medvetna om att vår framställning hittills enbart berört delar av det stora problemkomplex som ligger i relationen forskning och samhälle. Det är emellertid vår förhoppning att vi lyckats rikta uppmärksamheten på några viktiga och generella problem, som enligt vårt sätt att se, i framtiden kan bli aktuella för de flesta samhällsvetenskapliga forskare och då kanske inte minst för dem som är involverade i den snabbt expanderande pedagogiska forskningen.

# 9. Pedagogisk forskning – en överblick och ett perspektiv på framtida pedagogisk uppdragsforskning

## 9.1 Pedagogisk forskning — en expansiv verksamhet

Vi har i den tidigare framställningen inte speciellt behandlat den beteendevetenskapliga delen av samhällsvetenskaplig forskning, inte heller något enskilt ämne. Detta på grund av vårt syfte att främst beskriva några generella problem och perspektiv. Givetvis kan det vi hittills behandlat äga varierande giltighet för olika ämnens forskningsverksamhet. Kanske kan man förvänta att problemen blir speciellt aktuella för de ämnen som under senare år kraftigt ökat sin forskningsvolym i anslutning till en konkret samhällsverksamhet.

Ett sådant ämne är pedagogik. Under 1960-talet har den pedagogiska forskningen genomgått en omfattande expansion, och för budgetåret 1972/73 har Skolöverstyrelsen och Universitetskanslersämbetet äskat sammanlagt över 20 milj. kronor till pedagogisk forskning och utvecklingsarbete. Orsaken till denna expansion emanerar kanske mindre från några kvalitativa pedagogiska forskningsgenombrott, utan bör kanske mer ses som en naturlig konsekvens av den stora reformverksamheten inom utbildningsväsendet i vårt land.

I den tidigare citerade TCO-rapporten framgår det att i Sverige under tiden 1963/64—1965/66 var den procentuella ökningen av forskningsanslagen till utbildning störst, betydligt större än ökningen av forskningsanslagen till samhällsplanering och kommunikation. Pedagogikutredningen (SOU 1970:22) visar att anslagen till pedagogisk forskning ökat med ca 200 % från 1966/67—1967/70 vilket i absoluta tal innebär en ökning från drygt 3 milj. till drygt 9 milj. kronor. Av dessa medel disponerar de båda ämbetsverken SÖ och UKÄ över 70 %. Resterande medel disponeras huvudsakligen av Statens råd för samhällsforskning och Riksbanksfonden. Dessutom tillkommer en icke oväsentlig del pedagogisk forskning i anslutning till olika statliga kommittéer t.ex. inom utbildningsdepartementet. Merparten av den pedagogiska forskningen är således kopplad till de båda ämbetsverken och s.k. statlig kommittéforskning, vilket understryker vad vi tidigare sagt om orsaken till den pedagogiska forskningens expansion.

Man kan nu fråga sig om de problem och perspektiv vi tidigare har be-

handlat har speciell bäring på pedagogisk forskning. Om det kan det givetvis råda delade meningar; men vår uppfattning är att pedagogisk forskning, som den är organiserad i Sverige, i framtiden kommer att märka dessa problem.

Skälen är som vi ser det främst två. För det första, mot bakgrund av att man i framtiden kan förvänta sig knappare ekonomiska resurser till utbildningsområdet kan man också förvänta sig en hårdare styrning av den pedagogiska forskningen mot aktuella utbildningspolitiska satsningar t.ex. förskole- och vuxenutbildningsproblemen. Som exempel kan nämnas LO:s krav på ökad forskning kring vuxenutbildningen (LOVUX II 1970).

För det andra kan man förvänta sig att utbildningspolitiska eller kanske hellre kunskapspolitiska frågeställningar i framtiden kommer att inta en central plats i den allmänpolitiska debatten. När man talar om det postindustriella samhället (Bell 1967) nämns detta ofta som kunskapssamhället. Drucker (1969) säger t.ex. om detta följande:

The knowledge industries, which produce and distribute ideas and information rather than goods and services, accounted in 1955 for one quarter of the US gross national product. This was already three times the proportion of the national product that the country had spent on the 'knowledge sector' in 1900. Yet by 1965, ten years later, the knowledge sector was taking one third of a much bigger national product. In the late 1970s it will account for one half of the national product. Every other dollar earned and spent in the American economy will be earned by producing and distributing ideas and information or will be spent on producing ideas and information (s. 629).

Att vi även i Sverige sannolikt kommer att känna av denna utveckling är det väl få som vill ifrågasätta, även om önskvärdheten av denna utveckling kan diskuteras. Lika klart bör det också stå att utbildningen, både den formella och informella, ur detta perspektiv kommer att vara förmål för ständig politisk debatt i ett framtida "kunskapssamhälle". En sådan utveckling leder också sannolikt till att merparten av den pedagogiska forskningen genom sina resultat, i större utsträckning än idag, dras in på den politiska arenan. Om således detta kan anses som ett sannolikt framtidsperspektiv för den pedagogiska forskningen är det vår uppfattning att de problem och perspektiv vi tidigare talat om i hög grad har relevans för den framtida pedagogiska forskningen, främst för dess målinriktade del.

## 9.2 *Pedagogisk forskning — några olika synsätt*

Det finns idag en viss divergens och osäkerhet rörande vad pedagogisk forskning är och borde vara, men i de olika synsätten och definitionerna återspeglas ofta de problem och perspektiv vi tidigare behandlat. Till exempel har Cronbach och Suppes (1969) på uppdrag av "The committee on educational research of the National academy of education" i USA gjort en probleminventering kring pedagogisk forskning för morgondagens skola. I detta intressanta

arbete pekar författarna på olika saker som bör förändras inom pedagogisk forskning. Samtidigt betonar de också att förväntningarna på pedagogisk forskning ofta tenderar att vara för högt ställda, och de menar att genomgripande förändringar i ett utbildningssystem är svåra att skapa utifrån pedagogiska forskningsrön. Författarna försöker också komma bort från den gamla indelningen av pedagogisk forskning i grundforskning och en tillämpad del. Istället föreslår man en ny definition, nämligen "conclusion-oriented" och "decision-oriented". I den första typen ställer forskaren själv problemen medan i den senare problemen ofta formuleras utifrån t.ex. från olika beslutsfattare. Tyvärr saknas i arbetet en mera inträngande analys av det vi kallar det kunskapsteoretiska perspektivet och även forskarrollsproblemen är ytligt behandlade. När det gäller forskarrollen verkar det som om Habermas "decisionistic approach" står som modell. Författarna pekar också på att det kanske allvarligaste problemet idag är bristen på välutbildade pedagogiska forskare. Ett fenomen som Lazarsfeld och Sieber (1964) vill förklara med att ett negativt urval av forskare sker till pedagogisk forskning i USA. De begåvade forskarna inom beteendevetenskaperna går istället till psykologin och sociologin. Om vi skulle använda Cronbachs och Suppes definitioner på den forskning vi själva genomgående hittills beskrivit berör denna i första hand den typ av forskning som de kallar "decision-oriented".

Berlak (1970) har däremot något berört forskarrollsproblemen i dagens pedagogiska forskning i USA. Han menar att mot bakgrunden av det våldsamma 60-talet: "... two things are clear as the decade of 1970 begins: there are few areas of American life where attitudes, values, goals, priorities, policies and programs are not being challenged, and there is increasing impatience with dispassionate rational discussion among contending groups. Education is no exception" (s. 261). Han anser vidare att ansvarsfrågan, inte minst gentemot allmänheten, måste bli en central fråga att beakta i den framtida pedagogiska forskningen. Själv gör han en uppdelning av denna forskning i vad man kan kalla en värdeladdad del och en inte värdeladdad del. Han medger dock svårigheterna att i det konkreta fallet skilja de båda typerna åt, men poängterar nödvändigheten för den enskilde forskaren att noga betänka på vilket område han är, framför allt när det gäller hans rekommendationer på basis av forskningsresultaten.

En kritisk inställning till den nuvarande pedagogiska forskningen i USA har Shulman (1970) utvecklat. Han menar att den är för starkt påverkad av den teorimässigt alltför individinriktade psykologin. Han anser att detta även gäller olika Research and Development Centers: "My experience with several R and D Centers suggest that too often these ostensibly team operations are merely fiscal umbrellas facilitating the same kinds of individual and independent investigations conducted unprofitably for years. Perhaps it should be no surprise that the research 'rockets' launched individually so often abort" (s. 392). Han anser vidare att nu är situationen mycket allvarlig för den pedago-

giska forskningens framtid. Detta gäller då både "conclusion"- and "decision-oriented" research enligt Cronbachs och Suppes terminologi. Det heter bl.a. följande:

In all of the behavioral sciences, well-worn paradigms are being called into question as accomplishment falls far short of promise. Educational researchers are simply sharing in the long overdue discomfort of their parent and sister disciplines. The solutions to these difficulties will not arise from a mere reshuffling of the 'in' research designs. The approaches employed for training the next generation of educational researchers must change radically. Even more important, the structure of the educational research establishment must be significantly modified to create the necessary conditions for research in education (s. 393).

Husén (1968) har bl.a. med utgångspunkt i relationen mellan forskare och beslutsfattare pekat på olika typer av pedagogisk forskning. Han urskiljer två huvudtyper. Den ena arbetar med utbildningssystemets struktur och problem kring t.ex. differentieringsfrågan och målen i stort för utbildningen. Den andra typen av pedagogisk forskning arbetar främst utifrån klassrumssituationen t.ex. olika undervisningsmodeller och lärar—elevrelationer. Husén menar vidare att relationen mellan forskare och beslutsfattare bör präglas av... "a proper balance, to establish good liaison with the policy makers without becoming evangelists and without scaring the other partner into withdrawing his support" (s. 14). Han understryker också vikten av att det vid universiteten, dock inte i form av s.k. elfenbenstornsarbete, kan bedrivas en forskning, som Cronbach och Suppes skulle kalla "conclusion-oriented".

Dahlöf (1970 b) har med utgångspunkt i området utbildningsanalys och utbildningsplanering skisserat ett synsätt på ämnet pedagogik och därmed indirekt på dess forskning. Han utgår dels från en problemansats och dels från en disciplinansats. I den förra ansatsen finns likheter med Huséns indelning, då han utgår från mikro-makroaspekten och nyckelbegreppen är här undervisnings- respektive utbildningsplanering och däremellan läromedelsutveckling. I det disciplinorienterade synsättet poängteras pedagogikämnet tvärvetenskapliga karaktär med inslag av såväl fysiologi som socialantropologi. Vikten av att pedagogikämnet har denna spännvidd understryker Cronbach och Suppes som menar att den pedagogiska forskningen måste söka nya idéer och hypoteser för framtiden i betydligt större utsträckning från olika systemdiscipliner. Dahlöf (1969) understryker också vikten av en relativt självständig och fri pedagogisk forskning, som ger möjlighet att bedriva forskning kring den mera långsiktiga utbildningsplaneringen.

Pedagogikutredningen (SOU 1970:22) diskuterar ingående den pedagogiska forskningens utveckling och nuläge. Man menar att man kan urskilja tre huvudperspektiv på pedagogisk forskning nämligen: individperspektivet, undervisningsperspektivet och samhällsperspektivet. Man anser vidare att grund- och målforskning inte längre kan ses som helt åtskilda företeelser, och man



ligger här ganska nära det synsätt som TCO-rapporten utvecklat i denna fråga. Ett förslag från utredningen rörande upprättandet av pedagogiska forskningsstationer knutna till universiteten och lärarhögskolorna är mot bakgrund av de tre forskningsperspektiv vi tidigare behandlat av intresse. Visserligen emanerar förslaget huvudsakligen från problemet att skaffa lokaler till en väntad expansion av pedagogisk uppdragsforskning. Emellertid ligger, enligt vårt sätt att se, implicit i detta förslag en rad intressanta frågor som kan kopplas till de perspektiv och problem vi behandlat i föregående kapitel. Tyvärr har inte utredningen tagit upp dessa frågor till någon analys. Längre fram kommer vi att något återvända till detta förslag.

I forskningsberedningens (1968) arbete "Samhällsforskning" belyses även pedagogisk forskning och definieras på följande sätt: "Pedagogisk forskning är en samhällsvetenskap med beteendevetenskaplig förankring. Den studerar främst undervisning, d.v.s. målinriktad och systematiskt arrangerad inläring. Undervisningens förutsättningar, process och effekter utgör sålunda den pedagogiska forskningens viktigaste problemområde, och den forskningsmetodik som tillämpas är av i princip samma slag som i psykologi och sociologi, d.v.s. beteendevetenskaplig metodik" (s. 220). Vidare menar man att det område som kan förväntas expandera mest inom pedagogisk forskning blir utbildningsteknologin. Någon analys av de kunskapsteoretiska, institutionella och forskarrollsproblem, som här kan förväntas uppstå, finns emellertid ej.

Eide (1970) har i anslutning till ett OECD-projekt rörande pedagogisk forskningspolitik presenterat ett okonventionellt arbete. Man kan säga att det finns två huvudtankar i arbetet. Den första är att pedagogisk forskning inte kan och bör ses som en forskningssektor med "egna" mål och metoder. I stället måste den pedagogiska forskningen samplaneras med annan forskningsverksamhet. Den andra huvudtanken berör hur viktigt det är att den pedagogiska forskningen kan bidra till skapandet av kritiska attityder i samhället. D.v.s. en forskning som påverkar inte bara beslutsfattare, experter och andra forskare, utan även kan bidra till skapandet av kritiska attityder hos de stora grupperna i samhället.

Utifrån det urval av olika synsätt och definitioner på pedagogisk forskning som vi ovan beskrivit är det svårt att komma fram till någon egentlig syntes. Få, om någon, har samtidigt explicit försökt beakta de tre forskningsperspektiv vi tidigare beskrivit. Det är emellertid vår förhoppning, att vid en fortsatt analys och debatt av pedagogisk forskning, de tre perspektiven beaktas, speciellt då vad gäller den alltmer expanderande pedagogiska uppdragsforskningen.

I fortsättningen av detta kapitel skall vi därför försöka att något närmare behandla den pedagogiska uppdragsforskningen, dels ur ett institutionellt perspektiv och dels ur ett kunskapsteoretiskt. Vad gäller forskarrollsproblemen anser vi att de synpunkter vi utvecklat kring detta i föregående kapitel även äger giltighet för pedagogisk uppdragsforskning.

### 9.3 *Pedagogisk uppdragsforskning — några synpunkter på dess institutionella utformning*

När det gäller svensk pedagogisk uppdragsforskning kan man tala om två huvudtyper, dels den forskning som bedrivs vid universiteten och lärarhögskolorna och finansieras via de båda ämbetsverken Skolöverstyrelsen och Universitetskanslersämbetet, dels den forskning som sker i anslutning till olika statliga kommittéer som utreder olika utbildningspolitiska problemområden.

Om vi börjar med att se till den första typen av forskning låter den sig knappast inordnas i någon av de tre forskningsformer som Trist (sid. 114) talar om. Snarast är det en fråga om en kombination av typerna A och B (profession- and discipline-based). D.v.s. forskningen finansieras via ämbetsverken medan initiativ till olika konkreta forskningsprojekt kan emanera såväl från ämbetsverken som från universiteten. Internationellt sett är denna typ av forskning mycket omfattande. Om detta säger Malmqvist (1971):

Detta omdöme gäller antingen man som måttstock använder anslagstilldelning, tillgång på personal eller antalet igångsatta projekt och genomförda projekt. På många håll utomlands har Sverige kommit att framstå som ett föregångsland, när det gäller att med "moderna" metoder åstadkomma en utveckling av utbildningsväsendet (s. 249).

Denna satsning på utbildningsforskning från de båda ämbetsverken kan ses som en naturlig följd av deras under 1960-talet kraftigt ökade verksamhetsfält i anslutning till olika genomförda utbildningsreformer.

Vad man emellertid nu kan fråga sig är om den nuvarande organisationen med två olika forskningsenheter knutna till respektive ämbetsverk är en adekvat framtida institutionell utformning. Vi kommer med en sådan frågeställning in på mycket besvärliga forskningspolitiska och utbildningspolitiska frågeställningar, där hela den pedagogiska uppdragsforskningen bör ses som en helhet. Innan vi därför går in på ett försök att ge en samlad syn på den pedagogiska uppdragsforskningen är det på sin plats med en närmare beskrivning av den inledningsvis nämnda andra huvudtypen av pedagogisk uppdragsforskning, nämligen den kommittébaserade.

Det torde för de flesta vara bekant att vi i det här landet valt en viss form för vårt ständigt pågående planeringsarbete. En form som brukar kallas ad-hoc-planering. Detta innebär i korthet att en kommitté tillsättes, vilken t.ex. kan få till uppgift att utreda det framtida eftergymnasiala stadiets expansion. Kommittén får vissa direktiv för sin verksamhet, d.v.s. i stort de ramar inom vilka man tillåtes komma med förslag. När kommittén sedan är färdig med sina förslag anses arbetet i princip vara slutfört och kommittén kan upplösas. De stora svenska utbildningsreformerna under 1950—60-talen är till stor del resultat av sådan ad-hoc-planering. Nästan undantagslöst har dessa olika kommittéer initierat en både nationellt och internationellt sett omfattande och i vissa fall banbrytande pedagogisk forskning. I regel har dessa uppdragsfors-

kare fått fria händer i forskningsarbetet efter det att problemområdena i stort angetts av kommittén (Härnqvist 1968). Forskningsresultaten har sedan dels vävts in i den slutliga förslagstexten, dels har de kunnat publiceras som separata delbetänkanden.

Denna forskningsverksamhet har utan tvivel varit av stor betydelse både för kommittéarbetet och för den pedagogiska forskningens utveckling. Inte minst har denna uppdragsforskning gjort det möjligt för pedagogiska forskare att få tillgång till datamaterial och mycken forskarerfarenhet har här kunnat ackumuleras. Denna uppdragsforskningsmodell kan sägas ha varit styrande även för U 68:s forskningsverksamhet, där vår egen empiriska del ingår.

Men låt oss se hur denna, som vi kan kalla kommitté-forskning, ter sig i perspektivet av de utvecklingstendenser vi beskrivit tidigare rörande främst målinriktad och framtidsorienterad samhällsforskning. Det finns två saker som sätter sin prägel på denna kommitté-forskning. För det första finns det inte inbyggd någon formell institutionell garanti för kontinuitet i forskningen, d.v.s. en möjlighet att systematiskt utnyttja kunskaperna från ett speciellt forskningsområde som olika utredningskommittéer kommer in på. För det andra präglas denna kommitté-forskning i regel av en påtagbar tidspress som ställer speciella krav på forskarens arbete. Härnqvist (1968) har uttryckt det på detta sätt:

”Kraven är betydligt större i dessa sammanhang än vid fri forskning, där man sätter sina egna mål och kan skjuta på uppnåendet av dem alltefter som planeringen förändras. Om man skall kunna forska under tidspressande villkor, får man inte darra på manschetten vid planeringen. Det är nödvändigt att komma igång, men inte utan en noggrann tidsplanering”. (s. 11.)

Att denna typ av forskning knappast passar i den planerings- och framtidsforskning vi tidigare talat om är ganska uppenbart. En djupare teoretisk analys av de normativa frågeställningarna blir svår att genomföra och tidspressen kan leda till att vissa resultatsynteser ej får tillfälle att mogna fram. Forskningsberedningen (1970) har i ett arbete kallat ”Kreativt forskningsklimat” pekat på behovet av en viss mognadstid för vissa forskningsresultat:

Man bör nog inte bara betona vikten av vad Székely kallat *'the creative pause'*, med föga eller inget medvetet tankearbete vad gäller problemet. Den nya idén föds inte från intet, utan torde bättre kunna karakteriseras som ett kortslutningsfenomen inom en samlad kunskapsmassa. Enligt våra data tycks avgörande idéer oftare inträffa när man är relativt väl insatt i det problemområde idén gäller, d.v.s. sysslat med det ungefär 2—4 år (s. 5).

Mot denna bakgrund är det därför mycket som talar för att den pedagogiska kommitté-forskningen av ovan beskriven typ i framtiden får svårt att integrera de utvecklingstendenser som idag gör sig gällande inom främst samhällsvetenskaplig planerings- och framtidsforskning.

Om vi nu samtidigt försöker se till de båda huvudtyperna av pedagogisk

uppdragsforskning, kan vi utgå från Trists terminologi. Enligt hans synsätt behövs samtliga de tre forskningsformer han beskriver för att ett forskningsfält skall kunna utvecklas. Ser vi till den pedagogiska uppdragsforskning vi hittills beskrivit finner vi, att vad vi kan kalla för ämbetsverkens forskning närmast kan hänföras till en kombination av Trists typ A och B, medan den kommitté-baserade är svårare att föra till någon av de tre forskningsformerna. Man kan således konstatera att varken typ A eller C (profession- and domain-based) har någon klarare profil inom svensk pedagogisk uppdragsforskning, speciellt gäller detta typ C.

Om man därför utgår från Trists synsätt blir konsekvensen att forskningsformerna A och C är mest väsentliga att utveckla för den framtida pedagogiska uppdragsforskningen. Ser vi först till typ A skulle detta närmast innebära att man vid ämbetsverken upprättade egna forskningsinstitutioner, huvudsakligen inriktade på uppföljning av den egna verksamheten och planeringen. Frågan dyker då givetvis upp, om man kan förvänta sig en objektiv utvärdering av en forskning som har en sådan institutionell koppling. Om detta kan man tvista mycket, och Trist berör knappast alls detta problem. Samtidigt är det vår uppfattning att oavsett vilken institutionell form man väljer för en evaluerande pedagogisk uppdragsforskning är det svårt att komma ifrån vissa lojaliteter, vilka kan variera alltifrån lojalitet till forskningsfinansiärer till en forsknings-etisk lojalitet rörande hur en vetenskaplig produkt skall se ut. Till detta kommer att denna fråga om forskarnas lojalitet till vissa intressen idag, och med säkerhet även i framtiden, är föremål för en öppen debatt. En debatt som i sig, i ett öppet samhälle som vårt, bör framtvinga minimigarantier för en objektiv analys.

Ett annat problem, som dyker upp vid ett eventuellt etablerande av en "profession-based" pedagogisk uppdragsforskning, är om en sådan skall etableras vid respektive ämbetsverk eller om en integrerad forskningsenhet omfattande hela utbildningssektorn skall etableras. Ser vi till detta problem utifrån synsättet att utbildningssystemet bör betraktas som ett sammanhängande system där olika problem skär igenom olika stadier, talar detta för en integrerad "profession-based" forskningsenhet. En forskningsenhet som ges möjlighet att koncentrera sin forskning kring olika problemställningar som återkommer på olika utbildningsstadier.

Vi kommer här in på besvärliga frågor, som ytterst är upphängda på vilken framtida organisatorisk och administrativ struktur man tänker sig för det svenska utbildningsväsendet. Det torde dock stå klart att den uppdelning vi idag har på olika ämbetsverk, och som är historiskt betingad, rimmar mindre väl med tankarna på att betrakta hela utbildningsväsendet som en sammanhängande helhet.

Det bör därför anses viktigt att dessa övergripande organisatoriska frågor beaktas vid en eventuell framväxt av en "profession-based" pedagogisk uppdragsforskning.

Vad sedan beträffar kommittéforskningen skulle denna kunna tänkas utvecklas i riktning mot den typ Trist kallar för "domain-based". En forskning som är inriktad på framtida problemställningar rörande utbildningsväsendet och som kan utnyttjas för olika kommittéers forskningsbehov kring de framtida problem dessa kommittéer arbetar med. De tidigare nämnda (sid. 127) forskarstationerna som pedagogikutredningen föreslår skulle kunna utgöra ett embryo till en ny typ av forskningsinstitutioner knutna till universiteten. De skulle utifrån en tvärvetenskaplig förankring kunna inriktas dels på olika studier av alternativa framtidsutvecklingar av utbildningsväsendet, dels på studier i anslutning till olika kommittéers forskningsbehov. Dessa kommittéers forskningsbehov kring speciella problem skulle då kunna belysas både empiriskt och i perspektiv av olika framtidsutvecklingar inom utbildningsväsendet.

I den här genomgången av den pedagogiska uppdragsforskningens institutionella utformning har vi enbart kunnat beröra några av alla de problem som är involverade. Det är dock vår förhoppning att de problem vi här tagit upp kan utgöra ett underlag för fortsatt analys och debatt, speciellt vad gäller det av Jantsch (1969) och Trist (1970) understrukna behovet av att sådana forskningsinstitutioner skapas, som kan utveckla en framtids- och tvärvetenskapligt orienterad forskning kring, i vårt fall, aktuella och framtida utbildningsproblem.

De problem av institutionell karaktär som vi ovan behandlat kan även belysas ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv. Möjligen kan man till och med hävda att den pedagogiska uppdragsforskningens institutionella utformning är omöjlig eller olämplig att försöka strukturera, om den inte föregås av en analys av denna forsknings kunskapsteoretiska förankring. Avslutningsvis avser vi därför något försöka belysa denna problematik.

#### *9.4 Pedagogisk uppdragsforskning ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv*

Vi har tidigare berört det kunskapsteoretiska perspektivet, men då huvudsakligen koncentrerat framställningen till de normativa problemens ställning i en framtidsorienterad och målinriktad forskning.

Vi avser här att se på uppdragsforskningen utifrån vad som kan kallas en metateoretisk utgångspunkt.

Åtskilligt har under senare år skrivits kring olika vetenskapers metateoretiska förankring (Radnitzky 1968, Friedrichs 1970, Gustavsson 1971) och vi anser att det skulle föra alltför långt bort från vårt syfte med denna avslutande del, om vi hade ambitionen att ingående och på ett omfattande sätt analysera uppdragsforskningens metateoretiska förankring. Emellertid anser vi att även en begränsad beskrivning av detta problem här är motiverad och vår ambition sträcker sig därmed främst till att vår beskrivning skall kunna tjäna som ett underlag för fortsatt analys och debatt kring denna problematik.

Vår utgångspunkt blir de tankegångar som Habermas (1968) utvecklat.

Han har i flera år under 1960-talet varit en av de ledande i den s.k. "Frankfurtskolan" där idéerna om utvecklandet av en kritisk samhällsforskning varit ett viktigt kunskapsteoretiskt spörsmål. Habermas tankegångar är kanske inte alltid så lätta att följa och vi har haft stor hjälp av Gustavssons (1971) tolkning. Han har ägnat åtskilligt tankearbete åt att tränga in i Habermas kunskapsteoretiska resonemang rörande olika typer av vetenskaper och deras olika kunskapsintresse.

Enligt Habermas kan man i princip urskilja fyra olika typer av vetenskaper eller forskning.

För det första har vi den empiriskt-analytiska vetenskapen, till vilken olika naturvetenskapliga, tekniska och medicinska discipliner kan räknas. För det andra har vi vad Habermas kallar den historisk-hermeneutiska vetenskapen, till vilken merparten av de historiska, juridiska och teologiska disciplinerna kan hänföras. Slutligen har vi samhällsvetenskapen, och det är här Habermas' tankegångar kan vara av speciellt intresse för oss. Här urskiljer han nämligen två typer av samhällsvetenskap. Den första typen av samhällsvetenskap kallar han för handlingsvetenskap. Dess huvudsyfte är att ge samhällets olika beslutsfattare handlingsrelevant kunskap om olika sociala lagbundenheter. Denna typ av handlingsvetenskap finns enligt Habermas utvecklad inom de flesta samhällsvetenskapliga discipliner. Den andra typen av samhällsvetenskap vill Habermas kalla för en kritisk samhällsvetenskap, även om denna idag är föga utvecklad. För att få en bättre förståelse av skillnaden mellan dessa båda typer av samhällsvetenskap kan vi gå till Habermas syn på de olika kunskapsintressen, som är kopplade till de olika typerna av vetenskaper.

Habermas talar här om tre olika intressen: För det första finns det ett tekniskt eller manipulativt intresse, vilket främst präglar den empiriskt-analytiska vetenskapen och som uttrycker sig i en strävan att betvinga och manipulera den verklighet man studerar och arbetar med. För det andra finns det ett praktiskt intresse, som semantiskt kan synas ligga nära det tekniska, men som främst präglar de historiskt-hermeneutiska disciplinerna, och som inte i likhet med de tekniska närmar sig verkligheten förutsättningslöst och på samma objektiva sätt. Snarare är det här en fråga om att nå fram till en förståelse och tolkning av det man studerar genom att forskaren upprättar en dialog med det han studerar. Ett exempel kan vara historieforskaren, som utöver de rent objektiva fakta han har om en viss tidsepok även försöker leva sig in i hur dessa människor såg på sig själva och omvärlden. Enligt Habermas är ett sådant kunskapsintresse en viktig förutsättning för att vi skall förstå människan och samhällets utveckling idag. För det tredje menar Habermas, att det finns ett emancipatoriskt kunskapsintresse, vilket främst präglar, eller snarare borde prägla, den kritiska samhällsforskningen. Den forskning som bedrivs utifrån detta kunskapsintresse bör inriktas på en djupare analys av människans och samhällets behov av förståelse av sin egen utveckling och livssituation. På individplanet, menar Habermas, att den psyko-analytiska forskningen präg-

las av ett emancipatoriskt kunskapsintresse. På det kollektiva planet leder ett emancipatoriskt kunskapsintresse bl.a. till ideologikritisk forskning. En forskning som syftar till en kritisk granskning av olika teorier rörande det existerande samhällets utveckling, och ett delgivande av denna kritik till samhällets olika medlemmar med motivet att dessa därigenom stimuleras att ta ställning till de existerande teorierna och kritiken av dem. Som en naturlig konsekvens följer sedan förhoppningen att individerna mera aktivt skall deltaga i samhällets utveckling och förändring och bli varse t.ex. de faror som hotar människan i ett överteknologiserat framtidssamhälle.

Man kan nu fråga sig var de s.k. handlingsvetenskaperna kommer in i detta intressescema. Enligt Habermas har dessa knappast något eget kunskapsintresse. De utnyttjas främst i samhället som medel för samhällsutvecklingen och deras omfattning och huvudsakliga inriktning bestäms av den ekonomiska och politiska utvecklingen i ett land. Metodologiskt är dessa handlingsvetenskaper starkt påverkade av den naturvetenskapliga metodiken och ligger här närmast det tekniska kunskapsintresset.

Dessa tre typer av kunskapsintresse, som Habermas utvecklat, är knappast unika. Allardt (1970) för fram i princip likartade tankegångar då han talar om en positivistisk, en förstående och en kritisk sociologi. Även Archibald (1970) har fört ett liknande resonemang kring olika typer av kunskapsintressen inom samhällsvetenskaperna och där den väsentliga distinktionen ligger mellan en serviceinriktad och en kritiskt inriktad forskning.

Vi skall nu knyta åter till pedagogisk uppdragsforskning och då speciellt till det vi tidigare kallat för kommitté-forskning. Om man ser till denna relativt omfattande forskning, finner man att den närmast kan hänföras till vad Habermas kallar för handlingsvetenskap. De olika problemområden, som har belysts rörande t.ex. individuella differenser, differentieringsfrågor och avnämrandeundersökningar, har huvudsakligen sin ursprungliga problemförankring i de områden som kommittéerna varit tillsatta att utreda. De genomförda undersökningarna har sedan haft en klar empirisk inriktning och deras resultat kan anses ha varit ett betydelsefullt beslutsunderlag för kommittéernas förslag.

Det blir främst en fråga om värderingar, forskningspolitiska och kunskaps-teoretiska sådana, om man anser att detta är en lämplig och tillräcklig inriktning av denna typ av forskning. Själva anser vi att en sådan inriktning är ofrånkomlig och till viss del även nödvändig i ett samhälle som vårt, där den pedagogiska uppdragsforskningen har en så stark institutionell koppling till utredande och beslutande organ inom utbildningsväsendet, och där den vetenskapliga utvecklingen inom ämnet under efterkrigstiden haft en så stark beteendevetenskaplig och empirisk inriktning.

Det är emellertid samtidigt vår uppfattning att ett ökat utrymme inom denna typ av pedagogisk uppdragsforskning borde ges till den form av forskning, som Habermas, kanske tvetydigt, benämner samhällskritisk forskning,

och som vi själva skulle vilja kalla för framtidsorienterad forskning. En forskning som m.a.o. är problemgenererande och som kan ställa upp alternativa framtidsbilder och problem inom olika områden inom utbildningsväsendet och därigenom stimulera beslutsfattare och lekmän att se på ett aktuellt utbildningsproblem utifrån alternativa och nya utgångspunkter. Att en sådan forskning kritiskt måste kunna granska de olika normativa idéer som styr en viss utveckling blir då närmast självklart. Något som, enligt vårt sätt att se, inte behöver innebära ett speciellt normativt engagemang från forskarens sida utöver det tidigare nämnda emancipatoriska kunskapsintresset, d.v.s. en strävan från forskarens sida att låta sin forskning i största möjliga utsträckning bli tillgänglig inte bara för beslutsfattarna utan även för gemene man. På ett praktiskt plan kan detta synas vara svårgenomförbart, men i nuvarande läge är kanske inte de praktiska problemen de mest väsentliga utan i stället är det kanske mera väsentligt att dessa frågor blir föremål för analys och debatt. Det är nämligen vår uppfattning att dessa kunskapsteoretiska frågor hittills alltför lite beaktas i anslutning till den omfattande pedagogiska uppdragsforskningen. Inte minst tror vi att en sådan debatt bör aktualiseras, om en framtidsorienterad pedagogisk uppdragsforskning skall kunna växa fram.

Vi kan nu mot bakgrund av vad som sagts ovan se på den indelning av framtida pedagogisk forskning som Cronbach och Suppes (1969) förordar. Vi har tidigare något berört denna indelning i "conclusion" och "decision"-orienterad forskning. (s. 125). Man kan säga att detta är en indelning av forskningen, som ligger mycket nära den mera vanliga indelningen i grundforskning resp. tillämpad forskning, om man ser den utifrån en forskningspolitisk indelningsgrund. Som framgått hittills berör vår egen beskrivning och analys främst "decision"-forskning och vi skall nu något närmare se på Cronbachs och Suppes syn på denna forskning utifrån det kunskapsteoretiska perspektiv vi ovan beskrivit. Det går då knappast att komma ifrån att deras syn på "decision"-forskning ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv kan hänföras till de s.k. handlingsvetenskaperna och därmed också en forskning utan något eget egentligt kunskapsintresse. Man skulle därför mot bakgrund av vad ovan sagts kunna anse det viktigt att denna "decision"-forskning även kom att omfatta en framtidsorienterad och problemgenererande forskning, där forskningsproblemen framför allt inte enbart härrör från beslutsfattarna. Det skulle då vara möjligt att bryta ner vad Cronbach och Suppes kallar för "decision"-forskning i tre huvudkategorier av uppdragsforskning. För det första skulle man kunna tala om en problemlösande uppdragsforskning, inkluderande även vad som kallas utvecklingsarbete, som kan innebära t.ex. lösandet av problemet att ta fram ett undervisningsmaterial eller en läroplan för ett visst ämne och årskurs eller lösandet av problemet att utforma ett lämpligt urvals- och studielämplighetsprov för ett visst utbildningsstadium. För det andra skulle det vara möjligt att tala om en problembelysande uppdragsforskning, som kan innebära forskning av den typ, som vår empiriska studie omfattar,



d.v.s. en empirisk belysning av hur genomförda skolreformer påverkar problemet med social snedrekrytering. Ett annat exempel kan vara en empirisk belysning av kunskapsutvecklingen hos eleverna i olika skolformer och undervisningsenheter. För det tredje skulle man kunna tala om en problemgenererande och framtidsorienterad uppdragsforskning, som antingen utifrån empiriska eller teoretiska analyser eller bådadera försöker formulera nya och hittills obeaktade problemställningar och utvecklingslinjer inom skilda områden inom utbildningsväsendet. En forskningsverksamhet, vars resultat inte minst har syftet att ge beslutfattare såväl som en bredare allmänhet möjlighet att se aktuella problemställningar speglade i ett vidare och längre tidsperspektiv, där olika kanske hittills obeaktade utvecklingslinjer kontrasteras. Vi har här inte behandlat den i och för sig viktiga relationen mellan "conclusion"- och "decision"-forskning, då vårt huvudsyfte är att behandla den senare typen. Det torde dock stå klart, att alla de tre formerna av "decision"-forskning kan profitera åtskilligt på den generella teori- och metodutveckling som växer fram inom "conclusion"-forskning, något som kan innebära att såväl den problemlösande som problembelysande "decision"-forskningen bättre kan "förstå" och "förklara" de problem man arbetar med om en nära koppling finns till teori- och metodutvecklingen inom "conclusion"-forskningen.

Någon större överdrift begås säkerligen inte, om det konstateras att merparten av den relativt omfattande svenska pedagogiska uppdragsforskningen såväl kommitté-forskningen som ämbetsverks-forskningen främst går att hänföra till vad vi ovan kallat för problemlösande och problembelysande. Undantag kan sägas vara de tidigare nämnda arbetena av Husén (1971) och Block (1971).

I perspektivet av ett framtida kunskapssamhälle, enligt Druchers sätt att se (sid. 124) ligger med all sannolikhet stora uppgifter och väntar på samhällsvetenskaplig forskning, inte minst vad gäller beskrivningen av hur och på vilket sätt detta samhälle bör utvecklas, och det är vår uppfattning, att den pedagogiska uppdragsforskningen här kan ha en stor uppgift att fylla. Men det är samtidigt vår uppfattning att denna forskning, om den inte skall löpa risken att bli en rent empirisk handlingsvetenskap utan något eget kunskapsintresse, måste i sig kunna inkludera en problemgenererande och framtidsorienterad forskning. En forskning som sett ur Habermas och Jungks perspektiv har ett emancipatoriskt kunskapsintresse och där forskarens kritiska och kreativa fantasi tillåtes att utvecklas.

Det ställer sig sedan ganska naturligt att åtskilliga svåra institutionella problem tornar upp sig vid ett eventuellt realiserande av det vi kallat problemgenererande och framtidsorienterad uppdragsforskning. Emellertid skulle utvecklandet av den typ av forskningsinstitutioner, som vi tidigare beskrivit, kunna utgöra den institutionella basen dels för en empirisk och serviceinriktad pedagogisk uppdragsforskning och dels för en framtidsorienterad sådan. Den problemlösande och problembelysande forskningen skulle då huvudsakligen

kunna kopplas till en eventuell framtida "profession-based" forskning knuten till framtida utbildningsämbetsverk, medan den problemgenererande och framtidsorienterade forskningen skulle kunna utvecklas i anslutning till tvärvetenskapliga forskarstationer vid universiteten.

Det är emellertid vår uppfattning att de institutionella problemen, även om de är mycket viktiga i sig, bör bli lättare att strukturera, om de föregås av en principiell analys och debatt rörande den pedagogiska uppdragsforskningens huvudinriktningar och därmed kunskapsintressen.

Det är slutligen vår förhoppning att detta och de föregående kapitlen har givit läsaren en viss överblick över några, som vi upplevt, centrala problem kring forskningsverksamheten och att vår problembeskrivning och framställning stimulerar till motargument och fortsatt analys av problemen. För oss själva har konfrontationen med dessa problem satt sin prägel på inriktningen och utformningen av nästa del i detta arbete.

## Del III

Perspektiv på utbildning och samhälle med  
tonvikt på utbildningsjämlighet och  
återkommande utbildning



# 10. Den svårfångade utbildningsjämlikheten

## 10.1 *Utbildningsjämlikhet — en positiv och en negativ resultatbild*

Den empiriska studie som redovisats i del I berör till stora delar ett av de viktigaste målen för den svenska reformverksamheten på utbildningssektorn efter andra världskriget, nämligen jämlikhetsmålet. Vår avsikt är nu att närmare försöka penetrera detta mål dels som sådant dels i relation till återkommande utbildning, något som p.g.a. syfte och tidsskäl inte kunde göras i direkt anslutning till den empiriska delen. L. Johansson (1971 a) har i ett arbete för låginkomstutredningen gjort en teoretisk analys av den svenska utbildningspolitikens målsättningar. Hon urskiljer tre i princip olika övergripande målsättningar, vilka hon kallar individorienterade, samhällsanpassade och samhällsförändrande. Efter genomgång av olika betänkanden och propositioner anser hon sig kunna konstatera att man mindre uppmärksammat och accepterat eventuella konflikter mellan de tre målsättningarna:

Utmärkande för den diskussion som förts i dessa frågor från 40-talet och framåt i Sverige är emellertid att man föga uppmärksammat eller sökt släta över sådana målkonflikter. Individens, det nuvarande och framtida samhällets behov tänks, om inte sammanfalla, så dock vara jämförelsevis lätt förenliga. Samhället tänks präglad av harmoni snarare än av konflikt — inga påfallande motsättningar mellan individorienterade och samhällsanpassade målsättningar . . . (s. 9)

En tänkbar förklaring till detta förhållande antyder Dahllöf (1971) när han menar att dessa målsättningar visserligen är ideologiskt förankrade, men att de på grund av politiska kompromisser och därmed stark majoritetsförankring tenderar att bli mycket vaga. Han säger bl.a. följande: "Politiker med olika grundinställning kan med andra ord ha relativt lätt att enas både därför att ett beslut kan tillgodose flera syften, som de kanske prioriterar olika, och därför att de varierar i sin bedömning av beslutets konsekvenser i ett givet avseende" (s. 10).

Om man således på ett övergripande plan kanske mindre beaktat eventuella konflikter mellan de tre målen, antyder dock t.ex. Skolöverstyrelsen (PLANS 1970) att detta är ett otillfredsställande löst problem.

Den teoretiska grunden för målstyrning av en organisation av skolväsendets typ befinner sig inte på en tillfredsställande nivå:

- målen är varken klart definierade eller strukturerade
- inga teorier finns om hur den politiska processen kan länkas med den administrativa
- kriterier för utvärdering av arbetsresultaten har inte utvecklats i tillfredsställande omfattning
- metoder för analys och lösning av målkonflikter är inte systematiserade
- värdesystemets inverkan på målsystemet är inte klarlagt (s. 13).

Vår avsikt är inte här att fördjupa oss i dessa målkonflikter, då vi återkommer till dem i nästa kapitel med utgångspunkt från just jämlikhetsmålet. I sin analys för Johansson (1971 a) detta mål till den samhällsförändrande målsättningen samtidigt som hon anser att det utgör ett viktigt inslag i det individorienterade målet, att ge individen så stor valfrihet som möjligt i utbildningssystemet. Vad detta jämlikhetsmål konkret innebär råder det sannerligen ingen entydig uppfattning om idag, och i nästa kapitel är det vår avsikt att närmare försöka granska detta mål utifrån ett bredare samhällsperspektiv.

När vi i detta kapitel talar om jämlikhet menar vi helt enkelt vad som i anglosaxisk litteratur kallas "equality of opportunity", vilket i korthet innebär att inga andra förhållanden än individens egen förmåga får påverka hans möjlighet att taga del av ett utbildningsutbud. Ser vi till resultaten i Del I utifrån denna definition framträder två resultatbilder, dels en positiv och dels en negativ. Med det positiva resultatet avser vi det faktum att en markant kvantitativ ökning har skett av antalet studerande som går vidare till högre utbildning. I vår studie avser drygt 80 % av en årskull i grundskolans sista årskurs att studera vidare i gymnasieskolan. Av dessa planerade 37 % gå till de mera traditionellt inriktade gymnasielinjerna. Denna siffra kan jämföras med att 1946 gick endast 8 % till gymnasium och 1963 23 % till gymnasium (Dahllöf 1971). Denna utveckling antyder otvetydigt att reformverksamheten givit åtskilligt fler elever chansen till mera utbildning.

Den negativa resultatbilden an knyter till det förhållandet att fortfarande spelar i anslutning till begreppet "equality of opportunity" ovidkommande faktorer en stor roll i valet av utbildning. Härnqvist och Graham (1963) visade i en undersökning i anslutning till gymnasieutredningen att övergången till dåvarande gymnasiet var starkt påverkad av sociala faktorer, även när betygsprestationer hölls under kontroll. En mycket snarlikt resultatbild finns även i Del I vid övergången från grundskola till gymnasieskola. Liknande resultat, på motsvarande utbildningsstadium redovisas också från våra grannländer, Danmark (Ørum 1971) och Norge (Stenaasen 1971). Vad gäller den högre utbildningen har Gesser (1971) visat en liknande resultatbild som den vi erhållit, d.v.s. en kvantitativ ökning av högre studier från olika samhällsgrupper samtidigt som de sociala faktorerna spelar en betydande roll vid val av s.k. "prestigeutbildning" inom den högre utbildningen. Det synes därför

relevant att konstatera, att fortfarande spelar de sociala faktorerna, d.v.s. icke avsedda urvalsmekanismer, en stor roll vid valet av utbildning och yrke. De omfattande utbildningsreformer som genomförts under 1960-talet har således inte inneburit att man mer än till viss del lyckats påverka den sociala snedrekryteringen. Självfallet bör dock den reservationen göras, att de verkat under en förhållandevis kort tid.

## 10.2 Olika utbildningspolitiska strategier i anslutning till utbildningsjämlighet

Mot denna bakgrund att "equality of opportunity" syns vara så svår att genomföra höjs det idag röster för att detta mål inte kan nås med hjälp av utbildningspolitiska åtgärder. Man talar om att förändringar av enbart utbildningssystemen i form av utökade möjligheter till utbildning är ett otillräckligt medel som måste kompletteras med socialpolitiska åtgärder av för samhället mera genomgripande karaktär (OECD 1970 a). CERI (1971) menar att man kan urskilja tre olika teorier, med åtföljande olika utbildningspolitiska konsekvenser, rörande genomförandet av utbildningsjämlighet. Den första teorin benämner de "kulturteorin". I denna teori vill man förklara svårigheterna med att nå jämlighet främst utifrån de stora skillnader som finns mellan de olika samhällsgruppernas inställning till utbildning, inte minst före utbildningens början. Exempelvis familjens inställning till utbildning, de språkbruk och analysmöjligheter som utvecklas i olika hemmiljöer. Den andra teorin benämns "utbildningsteorin". Här betonas utbildningens roll som den viktigaste faktorn att nå jämlighet med. Genom dess utbud, innehåll och form skapas förutsättningar för en utbildningsjämlighet. Man kallar denna teori för den "optimistiska". Den tredje teorin kallar de för den "strukturella teorin". I denna teori är tonvikten lagd på att utbildningsjämlighet nås främst genom åtgärder utanför utbildningssystemet i form av genomgripande sociala och ekonomiska förändringar som bl.a. leder till ändrade löneförhållanden och statusförändringar kring olika yrken. Den första och tredje teorin koncentreras således kring externa faktorer i förhållande till utbildningen medan den andra teorin, den "optimistiska" värderar själva utbildningens effekt högst.

Det är ganska uppenbart att inte enbart en teori kan vara vägledande för ett land, som vill skapa utbildningsjämlighet, men man menar att merparten av de ansträngningar som gjorts i väst efter andra världskriget för att nå utbildningsjämlighet främst varit inspirerande av den "optimistiska" utbildningsteorin. Den ökade medvetenheten om svårigheterna att med denna utbildningsteori nå jämlighet har under senare år lett till försök, främst i USA att utifrån den kulturella teorin, skapa medel för att nå en bättre jämlighet.

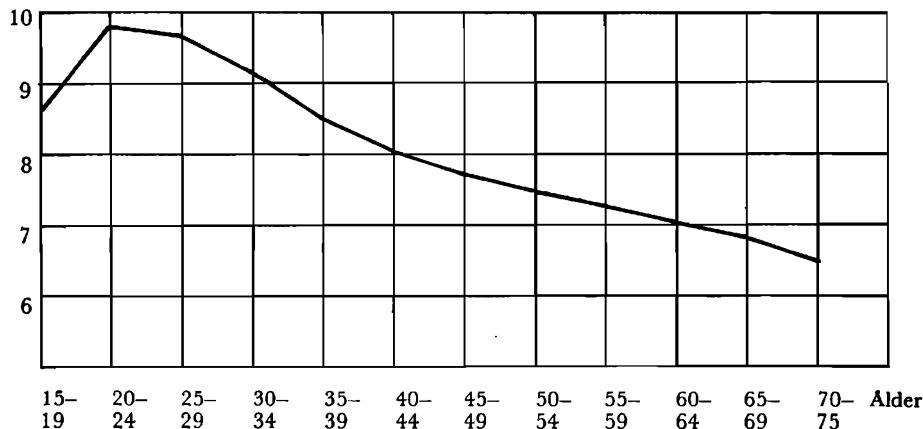
Det s.k. "Head-start"-projektet (CERI 1971) i USA vars syfte "... is designed to enrich the lives of children during the years when they are learning how to learn" (s. 20), kan ses som åtgärder som närmast kan härledas från kulturteorin. Resultaten av denna verksamhet är kanske ännu för tidigt att ut-

tala sig om, men CERI anför: "Preliminary reports suggest that the programme has not yet proved as effective as had earlier been thought, and that, so far, its longterm effects have been slight" (s. 20). Det borde därför vara angeläget att noga följa denna verksamhet när man idag talar om en eventuell framtida förskolas möjligheter att skapa bättre utbildningsjämlighet. Vi beskrev tidigare att den "optimistiska" teorin skapat en både positiv och negativ bild vad gäller jämlikhetsmålet. De positiva resultaten var att betydligt fler ungdomar idag studerar vidare. Emellertid finns det, menar många, även i denna resultatbild ett "negativt" drag ur jämlikhetssynpunkt, nämligen att den stora satsningen på ungdomen håller på att skapa en omfattande utbildningsklyfta mellan generationerna. I 1971 års stasverksproposition (Prop. 1971:1 bilaga 10), visas hur denna utbildningsklyfta ser ut och hur den kommer att se ut om tio år om fortsatt satsning på ungdoms- och vuxenutbildning följer det nuvarande fördelningssystemet (se sid. 143).

Samma problem belyser L. Johansson (1971 b) i anslutning till låginkomstutredningens arbete, där hon visar att 1967 var utbildningsfördelningen bland vår befolkning i åldrarna 15—75 år följande:

Medelutbildningstider i olika åldersklasser.

Antal utbildningsår



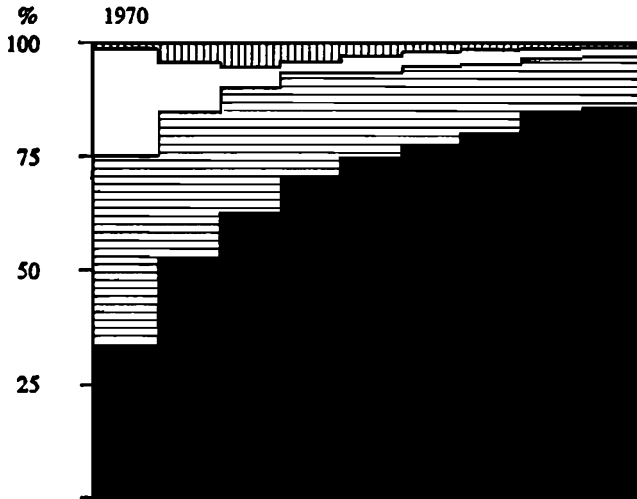
De båda källorna ger en antydning om den utbildningsklyfta, som många idag anser vara ett imperativ till eftertanke huruvida en fortsatt ökad satsning på ungdomsutbildningen på bekostnad av vuxenutbildningen kan anses vara jämlikhetsbefrämjande. Hos Larsson (1970) heter det sålunda: "It is being increasingly questioned whether it is reasonable to allow youth education to continue to expand. The means for meeting the educational interest of both youth and adults are restricted by lack of resources. From this point



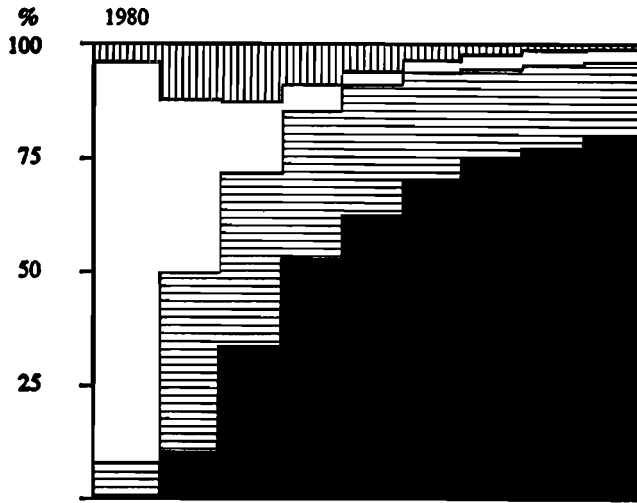
*Befolkningens utbildningssammansättning 1970 och 1980 uppdelad på ålder och utbildningsnivå*

(Diagram utarbetade av statistiska centralbyråns prognosinstitut)

För personer i åldern 20–64 år anges procentuella fördelningen på olika utbildningsnivåer för varje femårsklass. I diagrammen har hänsyn inte tagits till immigranterna efter 1967 och deras utbildning.



20— 25— 30— 35— 40— 45— 50— 55— 60—  
24 29 34 39 44 49 54 59 64



20— 25— 30— 35— 40— 45— 50— 55— 60—  
24 29 34 39 44 49 54 59 64



Fullständig examen från universitet eller högskola



Grundskola, realskola, flickskola, folkhögskola samt ev. yrkesutbildning



Gymnasium, fackskola, nya gymnasieskolan samt ev. yrkesutbildning



Folkhögskola, fortsättningskola samt ev. yrkesutbildning

of view, among others, the question of how further expansion of youth education can be arrested is being discussed" (s. 400).

De här ovan beskrivna problemen, dels en fortsatt inverkan av "icke avsedda" sociala urvalmekanismer i ungdomsutbildningen och dels en risk för svåröverkomliga utbildningsklyftor mellan generationer gör att man idag överväger om den hittills huvudsakligen använda utbildningsteorin kan skapa förutsättningar för utbildningsjämlighet inom och mellan generationerna.

I detta sammanhang har tanken på ett helt annorlunda uppbyggt utbildningssystem börjat växa fram. Ett utbildningssystem uppbyggt efter principen återkommande utbildning. Ett system som är i tiden utsträckt och där varvning mellan arbete och studier utgör en huvudtanke. Man menar att detta är en utbildningsteori som spänner över alla de tre tidigare nämnda teorierna. Inte minst knyts förhoppningar till att ett sådant system skulle ge helt andra förutsättningar för att genomföra en utbildningsjämlighet.

Dåvarande utbildningsministern Palme (1969) formulerade denna förväntan på följande sätt: "Recurrent education should help us on the way towards equality in society. The interplay between different human activities would result in their being regarded in various respects as on an equal footing. The understanding between different social groups would increase as people had more similar experiences. The relations between the generations would improve" (s. 26).

Mot den ovan beskrivna bakgrunden kring den svårfångade utbildningsjämligheten och den förväntan man idag knyter till återkommande utbildning är det nu vår avsikt att i de båda följande kapitlen försöka något närmare analysera begreppet utbildningsjämlighet, och hur det kan ses i relation till återkommande utbildning.

# 11. Samhälle och utbildnings- jämlighet

## 11.1 *Samhälle och utbildning — ett sätt att se på sambandet*

När man närmare försöker penetrera begreppet utbildningsjämlighet kommer man snabbt in på frågeställningar som berör grundläggande normativa uppfattningar om själva samhällets uppbyggnad och funktion. Vi skall här inledningsvis, och som bakgrund till den fortsatta behandlingen av utbildningsjämligheten, beröra några olika, men grundläggande antaganden och teorier om samhället. Det vore förmätet av oss att här ens försöka ge en fullkomlig beskrivning av detta omfattande område och vårt syfte får begränsa sig till en beskrivning av några av de viktigaste och mest diskuterade synsätten idag som berör den sociala olikställighetens villkor. De flesta teorier som berör olikställigheten i samhället kan placeras i två huvudkategorier. Den ena kategorin brukar vanligtvis kallas för "funktionalistiska" teorier och har enligt Lenski (1969) sin historiska förankring i en konservativ samhällsyn. Den andra brukar kallas för "konfliktteorier", vilka enligt Lenski främst har sin förankring i den radikala samhällsynen.

Till de mest framträdande funktionalistiska teoretikerna kan räknas Parsons och hans elev Davis. De ser olikställigheten i samhället som ett nödvändigt krav för att samhället skall kunna fungera. Davis (1949) sammanfattar i stort den funktionalistiska grundsynen på följande sätt: "Den sociala olikställigheten är således ett omedvetet utvecklat mönster, genom vilket samhället tillser att de viktigaste positionerna medvetet intas av de mest kvalificerade personerna" (s. 367). En central tanke är här således att den sociala olikställigheten eller stratifieringen främst härrör från samhällets behov och i mindre utsträckning från individernas behov. Konfliktteoretikerna tar däremot individerna och olika undergrupper i samhället till en viktig utgångspunkt för sina analyser. Medan Davis pekar på betydelsen av att det finns gemensamma intressen som delas av alla samhällsmedlemmar och som därmed överbryggar olikställigheten, betonar konfliktteoretikerna de olika gruppintressen som finns i samhället och som tenderar att spränga det gemensamma samhällsintresset. Konfliktteoretikerna ser ofta tvånget som en sammanhållande samhällslänk och betonar därför att en ständig kamp pågår om makt och privilegier i sam-

hället. Som en ytterst radikal konfliktteori bör givetvis den marxistiska samhällssynen och klassmotsättningsteorin räknas.

Under senare tid har emellertid allt fler försök gjorts att försöka skapa en syntes av de båda teorierna. Man har menat att dessa teorier i sina försök att förklara allt förklarar föga eller intet. En sådan syntesens man är Lenski (1969). Med utgångspunkt från olika antaganden rörande uppfattningen om människan och samhället analyserar han de båda teorierna och finner att i vissa avseenden syns konfliktteorin vara mest adekvat och i andra den funktionalistiska teorin. Sammanfattningsvis kan sägas att Lenski finner den funktionalistiska synen vara mest adekvat vad gäller ekonomiskt och teknologiskt efterblivna samhällen medan konfliktteorin synes vara en bättre förklaringsgrund för mera avancerade samhällen. Liknande syntesförsök har också gjorts av Ossowski (1963) och van den Berghe (1963). Den senare ser de båda teorierna som partiella men kompletterande uppfattningar och beskrivningar av verkligheten. Allardt (1965) är också inne på ett syntesförsök, när han vill se de båda teorierna som en beskrivning av extremer och inte som var för sig generella teorier. Han menar att olika samhällen varierar i integrationsgrad och konfliktgrad. Integrationsgrad är här ett begrepp som har anknytning till funktionalisternas begrepp om ett gemensamt samhällsintresse. Allardt menar att integrationsteorin passar bättre på modernt utvecklade och differentierade samhällen, samhällen där trycket mot konformitet är lågt, medan konfliktteorin bättre skulle passa in på mindre utvecklade samhällen där trycket mot konformitet är högt. Här föreligger således en viss skillnad utifrån syntesförsöken hos Lenski och Allardt vilket kanske främst pekar på hur svårt det är att på detta omfattande område få fram någon entydig och förklarande teoribildning.

Dahlström (1969 b) har med utgångspunkt i begreppen integration och konflikt försökt uppställa två utvecklingsteorier rörande samhället, som nära anknyter till de båda huvudteorierna vi ovan beskrivit. I den ena teorin, som kallas konvergensteorin, är utgångspunkten att samhällen, som är på väg in i den postindustriella fasen (se Bell 1967), kommer att präglas av en alltmera integrerad struktur, medan den andra teorin, kallad polarisationsteorin, har som utgångspunkt att samhällena går mot framtida stora och omfattande konflikter, som kan innebära en radikal och revolutionär förändring av hela samhällsstrukturen. De grundläggande motsättningarna i de båda perspektiven beskriver Dahlström på följande sätt, där det om konvergensteorin heter:

Det finns ett för alla samhällen gällande utvecklingsmönster, som har att göra med industrialiseringsprocessen och de faser som den genomgår. De skillnader i politiska system och kultur som finns i världen påverkar inte radikalt det industriella utvecklingsmönstret. Socialistiska och kapitalistiska samhällen är underkastade samma utvecklingslagar. Socialistiska och kapitalistiska samhällen konvergerar mot i stort samma postindustriella samhällstyp. I den industriella utvecklingen framträder en övergångsperiod av kritisk och instabil karaktär, då kapitalistiska samhällen

riskerar revolutionär omformning. Har kapitalistiska samhällen väl övervunnit denna fas, minskar spänningarna och konflikterna i samhället. Ökad jämlikhet och minskad segregation utmärker det högindustrialiserade samhället och än mer det postindustriella. Det ökade överflödet tenderar att "lösa" klassproblem (masskonsumtionssamhället) (s. 15).

Polarisationsteorin utgår i vissa avseenden från helt motsatta antaganden enligt följande:

Den kapitalistiska samhällsorganisationen är oförenlig med utvecklingen av de produktiva krafterna både nationellt och internationellt. Den allt större koncentrationen och ackumuleringen i monopolkapitalets form kommer i allt lägre utsträckning att kunna tillgodose det stora flertalets och samhällets behov och nödvändiggör i allt större utsträckning ingripanden från samhället och omorganisation av näringslivet i socialistisk riktning. Ojämligheten, den sociala, kulturella och kollektiva segregationen och konflikten mellan kapitalister och löntagare liksom mellan rika och fattiga länder ökar och kräver i allt större utsträckning en socialistisk politik, som kan eliminera den nationella och internationella exploateringen och skapa jämlikhet och nationell och internationell solidaritet (s. 16).

Dahlström ser dessa båda perspektiv som extremer på ett kontinuum där det politiska handlingsmönstret utgör den väsentliga handlingsparametern, som kommer att avgöra vilket av de båda perspektiven som kommer att präglade det postindustriella samhället.

Etzioni (1969 a) för i sitt omfattande arbete "The active society" fram i princip likartade tankegångar och han betonar då speciellt betydelsen av att "aktivt", på alla nivåer påverka samhällets utveckling bort från en laissez-faire-inriktad inställning rörande samhällets oundvikliga utveckling mot något av de båda extrema perspektiven. Vi skall nu mot detta allmänna bakgrundsperspektiv försöka se på utbildningssystemets roll i stort. Det är idag närmast en självklarhet att konstatera att utbildningen fått en mycket viktig för att inte säga avgörande roll i det moderna samhällets utveckling. Detta gäller oavsett vilket politiskt system som dominerar. Lenski (1969) säger till exempel: "att utbildningens status har blivit en allt viktigare tillgång i kampen om makt och privilegier. Den har blivit en nödvändig förutsättning för tillträde till de mest inbringande sysselsättningarna i framskridna industrisamhällen" (s. 104). Den intressanta frågan blir då: Är detta en utveckling som kommer att fortsätta även i de postindustriella samhällena där de båda perspektiven ovan kan utgöra extrema utvecklingsalternativ? Vilka roller kommer utbildningssystemen att spela och vilka vill man låta dem spela i dessa utvecklingsperspektiv? Dessa för utbildningen oerhört centrala frågeställningar är det idag svårt att få grepp om, men väsentligt att analysera. Under den första delen av detta århundrade skrevs åtskilligt om sådana här övergripande frågor. Det kan räcka att nämna sådana som Dewey och hans klassiska arbeten "The school and society" (1900) och "Education and Democracy" (1916). I det senare

arbetet kritiserar han starkt bl.a. den dåtida ofta vanliga synen att utbildningens uppgift var att träna olika medfödda abiliteter och i det förra utvecklar han sin syn på att skolan borde ses som en stor familj, i vilken samhällsrelevanta problemställningar borde utgöra de huvudsakliga aktivitetsområdena. Durkheim var också i början av detta sekel djupt involverad i analyser av utbildningens roll i samhället. Han såg bl.a. utbildningssystemet som en viktig solidaritetsskapande faktor, då samhället utvecklas mot en alltmer differentierad struktur (Durkheim 1893, 1922). Under andra världskriget och omedelbart efter behandlade även Mannheim dessa frågor kring utbildning och samhälle utifrån ett vitt perspektiv, där "planning for freedom" var ett av hans huvudteman och där han ansåg att utbildningen hade en stor funktion att fylla i uppnåendet av ett planerat men fritt samhälle (Mannheim 1943, Mannheim and Stewart 1962). Under 1960-talet, då området utbildningsplanering kraftigt expanderat, har åtskilligt skrivits om hur utbildningssystemet bör planeras för att bättre passa in i samhällets allmänna utveckling, men man har i regel i mindre utsträckning diskuterat premisserna för samhällets utveckling och utbildningens anknytning härtill. På allra senaste tid i samband med ett ökat intresse för framtidsstudier har emellertid beskrivningar och teoribildningsförsök rörande utbildningens roll i ett framtida samhälle börjat växa fram.

Inom ramen för det omfattande framtidsforskningsprojektet "Europa år 2000" har några forskare, Jensen, Berstecher, Edding m.fl. (1970) försökt beskriva några olika tänkbara utvecklingsperspektiv för Europa fram till år 2000 och då främst haft syftet att försöka beskriva utbildningssystemens roll i denna utveckling. De försöker först nå fram till en teori över vad utbildning är för något, men presenterar knappast något nytt på detta område, när de säger, att utbildningssystemet har två huvudfunktioner enligt följande:

... educational processes serve both the functional adjustment to existing social structures enhancing their perpetuation on the one hand, and, on the other, their reflexive understanding and relativization possibly leading to their refutation. These two functional possibilities are inseparable and thus co-exist in each educational system (s. 81).

I deras fortsatta analys utgår de huvudsakligen från utbildningssystemets ena huvudfunktion, nämligen dess funktion som ett till samhällsstrukturen i stort anpassat system. De urskiljer då tre olika delfunktioner som utbildningssystemet här fullföljer. Den första är dess socialisationsfunktion av individerna. Den andra gäller dess bidrag till den ekonomiska utvecklingen genom att producera lämpligt utbildad arbetskraft. Den tredje gäller dess funktion som transformerare av ett samhälles kultur, en funktion som ligger nära den socialiserande funktionen. Utbildningens andra huvudfunktion, dess potentiella möjlighet till förändring av värderingar och strukturer i samhället behandlar författarna mycket sparsamt. Skälet till detta kan kanske främst ses utifrån författarnas syn att utbildningssystemet ytterst har att följa den övergripande

samhällsvecklingen och värdestrukturen. Författarna presenterar vidare tre olika tänkbara samhällsutvecklingar för Europa. De tre utvecklingsmodellerna låter sig väl anknytas till det integrations-konflikt kontinuum som vi tidigare beskrivit. Den första modellen anknyter nära till integrationsmodellen och den tredje till konfliktmodellen. Den andra modellen ligger mera i mitten på detta kontinuum. I den första modellen spelar utbildningens ekonomiska funktion den väsentligaste rollen, medan i den tredje utbildningens normativt socialiserande roll spelar en framträdande roll. I den andra modellen är utbildningens ekonomiska roll viktig men den kompletteras med en mera medveten satsning på dess roll som ett socialt utjämnande system. Man kan säga att den andra modellen mycket nära ansluter till det blandedkonomiska samhälle vi har i Sverige och den utbildningspolitik som här bedrivs.

Vi kan nu sammanfatta vad vi sagt ovan på följande sätt: Det finns idag knappast någon entydig teori rörande olikställighetens utveckling och roll i dagens samhälle. För den framtida samhällsutvecklingen kan man urskilja två extrema, mer eller mindre sannolika samhällsmodeller, en integrations- och en polarisationsmodell och mellan dessa olika mer eller mindre integrerade eller polariserade samhällsmodeller. Vilken samhällsmodell som sedan anses mest sannolik måste ytterst bli en fråga om värderingar. Oavsett samhällssystem kan man vidare utgå ifrån att utbildningssystemen kommer att vara en av de viktigaste samhällsinstitutionerna för ett samhälle som väljer att utvecklas mot en viss framtida samhällsmodell. Utbildningssystemen kan vidare sägas få två huvudfunktioner. Den första gäller dess "reproduktiva" funktion. Detta synsätt har utvecklats av Bourdieu och Passeron (1970) och innebär i korthet att utbildningssystemen tenderar, genom sin selektion av individer och innehåll och sin faktiska strukturella uppbyggnad, att reproducera och i vissa fall förstärka det rådande samhällssystemet. Man kan säga att detta är den bäst utvecklade funktionen i utbildningssystemen i de flesta länder idag oavsett vilken samhällsinriktning som dominerar. Även i Jensens m.fl. (1970) framtidsstudie är utbildningens reproduktiva funktion väsentlig i alla tre modellerna. Om denna funktion säger Green (1969) i en artikel om förhållandet mellan utbildning och samhälle i det framtida USA:

*It seems to me, in short, that we cannot expect any substantial incongruity to exist between the values expressed in the functions of the schools and those embodied in the larger society. As we move more and more into an achievement society, we must expect the schools to function increasingly as the channel of access for manpower and a primary agency to 'fit' the human resources to the requirements of technological and military institutions (s. 246).*

Samma reproduktiva funktion för utbildningen framträder i följande citat från en ledande kinesisk utbildningspolitiker (Price 1970):

*Our educational policy must enable everyone who gets an education to develop morally, intellectually and physically and become a cultured,*

socialist-minded worker. This is our educational principle of all-round development. 'A cultured, socialist-minded worker' is a man who is both politically conscious and educated. He is able to undertake both mental and manual work. He is what we regard as developed in an all-round way, both 'red' and 'expert'. He is a worker-intellectual and an intellectual-worker (s. 35).

Utbildningssystemets andra huvudfunktion kan vi, begreppsmässigt analogt med föregående funktion, kalla den nyproduktiva. Med detta menar vi utbildningens idag närmast potentiella funktion att ifrågasätta och ändra ett visst samhällssystemets värden och struktur. Man kan till exempel se de senaste årens s.k. "studentoroligheter" som ett uttryck för denna nyproduktiva funktion d.v.s. en i princip icke planerad funktion. Som en planerad nyproduktiv funktion kan däremot självfallet ses strävandena att göra utbildningen tillgänglig för alla. En annan sådan funktion kan sägas vara om utbildningssystemet påtagbart omplaneras ur manpower-synpunkt. Om således den reproduktiva funktionen idag sätter sin prägel på de flesta utbildningssystem, och av många också anses bli den dominerande funktionen i framtiden, kan man förutse att den nyproduktiva funktionen vare sig den är spontan eller planerad får svårigheter att utvecklas. Som vi ser det ligger här i brytningen mellan dessa båda funktioner kärnproblematiken i sambandet mellan utbildning och samhälle oavsett om samhället utvecklas mot ett integrations- eller polarisationsperspektiv. Det kan även anses sannolikt att den framtida teorbildningen inom området utbildning och samhälle starkt kommer att påverkas av utbildningspolitiska insatser, som syftar till en prioritering av någon av dessa funktioner eller till skapandet av en balans mellan dem. Som ett exempel på ett försök att skapa en sådan balans kan man betrakta "modell 2" i Jensens m.fl. (1970) arbete där utbildningssystemet förväntas uppfylla dels en ekonomiskt reproduktiv roll, dels en nyproduktiv roll vad gäller brytandet av dess ur selektionssynpunkt tidigare reproduktiva roll. Vi nämnde tidigare att denna modell nära anknöt till svenska samhällsförhållanden, och de problem, som kan förväntas uppstå vid kombinationen av utbildningens reproduktiva och nyproduktiva funktioner ger Dahlström (1969c) en antydan om, då han säger: "I dagens Sverige föreligger en enorm konflikt mellan en alltmer dominerande jämlikhetsfilosofi och ett ekonomiskt system som befrämjar differentiering av ekonomiska villkor" (s. 16). Vi är här tillbaka till den målkonflikt vi antydde på sid. 139 och som innebär en konflikt mellan utbildningens samhällsförändrande och samhällsanpassade mål och där utbildningsjämligheten utgör ett viktigt sådant samhällsförändrande mål.

### 11.2 *Utbildningsjämlighet — några olika synsätt*

Jämlikhetsbegreppet är idag ett av de mest diskuterade begreppen i vårt samhälle och inom olika samhällsområden där man strävar efter att konkretisera innebörden i begreppet uppstår ständigt diskussion och problem rörande



vad man egentligen menar med jämlikhet. Att så blir fallet är föga förvånande då jämlikhetsbegreppet är något som sysselsatt människan i åtskilliga tider och som kan betraktas som något långtifrån entydigt och klart. Vi kommer således här in på ett mycket besvärligt område och har inte svårt att hålla med L. Johansson (1971a) när hon säger:

Kring sådana rättviseideologier eller ideologifragment kan man teoretisera på olika sätt. Att konstatera förekomsten av skilda sådana ideologier och fastställa vilka grupper som omfattar dem och utröna den interna logiska konsistensen i skilda uppfattningar är uppgifter som attitydforskning respektive idékritik har goda verktyg för. Betydligt svårare är frågorna om, hur man skall förklara uppkomsten av sådana ideologier och det relaterade problemet om effekterna av att en viss ideologi omfattas. Dessa frågekomplex för rakt in i samhällsforskningens svåraste och mest kontroversiella problem (s. 41).

Filosofen Kant kände väl till den svåra jämlikhetsproblematiken och ställer problemet på sin spets när han säger: "Olikställighet människor emellan är en rik källa till mycket som är ont, men också till allt som är gott." I sin syn på jämlikheten blev Kant starkt påverkad av Rousseau (Friedrich 1968), den man, som ofta brukar sägas ha startat de senare hundra årens jämlikhetsdebatt, och vars tankar anses ha haft stor betydelse som ideologisk överbyggnad i den franska revolutionen där jämlikhet blir ett av begreppen i parollen "frihet, jämlikhet och broderskap".

Det kan här vara av intresse att se vad för slags jämlikhet Rousseau avsåg, då hans sätt att se på jämlikheten enligt Bottomore (1966) återfinns hos de flesta moderna författare och samhällsvetare, som sysslar med jämlikhetsproblemet. Rousseau gjorde en grundläggande distinktion mellan två slags olikheter.

Jag anser att det finns två slags olikhet mellan människorna, en som jag kallar naturlig eller fysisk, därför att den skapats av naturen och som består i skillnad i ålder, hälsa, kroppskrafter och andliga eller själsliga förmåigheter, och en annan som man kan kalla moralisk eller politisk, därför att den beror på ett slags överenskommelse och därför att den skapats av människorna eller åtminstone upprättats med deras samtycke. Denna sistnämnda består i de olika privilegier som några få åtnjuter till förfång för andra, såsom att vara rikare, mäktigare och mera hedrade än de eller till och med i stånd att tvinga dem till lydnad (Bottomore s. 17).

Att det är den senare formen av olikhet som Rousseau och med honom en lång rad efterföljare och förespråkare för jämlikhet främst talat och talar om är ganska klart. Men även denna form av jämlikhet innehåller en mängd oklarheter. Vad menas egentligen med moralisk och politisk jämlikhet eller olikhet? Samuelsson (1970) har försökt beskriva några olika utvecklingsfaser hos den politiska och moraliska jämlikhetstanken då den utsträcker från formella likheter till sociala och ekonomiska likheter.

I den amerikanska frihetsförklaringen och i den franska revolutionen innebar jämlikhetstankens politiska budskap främst lika lagliga rättigheter och var baserad på tanken att alla kunde anses "födda jämlika och med lika rättigheter". Men de verkliga resurserna att begagna denna jämlikhet var ojämnt fördelade och en andra fas växer fram i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet där kravet gäller mera jämlika möjligheter för att kunna ta del av samhällets olika utbud. M.a.o. de reella resurserna måste fördelas mera jämnt, så att man kunde placera människorna på i princip samma startlinje.

Men ganska snart uppstod här intrikata problem rörande när denna gemensamma start skulle äga rum. Skulle den ske från födseln eller från skolstarten eller efter skolan? Detta problem ledde snart över till ytterligare en vidgning och en tredje fas av jämlikhetstanken, som kom att omfatta i stort lika chanser under hela livet för individerna. Denna senare fas innehöll också ett i grunden nytt synsätt på jämlikheten där det inte längre bara gällde att genom hela livet ge alla lika chanser utan där det även gällde att aktivt stödja dem som av en eller annan orsak missade chanserna. Enligt Samuelsson innebar detta att jämlikhetstanken utvecklades till att omfatta en form av likhet även i resultaten.

Denna senare jämlikhetstanke leder givetvis in på en handlingsmässigt mycket svår väg. Samuelsson formulerar detta idag övergripande jämlikhetsproblem på följande sätt:

Vilken jämlikhet skulle då uppnås? En jämlikhet i varje särskilt avseende är — precis som en total frihet — en logisk omöjlighet, eftersom jämlikhet i ett visst avseende omöjliggör jämlikhet i åtminstone något annat avseende. Att, för att anknyta till en ganska vanlig fras, skapa jämlika möjligheter för alla att förverkliga sina anlag och intressen är redan i sig själv en motsägelse: alltid skulle någons fria förverkligande av de egna anlagen och intressena hindra någon annans förverkligande av sina (s. 92).

Ur denna problematik fanns enligt Samuelsson två utvägar. Den ena att man kunde tänka sig en summa av olika slags jämlikhet bestående av olika utjämnande olikheter. Till exempel kunde en individ ligga "låg" i en jämlikhetsdimension men kunde uppväga detta genom att ligga "hög" i en annan. Den andra utvägen innebar att man i varje jämlikhetsdimension drev utjämnningen så långt att den var relevant gentemot den totala sociala målsättningen man hade fastställt. Den första utvägen föll vid konfrontation med verkligheten då några sådana kompenserande jämlikhetsdimensioner inte fanns. Låg man högt i någon dimension till exempel utbildning, låg man också nästan undantagslöst högt också i andra till exempel lön. Det är således den andra utvägen som varit den ledande principen för de moderna jämlikhetssträvandena i de flesta blandekonomiska samhällen. Innan vi nu går in speciellt på utbildningsjämlikheten är det dock nödvändigt att något peka på

vissa av de grundläggande tankegångarna som ligger bakom skapandet och upprätthållandet av det blandekonomiska samhällssystemet.

Den väsentligaste grundtanken är, som de flesta har bekant, en fördelnings- och integrationstanke av marknad och politik, m.a.o. en i stort sett fri ekonomisk marknad och en offentlig sektor som ger garantier för att den enskilde medborgaren dels ges något så när lika möjligheter att hävda sig på den fria marknaden dels ges garantier så att han inte riskerar att slås ut på denna marknad. Det skulle föra oss här allt för långt bort från vårt syfte om vi gick in på en närmare diskussion av denna samhällsmodell. Men den grundsyn som kännetecknar det blandekonomiska systemet sätter givetvis enligt vårt sätt att se de yttersta ramarna för den jämlikhet man kan uppnå. Man skulle något tillspetsat och sammanpressat kunna säga, att i det blandekonomiska samhället reellt tillämpas två slags jämlikhet. På den fria marknaden dominerar en jämlikhetstanke som nära ansluter till den andra fasen i jämlikhetsutvecklingen som vi tidigare nämnde d.v.s. i princip lika startmöjligheter. På den offentliga sektorn kan man däremot säga att den tredje fasen blivit alltmera vägledande, vilken har någon form av likvärdiga resultat som mål.

Denna form av "jämlikhetskonflikt" blir självfallet ett många gånger svår-löst och i vissa fall kanske olösbart problem för de samhällssektorer som spänner över både den offentliga sektorn och den fria marknaden. En sådan sektor och en av de kanske viktigaste idag är utbildningssektorn.

Det är för de flesta välbekant att utbildningssystemets struktur och innehåll i stor utsträckning påverkas och bestäms av arbetsmarknadens utveckling och att utbildningssystemets "produkter" i form av individer och kunskaper är av den största betydelse för arbetsmarknadens utveckling. Mot denna bakgrund med två i princip olika jämlikhetsfilosofier för den offentliga respektive fria marknaden vill vi försöka skissera några principiellt olika sätt att se på utbildningsjämlikhet.

Atskilligt finns skrivet kring vad utbildningsjämlikhet innebär. Ofta har diskussionen stått kring frågan hur man skall tolka utbildningsjämlikheten gentemot individens fria val och utveckling (Sjöstrand 1970, U68 a, Anderson och Bowman 1967). En delvis annan utgångspunkt har L. Johansson (1971 a) då hon i sin analys av utbildningsjämlikheten utgår från begreppen inklusiva och exklusiva rättigheter, d.v.s. närmast obligatorisk och frivillig utbildning, och då främst diskuterar vilka olika former av exklusiva rättigheter som skall ligga till grund för en jämlikhetsfilosofi; till exempel makt- och penningprivilegier, prestations-, egenskaps- och intressekriterier samt lottnings- och kvoteringsförfarande. I vår egen korta beskrivning är den viktigaste utgångspunkten sambandet mellan utbildning och samhälle i ett blandekonomiskt samhälle där man kan tala om två i princip skilda jämlikhetsbegrepp. Vi anser då att det blir möjligt att se fyra skilda huvudformer av utbildningsjämlikhet.

Den första typen skulle kunna tänkas innebära att alla individer ges lika

mycket utbildning, d.v.s. i princip likvärdiga slutmål. Men att den utbildning som ges ej har något direkt för arbetslivet relevant och inriktat innehåll, och att således alla utifrån utbildningssynpunkt ges lika slutmål och därmed lika startmöjligheter på arbetsmarknaden. Emellertid måste detta synsätt betraktas som helt hypotetiskt och orealistiskt idag, främst mot bakgrund av att en arbetsinriktad utbildning idag anses vara en nödvändighet för arbetsmarknadens behov. En sådan samhällsförändrande målsättning skulle m.a.o. alltför mycket inkräkta på utbildningens samhällsanpassade mål.

Den andra formen av utbildningsjämlighet skulle kunna tänkas innebära att alla ges samma utbildningsmål i en utbildning som är arbetslivsorienterad. D.v.s. de som till exempel efter intresse och anlag väljer teknisk utbildning skulle alla gå ur utbildningssystemet med högskoleexamen och de som väljer vård till exempel med en läkarexamen. Frånsett att slutmålen inom olika utbildningssektorer inte kan anses helt jämlika är även denna form av utbildningsjämlighet verklighetsfrämmande. Såväl ur individ- som arbetsmarknads-synpunkt måste detta bedömas som orealistiskt. Sett utifrån en rikt differentierad arbetsmarknad skulle ett sådant homogent utbildningsutbud vara olämpligt och ur individuell synvinkel skulle åtskilliga problem uppstå för att få alla till samma slutmål. Även här skulle således utbildningens samhällsanpassade mål göra denna form av utbildningsjämlighet närmast ogenomförbar.

Den tredje formen av utbildningsjämlighet skulle kunna sägas innebära att alla individer ges en reell valfrihet att i utbildningssystemet välja den utbildning som ger olika favörer på arbetsmarknaden. Hur stora skillnader man sedan vill tillåta i dessa favörer blir då ytterst en fråga om vilken jämlikhetsfilosofi man vill applicera på arbetsmarknaden.

Denna det fria individuella valets filosofi opåverkat av sociala, ekonomiska och geografiska faktorer kan sägas ha utgjort huvudtanken bakom den svenska utbildningsjämligheten. En utbildningsjämlighet som innebär att det samhällsanpassade utbildningsmålet, i form av utbildningens inriktning och differentiering gentemot arbetsmarknadens behov, skall vara fritt tillgängligt för alla individer och ej påverkat av "icke avsedda" urvalsmekanismer.

Under senare tid har denna utbildningsjämlighet i mera verbalt explicit form kompletterats med tanken att utbildningen även skall bidra till förändringen av arbetsmarknadens struktur. Sålunda heter det i SAP-LO:s (1969) jämlikhetsmanifest: "Utbildning är ett av de viktigaste medlen att förändra samhället" (s. 59) och i direktiven till U68 (1968) skriver dåvarande utbildningsministern Palme: "Dagens utbildningspolitik påverkar utvecklingen av vårt samhälle långt in på nästa århundrade. Planeringen av utbildningsväsendet kan endast i ringa utsträckning grundas på sådan planering som nu bedrivs inom andra samhällssektorer. Utbildningspolitiken är i stället ett av de medel, med vilka man i en blandekonomi kan aktivt påverka samhällets långsiktiga utveckling" (s. 1).

Denna utvidgade syn på de samhällsförändrande målen för oss in på en

fjärde form av utbildningsjämlighet som till sitt egentliga innehåll delvis aviker från de vi ovan beskrivit. Det är vår avsikt att i slutet av detta kapitel närmare beröra denna form av jämlighet. Först avser vi emellertid att dröja kvar vid det fria valets jämlighet och försöka beskriva några grundläggande problemområden som påverkar genomförandet av denna form av jämlighet. Vårt syfte är dessutom att denna beskrivning skall kunna ses i relation till den resultatbild som finns i del I.

### 11.3 *Problem kring det fria valets jämlighet*

Vi kan här utgå från tre olika perspektiv. Det första är ett internationellt perspektiv, det andra ett institutionellt och det tredje ett individuellt perspektiv. Om vi börjar med det första perspektivet kan vi konstatera något som närmast kan liknas vid en truism, nämligen att utbildning är en av den offentliga sektorns ekonomiskt sett mest omfattande. Under 1960-talet har de offentliga utgifterna till utbildningssektorn i Sverige fördubblats från ca 4.3 miljarder 1965/66 till ca 8.8 miljarder för budgetåret 1971/72. Det är också närmast en truism att påpeka att denna ekonomiska satsning varit en övergripande förutsättning för drivandet av en utbildningsjämlighet enligt ovan. Vad som emellertid kanske är mindre självklart är det förhållandet att tillgången till dessa medel i en blandekonomi ytterst är internationellt betingade. Ett konkret uttryck för detta är långtidsutredningens betänkande (SOU 1970:71). Dess grundkalkyl utgår från att skapa jämvikt i den ekonomiska bytesbalansen till 1975 främst genom stimulering av den fria marknadens investeringstakt och en ökad export. Den offentliga konsumtionen förutsattes då öka i minskad takt i förhållande till de planer som föreligger på dessa sektorer. Vad gäller utbildningssektorn anser man "jämfört med 60-talet innebär planerna för 70-talets första hälft en väsentligt lägre ökningstakt både vad gäller kommunala och statliga kostnader för skolväsendet" (s. 282). Med detta internationellt ekonomiska perspektiv har vi enbart velat fästa uppmärksamheten på hur en av de viktigaste förutsättningarna för en utbildningsjämlighet av ovan beskrivet slag är beroende av hur den internationellt förankrade fria marknaden utvecklas. Man kan på goda grunder anta att här ligger ett av nationalstaternas största framtida problem, nämligen att bevara en nationell handlingsfrihet i en alltmer ekonomiskt internationaliserad värld. Detta resonemang låter sig svårligen mera konkret kopplas till våra resultat i del I men perspektivet är av avgörande betydelse, när vi i nästa kapitel kommer in på utbildningsjämligheten mellan generationerna, och de kostnader som är förenade med en omfattande satsning på vuxenutbildning.

Med det institutionella perspektivet avser vi här förekomsten i samhället av olika "typer" av utbildningssystem. Det utbildningssystem vi hittills genomgående talat om är det formella, d.v.s. det av stat och kommun drivna och

av regering och riksdag till struktur och i viss mån innehåll bestämda. Men det vore ur sociologisk synpunkt naivt att utgå enbart från detta till exempel vid en analys av bristande utbildningsjämlighet (Swift 1969).

Swift m.fl. har pekat på betydelsen av att beakta det formella systemet i anslutning till vad vi kan kalla ett informellt utbildningssystem. D.v.s. det system varje individ "obligatoriskt" deltar i under arbetet, fritiden och i hemmet. Ett utbildningssystem, som kanske många gånger är inlärningsmässigt överlägset det formella, och vars inlärningsinnehåll ofta kan stå i motsatsställning till det formella systemet. Vi kommer här in på betydelsen av att beakta vad som brukar kallas latent och manifesta funktioner i samhället, och betydelsen enligt Merton (1963) av att vara strängt medveten om de latent funktioner som en samhällsinstitution har, framför allt då man planerar att ändra denna. Ett exempel på en latent funktion från det formella utbildningssystemet är att det genom sitt obligatorium undanröjer ett stort sysselsättningsproblem som annars skulle uppstå bland barn och ungdomar.

Om vi utgår från förekomsten av två utbildningssystem, det formella och det informella, får vi också räkna med att i ett öppet och pluralistiskt samhälle kan dessa båda system i vissa frågor stå i en viss normkonflikt till varandra. En sådan fråga kan vara just jämlikhetstanken. Man kan säga att ur jämlikhetssynpunkt har det formella systemet en latent funktion som innebär att man i de informella systemet "lär sig" vilka favörer som är kopplade till olika typer av formell utbildning till exempel i form av lön och status. En inläring som sedan är av betydelse för utbildningsvalen i det formella systemet. Vi är här m.a.o. tillbaka till den jämlikhetskonflikt vi tidigare talade om och som här, enligt vårt sätt att resonera, kan innebära att en icke avsedd latent funktion i det formella utbildningssystemet utgör väsentligt inlärningsstoff i det informella systemet och därmed för in en kanske icke önskad komponent i den valsituation individen står inför vid ett flertal tillfällen i det formella utbildningssystemet. Denna latent funktion vore kanske acceptabel och i överensstämmelse med den tidigare nämnda jämlikhetstanken om den innebar att individen själv kunde ta ställning till och bilda sig en uppfattning om de favörer olika utbildningar ger i form av till exempel lön och status. Situationen är emellertid ofta den, vilket del I antyder, att ofta är det personer i individens omgivning, d.v.s. hans sociala miljö, som i stor utsträckning påverkar dessa val.

Sammanfattningsvis har vi med det institutionella perspektivet velat peka på nödvändigheten av att beakta förekomsten av det informella utbildningssystemet i anslutning till utbildningsjämlighet, och att detta system ofta kan stå i normkonflikt med det formella. Med utgångspunkt från det fria valets jämlikhet uppstår här ett dilemma i de traditionellt koncentrerade utbildningssystemen på så sätt att den enskilde individen inte helt själv vid de avögrande valtillfällena kan bilda sig en uppfattning om valets konsekvens utan har att lita på sin omgivnings normer och erfarenheter. Normer och erfaren-

heter som bl.a. utvecklas i det informella utbildningssystemet och som till sitt innehåll kan stå i motsatsställning till det formella systemets jämlikhetsnorm. De resultat i del I som visar på stora skillnader i valet av utbildning utifrån socialgruppstillhörighet kan med stor sannolikhet delvis förklaras med utgångspunkt från det ovan förda resonemanget. Ytterst kan man se denna normkonflikt som en funktion av de två olika jämlikhetsfilosofier som präglar ett blandekonomiskt samhälle. Deras påverkan på det fria valets jämlikhet i den riktning som resultaten i del I pekar på blir då kanske oundviklig så länge det formella utbildningssystemet är uppbyggt på ett sådant sätt, att de viktiga utbildningsvalen sker vid en tidpunkt då individen är starkt påverkad av sin sociala miljöns syn på utbildning.

Vi skall nu slutligen se på det individuella perspektivet i anslutning till det fria valets jämlikhet.

Den enklaste vägen kan här synas vara att man vänder sig till den enskilde individen och tar reda på hans inställning till utbildningsjämlikhet och hans syn på sin möjlighet att ta del av den. Emellertid finns här inte några mer ingående undersökningar såvitt vi känner till. Vi vill här dock peka på några möjliga teoretiska utgångspunkter för studier på detta område.

En sådan utgångspunkt kan vara teorien kring begreppet statuskonsistens och statusinkonsistens (Goffman 1957, Zaleznik 1958, Lenski 1956, 1969). Denna teori utgår från att individen strävar efter att uppnå en konsistent status i olika statusdimensioner. Detta kan innebära att en individ med inkonsistent status i några statusdimensioner ser sig själv utifrån den dimension där han har högst status och förväntar sig också att andra gör det. Andra individer som kommer i kontakt med honom, tenderar enligt teorin, istället att bedöma honom efter den dimension, där han har lägre status. Lenski (1969) säger om detta:

'One-upmanship' som detta beteendemönster ibland kallas, är en så vanlig praxis i det dagliga livet att de flesta som hänger sig åt den knappast ägnar den någon tanke. Dess verkningar i praktiken är emellertid sådana, att den skapar betydande spänningar för många människor med inkonsistent status. Det leder till att sådana personer blir benägna att finna umgänget utanför primärgruppens gränser (inom vilka andra brukar likna en själv) mindre givande än genomsnittsmänniskan (s. 92).

Om man då utgår ifrån att varje individ strävar efter statuskonsistens och att utbildning är en viktig statusdimension, kan denna teori vara fruktbar att använda som *en* förklaringsgrund till att det exempelvis är en självklarhet för elever från socialgrupp I att välja sådan teoretisk utbildning att denna ger en med andra statusvariabler konsistent nivå. Men mera intressant är det kanske att studera elever från lägre socialgrupper, för vilka ett ökat utbildningsutbud ger en möjlighet att skapa en inkonsistent status, och vilka faktorer det är som hämmar vissa och får andra att bryta sin statuskonsistens. Men vad gäller de resultat i del I som visar på socialgrupp I:s stora utnyttjande av

ett ökat utbildningsutbud, kan teorin om bevarandet av statuskonsistensen ses som *en* förklaringsfaktor, och som en teoretisk utgångspunkt för fortsatt analys av utbildningsjämlighet sett ur ett individuellt perspektiv. En annan möjlig teoretisk utgångspunkt kan här vara begreppet "kontrollrelevant kunskap" (L. Johansson 1971 a). Utifrån Seeman (1967) och hans studier kring alienationskomponentens maktlöshet och intresset att ta del av sådan utbildning, som ger möjlighet att påverka den egna livssituationen, d.v.s. kontrollrelevant kunskap, öppnar sig en intressant teoretisk utgångspunkt till förklaring av varför vissa grupper ej utnyttjar ett utbildningsutbud. Enligt Seemans resonemang blir då innehållet i utbildningen av avgörande betydelse för vilka grupper som söker denna. Någon möjlighet att strikt pröva denna teoris hållbarhet på den empiriska delen finns knappast, samtidigt som man inte helt kan bortse från att även denna teori kan användas som *en* delförklaring till skillnaderna i socialgruppernas utnyttjande av utbildningsutbudet.

Med vad vi ovan framfört, och då speciellt vad gäller det institutionella och individuella perspektivet, har vi önskat ge en viss teoretisk belysning av den empiriska resultatbilden i del I. Samtidigt har vi ansett att de problem vi tagit upp inom vart och ett av de tre perspektiven är mycket viktiga faktorer som påverkar och sätter gränser för genomförandet av den utbildningsjämlighet vi kallat det fria valets. En jämlikhetsfilosofi som mot bakgrund av sambandet mellan utbildning och arbetsmarknad i ett blandekonomiskt samhälle ganska nära anknyter till vad Tawney (1964) kallar "jämlighet i möjligheterna att bli olika", och som Young (1960) i sin bok om meritokratin målar en veritabel skräckbild av och som Brzezinski (1969) berör i en artikel om "The technetronic age" då han skriver:

"The recruitment and advancement of social talent is yet to extend to the poorest and the most underprivileged, but that too is coming. No one can tell whether this will suffice to meet the unfolding challenge, but the increasingly cultivated and programmed American society, led by a meritocratic democracy, may stand a better chance" (s. 42).

Dessa framtidsvyer, vilka kan tänkas som konsekvenser av Turners (1960) "tävlingsmobilitet", måste givetvis betraktas som ytterst hypotetiska men man måste ständigt analysera risken att en utbildningspolitik — som på kort sikt har ett, av de flesta accepterat, jämlikhetsmål enligt ovan — på längre sikt genom samhällets ekonomiska och tekniska utveckling kan bidra till en utveckling som leder till nya betydligt rigidare grupperingar i samhället, där socialgrupp betyder mindre, men intelligens eller studielämplighet blir av avgörande betydelse för positionen i samhället. Framför allt blir dessa frågeställningar av avgörande betydelse, när man idag i flera industriländer talar om att bygga upp utbildningssystemen efter principen återkommande utbildning. Även om många oklarheter finns kring denna princip — vi skall diskutera några sådana i nästa kapitel — står det för många ganska klart, att ett utbildningssystem uppbyggt efter denna princip har betydligt större potentiella



möjligheter att genomföra en jämlikhet av den typ vi tidigare beskrivit, och därmed också den potentiella möjligheten, beroende på i vilket samhälle det tillåtes att verka, att relativt snabbt verka för en ökad meritokratisering. Om vi kort anknyter till vår terminologi i början av detta kapitel kan vi säga, att i perspektivet av återkommande utbildning blir frågan om utbildnings-systemets reproduktiva och nyproduktiva roll en mycket central fråga att belysa.

#### 11.4 *En utbildningsjämlikhet med annorlunda inriktning*

Denna framtida problematik för oss redan här in på vad vi tidigare nämnde som en fjärde form av jämlikhet och som vi avslutningsvis i detta kapitel skall uppmärksamma. I brist på bättre ord vill vi kalla den "participations-jämlikhet". Huvudtanken som knappast kan betraktas som ny, varken teoretiskt eller filosofiskt, har emellertid, kanske främst inom statsvetenskaplig och sociologisk forskning, under senare tid ofta framförts (Etzioni 1969a). Den innebär i korthet att jämlikhetsidealet inte får ses som ett slutmål, utan främst som ett medel att få den enskilde individen att aktivt delta och påverka samhällets utveckling. Levin (1970) har i ett uppmärksammat arbete berört denna form av jämlikhet. Han utgår från tre begrepp: För det första utjämning av olika påtagbara sociala skillnader mellan individerna såsom t.ex. skillnader i utbildning. För det andra begreppet "efficacy" som innebär att individen besitter reella förutsättningar och kunskaper för agerande i samhällets olika beslutsprocesser. Levin menar då att utbildning är det kanske effektivaste medlet att skapa "efficacy". För det tredje utgår han från begreppet participation, som alltså innebär ett reellt deltagande i dessa processer. Om relationen mellan dessa begrepp och konsekvenserna för jämlikhetsbegreppet skriver han bl.a. följande: "Enligt detta språkbruk är jämlikhet sålunda ej ett direkt demokratiskt mål, utan ett indirekt. Vi får följande:

utjämning                   →           "efficacy"                   →           participation

Denna bestämning vill jag förorda istället för sådana bestämningar som sätter upp jämlikhet som ett demokratiskt egenvärde, som definierar demokrati som ekonomisk jämlikhet" (s. 246).

Det är ganska självklart att konstatera att en utbildningsjämlikhet inriktad enligt ovan skulle få betydande konsekvenser för utbildningens innehåll och form. Samtidigt måste också sägas att detta jämlikhetsmål också återfinns som ett delmål för de flesta utbildningssystem i form av verbalt angivna mål rörande skolans fostran av demokratiskt medvetna medborgare. Även det citat (sid. 154) vi tidigare återgav rörande utbildningens möjlighet att förändra samhället pekar på medvetenheten om detta jämlikhetsmål. Men i perspektivet av en eventuell framtida återkommande utbildning blir frågan, om

vilken inriktning man vill ge begreppet utbildningsjämlighet av avgörande betydelse. Både det fria valets jämlighet och participationsjämlighet kan ses som uttryck för utbildningssystemets nyproduktiva funktion, och frågan blir väsentlig hur de skall kombineras och prioriteras i ett framtida utbildningssystem eventuellt uppbyggt efter principen om återkommande utbildning. Vår avsikt är att i nästa kapitel försöka oss på en penetrering av vissa problem i detta stora problemkomplex.

## 12. Återkommande utbildning, en ny utbildningspolitisk strategi med många frågetecken

### 12.1 Några olika synsätt på och motiv för återkommande utbildning

För drygt tjugofem år sedan skrev engelsmannen Livingstone följande, som i ett nötskal förklarar mycket av det stora intresset för återkommande utbildning idag: "What of paradox we British are! Youth studies but cannot act; the adult must act but has no opportunity of study; and we accept the divorce complacently . . . We behave like people who should try to give their children in a week all the food they require for a year; a method which might seem to save time and trouble, but would not improve digestion, or health" (Jes-sup 1969 s. 17).

1968 låter Fagerberg i "Dialog i det fria" en radikal skolläkare föra fram följande synpunkter i sin dialog med en rektor:

Nu är jag äntligen vid målet för mitt resonemang. Vi lever i en föränderlig, flexibel värld. Varken barnen, deras lärare eller föräldrar vet hur barnen bäst skall utbilda sig för en okänd framtid. Detta faktum, tillsammans med vad jag förut sagt, leder fram till en enkel slutsats: det är fel att lägga utbildningen som en enda stor klump i livets början, hos den sovande, om sina möjligheter ovetande ungdomen. Just detta, att nita fast ungdomen som galärslavar vid roddarbänken, kommer i framtiden att betraktas som det verkliga beviset på mörkrets herravälde (s. 232).

De båda citaten återspeglar väl den skepsis som idag växer sig allt starkare rörande relevansen med de traditionellt uppbyggda utbildningssystemen där merparten av utbildningen ges mellan individens 7:e och 25:e år.

Under de senaste åren har därför en omfattande och febril verksamhet kring återkommande utbildning utvecklats. Ännu så länge är ovissheten stor rörande vad som egentligen menas med återkommande utbildning.

Internationella organisationer som UNESCO, OECD och Europarådet har startat olika projekt för att penetrera och ge förslag om hur återkommande utbildning skall kunna göras till en realitet. I Europarådets regi hölls i februari 1971 en rundabordskonferens kring "permanent education" där man diskuterade olika problem i anslutning härtill, och där det efter konferensen stod klart att någon entydig uppfattning knappast fanns kring innebörden av

"permanent education" (Östlundh 1971). I Sverige har 1968 års utbildningsutredning (U68 b) tagit fasta på principen återkommande utbildning och skisserat några mycket generella modeller över hur ett sådant system i princip skulle kunna se ut. Den principiella huvudtanken i samtliga modeller är en varvning av utbildning och yrkesverksamhet.

Vi skall inte här göra något försök att förklara skillnaden mellan termerna återkommande utbildning, lifelong learning, permanent education, continuous training, recurrent education, varvad utbildning, intermittent education m.m. Ofta täcker dessa termer över varandra och mångfalden av dem bör kanske främst ses som ett uttryck för intresset av en ny form av utbildningsstruktur. Själva har vi hittills använt termen återkommande utbildning, då detta är ett begrepp som alltmer användes i vårt land. Även om de olika termerna ofta täcker varandra på ett generellt plan kan man idag urskilja tre olika strategier kring genomförandet av åu (återkommande utbildning) (Östlundh 1971).

Den första innebär att ett åu-system utvecklas vid sidan av det traditionella och främst tänkes rikta sitt utbildningsutbud till de lågutbildade i samhället. Den andra strategin innebär att ett åu-system utvecklas vid sidan om det formella traditionella systemet och att detta åu-system på sikt skulle kunna påverka och förändra det traditionella systemet i riktning mot återkommande utbildning. Alltså ett slags utbildningens pionjärsystem. Den tredje strategin innebär slutligen att åu kan ses som en generell och successiv plan för en total förändring av det nuvarande utbildningssystemet, så att det blir tillgängligt för alla individer under återkommande perioder under större delen av individens liv.

I dagens läge är det svårt att förutse vilken strategi som kommer att utvecklas i de olika länder, som är involverade i arbetet kring återkommande utbildning. I Jensens m.fl. (1970) arbete rörande sannolika framtida europeiska utbildningsstrukturer synes den tredje strategin relativt nära ansluta till det system av återkommande utbildning som man förutspår i modellerna 2 och 3. D.v.s. i modell 2 i ett blandekonomiskt samhälle med stor betoning på en aktiv utjämningspolitik och i modell 3 i ett mera renodlat socialistiskt samhälle. U68:s syn på återkommande utbildning kan sägas ansluta främst till den tredje strategin.

I det följande kommer vi att ha den tredje strategin som huvudsaklig utgångspunkt. Utöver de generella motiv vi nämnde inledningsvis för denna nya utbildningspolitiska strategi kan de speciella motiven vara svåra att få grepp om och ofta är de sammanvävda, men man kan i princip urskilja fyra olika och viktiga huvudmotiv.

Det första är ett ekonomiskt motiv. Ståhl (1968) har i en artikel rörande utbildningsprogram och arbetsmarknadspolitik tagit upp de ekonomiska aspekterna kring återkommande utbildning kontra utbildningsinsatser i ett traditionellt uppbyggt system. Ett av hans argument innebär att man från ekonomisk synvinkel kanske nu nått fram till en optimal satsning på ungdomsut-

bildningen. Han konstaterar i detta sammanhang följande: "Expansionen inom ungdomsutbildningen har kanske fört oss fram till en nivå där en relativ omflyttning av resurser (inom en ständigt expanderande resursram) till förmån för vuxenutbildning kan te sig lönsam" (s. 117). Han gör också en grov skattning av den stora disproportion som idag finns mellan satsning på ungdomsutbildning och vuxenutbildning och kommer fram till att den årliga offentliga satsningen på ungdomsutbildning uppgår till närmare tio miljarder kronor, medan satsningen på vuxenutbildningen är några hundra miljoner kronor. Han påpekar att säkerheten i skattningarna främst beror på hur man beräknar alternativkostnaderna, d.v.s. den förtjänst en individ lönemässigt går miste om, då han deltar i utbildning. Men oavsett dessa osäkerhetsmarginaler ger siffrorna en bild av de stora skillnaderna i satsning på ungdomsutbildning och vuxenutbildning, och som man från ekonomisk synvinkel börjar ifrågasätta det relevanta i. I princip liknande tankegångar för också Rehn (1970) fram, när han säger:

Det finns en del studier av s.k. cost-benefit-typ (kostnads-nytta-kalkyler), särskilt rörande värdet av omskolning för vuxna, arbetsmarknadsutbildning alltså, men även på andra punkter. De studierna lämnar fortfarande mycket övrigt att önska både i fråga om metodik och statistiskt underlag, men utslagen är så kraftiga att de ändå måste beaktas. De amerikanska, kanadensiska, brittiska och svenska undersökningarna pekar alla på flera gånger större nytta i form av produktions- och realinkomstökning än kostnaderna för samhället och den enskilde som resultat av både utbildning, geografisk flyttningshjälp, förbättrad arbetsförmedling och åtminstone i många fall skyddad sysselsättning (s. 45).

Sammanfattningsvis kan man således säga att man utifrån ekonomiska aspekter börjar ifrågasätta det relevanta för samhället i en fortsatt utvidgad satsning på ungdomsutbildning på bekostnad av vuxenutbildningen och därmed en form av återkommande utbildning.

Det andra huvudmotivet bakom tanken på återkommande utbildning gäller arbetsmarknaden. Detta motiv ligger nära det ekonomiska men kan ändå ses som ett särskilt sådant. Ståhl (1968) diskuterar detta med utgångspunkt från två olika utbildningspolitiska strategier med två slags flexibilitet mellan utbildning och arbetsmarknad. Vad han kallar för flexibilitet av typ 1 kännetecknas av en utbildning, som är koncentrerad till en sammanhängande period i individens liv och som mot bakgrund av svårigheterna att göra säkra prognoser i ett snabbt föränderligt samhälle till sitt innehåll måste göras mångsidig (flexibel) och mindre specialinriktad. I annat fall riskerar man att sätta en specialutbildad individ i framtida återvändsgränder vid snabba och drastiska arbetsmarknadsförändringar. Denna typ av flexibilitet kan sägas ha varit av stor betydelse i den svenska utbildningsplaneringen och i utformningen och inriktningen av ungdomsutbildningen.

Den andra typen av flexibilitet skulle, enligt Ståhl, kännetecknas av en koppling mellan utbildning och arbetsmarknad som innebär att individen vid

ett flertal tillfällen i livet ges en möjlighet att välja mellan olika specialiserade utbildningsalternativ. Prognoserna för dessa utbildningar skulle då bl.a. genom det kortare prognosperspektivet tänkas bli mindre osäkra. Den senare typen av flexibilitet mellan utbildning och arbetsmarknad innebär i princip att ett system av återkommande utbildning måste byggas upp. Det blir då ganska naturligt att konstatera att en sådan typ av flexibilitet, till skillnad från den nuvarande, måste få omfattande konsekvenser för läroplansarbetet och för undervisningen. Kanske framförallt i form av ökad möjlighet till fördjupning i olika undervisningsområden tillsammans med en sannolikt större motivation och praktisk erfarenhet från eleverna för de utbildningsalternativ de väljer. Här ligger m.a.o. ett omfattande och till stor del okänt arbetsfält för den framtida pedagogiska läroplansforskningen. Till de arbetsmarknads-mässiga motiven hör även att ett utbildningssystem uppbyggt efter principen återkommande utbildning teoretiskt lättare skulle kunna lösa arbetslöshetsproblem som uppstår i samband med lågkonjunkturer genom att man under sådana perioder hårdare skulle kunna satsa i utbildningsinvestering på grupper som drabbas av en lågkonjunktur. Husén (1970) har även utifrån arbetslivets krav på ständigt nya kunskaper, såväl generella som specifika, betonat vikten av ett framtida återkommande utbildningssystem. Om konsekvenserna av detta säger han bl.a. följande:

"The conclusion is inescapable: at all levels of qualifications, today's job would impose demands which yesterday's static society recognized to a much lesser degree, if at all. Those who occupy a lower level of qualification must reckon that they will have to be retrained once or more during their working lives as technicians, with end results that may not bear the slightest resemblance to the kind of work they did when they first started" (s. 17.)

Ett annat arbetsmarknadsmotiv gäller de anpassningsproblem som kan uppstå på arbetsmarknaden när en allt större del av ungdomskullarna kommer att gå ur ungdomsutbildningen med högskoleutbildning. Ur en löneutjämningsynvinkel kan detta perspektiv eventuellt synas vara tilltalande men mot detta måste vägas den sannolikt mycket hårdare konkurrens detta kan leda till kring de utbildningar som fortfarande kan förväntas vara kopplade till högre lön och status samt givetvis risken av betydande arbetslöshet för vissa högskoleutbildade grupper. Ett system av återkommande utbildning skulle också inför detta problem på ett teoretiskt plan kunna skapa en smidigare anpassning mellan utbildning och samhälle. Detta förutsätter dock att varvning mellan utbildning och arbete i ett åu-system kanske måste sättas in före den nuvarande högskoleutbildningen, en problematik som U68 (U68d) har behandlat i anslutning till gymnasieskolan i perspektiv av återkommande utbildning. Sammanfattningsvis anses det sålunda även utifrån arbetsmarknadssynpunkt finnas skäl för en satsning på återkommande utbildning, främst därför att ett sådant system skulle kunna innebära en smidigare

anpassning mellan utbildning och samhälle både vad gäller utbildningens innehåll och inriktning och vad beträffar individens valmöjligheter.

Som ett tredje motiv brukar olika pedagogiska aspekter anföras. En sådan aspekt är att ett återkommande utbildningssystem skulle ge större möjligheter att läroplansmässigt arbeta med ett flexibelt studiemodulsystem, där varje studiemodul skulle kunna tänkas innehålla för fortsatta studier såväl studieförberedande moment som direkt yrkesförberedande moment. Detta menar man (U68d) skulle ge individen en större reell valmöjlighet mellan fortsatta studier och arbete. Vidare anføres att återkommande utbildning skulle kunna innebära mindre dramatiska och avgörande val inom ungdomsutbildningen. Eventuella felval skulle lättare kunna korrigeras, då möjligheten finns att senare komma igen. Även tanken på att yrkeserfarenheten mellan utbildningsdelarna är befrämjande för studiemotivationen har anförts.

Emellertid bör dessa olika motiv kanske främst betraktas som hypoteser, som empiriskt måste prövas, något som idag knappast låter sig göras, då något återkommande utbildningssystem ej finns i sinnevärlden. Men man kan sammanfattningsvis säga om de pedagogiska motiven, att pedagogisk forskning här har ett stort framtida arbetsfält. Detta kan gälla den läroplansmässiga utvecklingen i ett återkommande utbildningssystem, vidare studie- och yrkesvalsprocessen i ett sådant system samt inte minst själva undervisningsprocessen, där man kan förvänta en åldersmässigt mycket heterogen elevgrupp.

Det fjärde större motivet för återkommande utbildning kan sägas vara jämlikhetstanken. Detta motiv blir av stor betydelse då man tänker sig ett offentligt sådant system uppbyggt efter den tredje strategin vi beskrev tidigare och som vänder sig till alla medborgare. Detta skulle således kunna innebära att det som idag utgör ungdoms- och vuxenutbildning integreras i ett sammanhängande system. Visserligen skulle de båda termerna fortfarande kunna användas på så sätt att all utbildning före exempelvis 20 års ålder kallas ungdomsutbildning och all utbildning därefter för vuxenutbildning. Den gamla och nuvarande terminologin primär, sekundär och högre utbildning skulle då bli mindre relevant.

I ett sådant perspektiv blir jämlikhetsproblemet av stor betydelse. Vi har tidigare påpekat att det kanske största problemet här är utbildningsklyftan mellan generationerna men även att den nuvarande ungdomsutbildningen ej tillfredsställande lyckats lösa utbildningsjämlikheten inom generationerna. Från olika håll framförs idag att dessa jämlikhetsmål bättre borde kunna lösas i ett system av återkommande utbildning (se sid. 144).

I det följande avser vi att koncentrera oss på detta motiv för återkommande utbildning. Vi är väl medvetna om att detta motiv är nära kopplat till de övriga motiven, men vi anser ändå att det i sig innehåller några viktiga principiella frågeställningar, som motiverar att det behandlas tämligen frikopplat från de övriga. Till detta kommer att den empiriska delen berör detta problem, att göra utbildning tillgänglig för alla.

## 12.2 *Återkommande utbildning och jämlikhet*

Vi har tidigare talat om två slags jämlikhet, å ena sidan en som vi kallade det fria valets jämlikhet och å andra sidan en vi kallade participationsjämlikhet. Vidare ansåg vi att de båda formerna kunde ses som uttryck för utbildningssystemets nyproduktiva funktion. Vi vill här för undvikande av missförstånd understryka, att dessa båda former av utbildningsjämlikhet inte behöver utesluta varandra och att båda på ett förväntningsplan anses bättre kunna förverkligas i ett återkommande utbildningssystem än i ett traditionellt uppbyggt system. Emellertid är det vår uppfattning att man i framtiden kan komma att tvingas ta mera explicit ställning till de båda formerna av jämlikhet och eventuellt i vissa fall tvingas prioritera den ena eller andra med ty åtföljande konsekvenser för utbildningens inriktning och innehåll. I det följande kommer vi med utgångspunkt från detta problem att försöka belysa några frågeställningar, som kan anses vara väsentliga och som berör utbildningsjämlikhet och återkommande utbildning, dels utifrån vad vi vill kalla ett korttidsperspektiv och dels utifrån ett långtidsperspektiv, och slutligen i ett mera avlägset och hypotetiskt framtidsperspektiv.

## 12.3 *Återkommande utbildning och jämlikhet i ett korttidsperspektiv*

Om man utgår ifrån att ett framtida återkommande utbildningssystem innebär en genomgripande strukturell förändring av hela det nuvarande utbildningssystemet i syfte att nå alla individer inom ramen för detta system, blir givetvis den tidigare nämnda utbildningsklyftan mellan generationerna ett mycket väsentligt och besvärligt problem att försöka lösa. Problemets kärna i den nuvarande situationen kan väl sägas ligga i att samtidigt som man utifrån återkommande utbildningssynpunkter kan tänka sig förändringar av ungdomsskolan används denna utbildningsform som ett medel för att överbrygga utbildningsklyftan i form av ett ökat utbud av ungdomsutbildning till vuxengenerationen, exempelvis genom den kommunala vuxenutbildningen och genom ökade möjligheter för vuxna att ta del av högre utbildning.

Denna strategi att överbrygga klyftan genom att låta vuxengenerationen få samma utbildningschans i ungdomsskolan som de senaste årens ungdomskullar kan väl mot bakgrund av de hittills redovisade resultaten, vad gäller de som utnyttjar dessa utbud, inge betänkligheter rörande möjligheten att med denna strategi överbrygga utbildningsklyftan. F.n. synes detta ökade utbildningsutbud till vuxna främst ianspråktagas av de som redan är mest utbildningsgynnade i vuxengenerationen (Prop 1971:37). Denna strategi innebär ju ytterst en form av "examensjämlikhet" mellan generationerna förmedlat genom ungdomsskolan. Att en sådan form av jämlikhet för stora delar av vuxengenerationen måste te sig som en utopi är föga förvånande utifrån faktiska ekonomiska, sociala och geografiska skäl och kanske inte minst med tanke på



studiemotivationen. Man måste därför ställa frågan, om inte denna form av jämlikhetsstrategi, så länge den inte riktar sig selektivt till de mest utbildnings eftersatta vuxengrupperna, i själva verket bidrar till att ytterligare befästa de utbildningsklyftor som finns inom vuxengenerationen. Vi är då tillbaka till vad vi inledningsvis kallade kärnproblemet, d.v.s. att med i huvudsak den nuvarande ungdomsutbildningen som medel försöka överbrygga utbildningsklyftan mellan generationerna. Om vi istället ser på denna utbildningsklyfta utifrån ett åu-perspektiv är det möjligt att tänka sig en annan strategi än den ovan. Vi nämnde tidigare att i ett åu-system skulle man kunna tala om ungdomsutbildning, som den som ges fram till 20 år och all utbildning därefter för vuxenutbildning. Vi får då mot bakgrund av den faktiska situationen idag två grupper av vuxenstuderande. Den första kan vi kalla långtidsutbildade, vilka består av dem som har en lång ungdomsutbildning som grund. Den andra gruppen kan vi kalla korttidsutbildade vuxenstuderande. Det är den senare gruppen vi här har att integrera i ett åu-system. Så länge detta åu-system inte finns i sinnevärlden och så länge mycket ännu är oklart om dess struktur och innehåll kan detta synas närmast omöjligt att göra. Men vi kan utgå från de två former av utbildningsjämlikhet vi tidigare talat om. D.v.s. den ena som syftar till att ge alla samma reella chans att ta del av ett utbildningsutbud, den andra att alla ges en utbildning som syftar till att ge individen bättre kunskaper att aktivt delta i olika beslutsprocesser i samhället. Oavsett hur ett framtida åu-system kommer att se ut kan man utgå ifrån att dessa båda jämlikhetsbegrepp, även om de till viss del täcker varandra, kommer att bli väsentliga att beakta och eventuellt prioritera.

Man kan vidare säga att den första formen av utbildningsjämlikhet syftar till en jämlikhet avseende individernas investeringsstudier, medan den andra formen syftar främst till vad vi kan kalla aktiveringsstudier.

Om således mycket idag är oklart kring investeringsstudiernas omfattning och inriktning i ett åu-system såväl för korttids- som långtidsutbildade vuxenstuderande, borde detta knappast utgöra ett hinder för igångsättandet av aktiveringsstudier för de korttidsutbildade i form av en återkommande studieverksamhet. Detta skulle skapa ett alternativ till den investeringsinriktade ungdomsutbildningen som idag i stor utsträckning erbjuds de korttidsutbildade i det formella utbildningssystemet. En sådan form av utbildning kan sägas till viss del ske inom de frivilliga bildningsorganisationerna men relationerna mellan dessa och det formella utbildningssystemet är föga integrerat. Edstrand (1969) säger om detta: "Varför har samhället en vuxenundervisningsapparat? Vad spelar vuxenundervisningen för roll i dagens samhälle? Det är påfallande hur oklara och motsägelsefulla de politiska besluten, utbildarna och allmänheten är i sina svar på dessa två nyckelfrågor. Inte ens i Sverige, där vuxenundervisningen är starkare förankrad och mer aktivt driven än på de flesta andra håll i världen, har man försökt att officiellt formulera en övergripande vuxenundervisningsideologi. Ingen utredning eller kommission

har hittills fått i uppdrag att förutsättningslöst analysera hela vuxenundervisningsfältet: målsättningar, omfattning och struktur" (s. 35). En strukturell översikt av dessa område har dock nyligen presenterats (Eliasson, Höglund 1971).

Det är vidare rimligt att anta att dessa aktiveringsstudier bättre skulle passa de korttidsutbildade som idag inte tar del av ungdomsutbildningsutbudet. Det finns idag undersökningar (Schwartz 1970) som antyder detta. I. Johansson (1971) berör också detta problem när han säger:

Att lova guld och gröna skogar åt alla som börjar studera som vuxna skulle inte bara leda till en massa svikna förhoppningar, det skulle också stå i strid med den grundsyn som i varje fall varit vägledande för ABF:s engagemang i vuxenutbildningsdebatten. Naturligtvis är det inte fel, om en och annan kan skaffa sig nytt och bättre arbete och högre lön, men det gäller relativt sett små grupper och kan inte få framstå som ett huvudmotiv för reformarbetet på vuxenutbildningsområdet. Då finns det andra, från jämlikhetssynpunkt mera centrala motiv för att satsa på en vuxenutbildning som vänder sig till de stora grupperna av korttidsutbildade vuxna. Det är inga märkvärdigheter, inga stolta filosofiska system. Det rör sig i själva verket om enkla jordnära ting, som för den välutbildade kan förefalla banala och obetydliga, men som för den det verkligen gäller knappast kan överskattas. Ytterst har det med trygghet, frihet och mänsklig värdighet att göra (s. 25).

Det vi här valt att kalla aktiveringsstudier anknyter delvis till vad L. Johansson (1971a) kallar kontrollrelevant kunskap. Utifrån Seemans (1967) arbete rörande sambandet mellan alienationskomponenten maktlöshet och benägenheten att tillägna sig kontrollrelevant kunskap menar L. Johansson bl.a. följande:

"I ju mindre utsträckning individen uppfattar att han har möjligheter att påverka sitt eget öde, i desto mindre utsträckning är han benägen att skaffa sig sådan kunskap som skulle göra det lättare för honom att styra sina levnadsvillkor, det är här tydligen fråga om en ond cirkel. En utbildningspolitik som strävar efter att möjliggöra en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling, efter att ge medborgarna politiska resurser, måste söka motverka alienation. Men den lärdom man tentativt kan dra från Seemans undersökningar är alltså, att detta inte i någon utsträckning kan ske direkt genom att i skolan bibringa eleverna kontrollrelevant kunskap. I den mån de upplever sig själva som maktlösa, kommer de inte i någon större utsträckning att tillägna sig sådan kunskap. Först när de upplever att de har makt, tillägnar de sig sådan kunskap som är en nödvändig förutsättning för att kunna utöva makt. Om man driver resonemanget till sin spets skulle det innebära, att man inte genom en jämn distribution av kontrollrelevant kunskapsstoff får en jämn distribution av kontrollrelevant kunskap. En jämnare maktfördelning däremot skulle ge en jämnare distribution av kontrollrelevant kunskap. Detta får ganska vida implikationer. Ett vanligt argument mot företagsdemokrati är att arbetarna saknar

erforderliga kunskaper för att sätta sig in i de komplicerade frågor som rör ett företags skötsel, och att de inte kan tillgodogöra sig den information de får. I ett perspektiv sådant det vi här skisserat skulle detta bara betyda att arbetarna inte finner det lönt att tillägna sig kontrollrelevant kunskap, när de faktiskt saknar möjlighet att utöva kontroll" (s. 38).

Huruvida det perspektiv som beskrives i citatet ovan enbart kan ändras genom en genomgripande maktomfördelning i samhället ligger utanför vår möjlighet att här bedöma, men en faktor i brytandet av detta mönster måste, enligt vårt sätt att se, givetvis vara hur mycken kontrollrelevant kunskap utbildningsutbudet de facto innehåller. Frågan inställer sig då, om det nuvarande vuxenutbildningsutbudet, till stor del identiskt med ungdomsutbildningens utbud, innehåller tillräckligt med kontrollrelevant kunskap för att attrahera de stora potentiella vuxenutbildningsgrupperna. Ännu så länge kan vi knappast besvara denna fråga, då den offentliga vuxenutbildningen verkat så kort tid, men blotta misstanken att Seemans teorier gäller här bör leda till en förutsättningslös och kritisk analys rörande möjligheten att med hjälp av ungdomsutbildningens struktur, innehåll och jämlikhetsideal överbrygga utbildningsklyftan mellan generationerna.

Vi har här i detta korttidsperspektiv på åu och jämlikhet velat peka på det jämlikhetsdilemma de flesta länder står inför, när de mot bakgrund av ett framtida åu-system har att överbrygga utbildningsklyftan mellan generationerna. Vi har ställt oss skeptiska inför möjligheten att göra detta med ett ökat investeringsinriktat ungdomsutbildningsutbud till korttidsutbildade vuxna främst mot bakgrund av att detta kan leda till ökade utbildningsklyftor inom denna generation. Vi har istället pekat på möjligheten att som en första fas i ett offentligt åu-system rikta sig till de korttidsutbildade med vad vi kallar aktiveringsstudier och som vi menar anknyter till den participationsjämlikhet vi tidigare talat om. Det kan upplevas som ett något konstruerat jämlikhetsdilemma när man ställer jämlikhet i investeringsstudier mot jämlikhet i aktiveringsstudier. Men de båda begreppen är ju, som Levin (1970) påpekar, till sitt egentliga innehåll väsensskilda, och det är ganska uppenbart att här ligger ett centralt problem att ta ställning till i anslutning till utbildningsklyftan mellan generationerna. En viktig faktor i ett sådant ställningstagande måste bli, att den strategi man väljer för satsning på de korttidsutbildade vuxna går ihop med planeringen i stort för konstruktionen av ett sammanhängande åu-system, som riktar sig både till korttids- och långtidsutbildade vuxenstudier. I Huséns m.fl. (1971) arbete om "Utbildning år 2000" heter det i detta sammanhang:

Den framtida VU och i synnerhet den del därav som har karaktär av återkommande utbildning (ÅU) kommer att kräva en uppdelning av utbildningsansvaret mellan den offentliga och den privata sektorn. En tänkbar uppdelning blir då att samhället svarar för den mer generella allmänbildande delen, om man så vill, det som gäller "learning to learn". Denna sätter folk i stånd att vidareutbildas eller omskolas för specifika

yrkesuppgifter, vilken senare utbildning i princip ombesörjes av näringslivet självt (s. 157).

I en sådan uppdelningsstrategi blir frågan om en prioritering mellan de två former av jämlikhet vi talat om, så vitt vi kan se, en nödvändighet att ta ställning till. Som ett steg i denna riktning kan man se vissa förslag i en nyligen framlagd proposition (Prop. 1971:37) rörande vuxenutbildningen.

I denna föreslås bl.a. en hårdare satsning på grundskoleutbildning på bekostnad av gymnasieskoleutbildning. I propositionen heter det bl.a.:

Erfarenheterna visar att utbildningsmässigt redan gynnade grupper utnyttjar möjligheterna i betydande utsträckning, medan de som har det största behovet av utbildning är förhållandevis få. Jag anser det mot denna bakgrund nödvändigt att mer målmedvetet inrikta den kommande vuxenutbildningens resurser för att tillgodose dem som bäst behöver utbildningen. Detta kräver dels en prioritering av utbildningen på grundskolenivå, dels aktivare insatser vid intagning av de studerande (s. 92).

Huruvida detta grundskoleutbud kommer att ge kontrollrelevant kunskap för de studerande måste sedan bli en viktig faktor att analysera i framtiden.

En väsentlig faktor i detta sammanhang blir givetvis de ekonomiska konsekvenserna av en satsning på de två formerna av jämlikhet. Vi kan inte här närmare gå in på detta. Men så mycket torde stå klart att en jämlik och likvärdig investeringsutbildning för vuxna i paritet med den ungdomen fått skulle förutsätta kraftigt ökade kostnader för utbildningssektorn, något som till exempel långtidsutredningen (SOU 1970:71) knappast ställer i utsikt.

#### *12.4 Återkommande utbildning och jämlikhet i ett långtidsperspektiv*

För många av dem som börjat analysera problemen kring återkommande utbildning står det klart, att denna utbildningsstruktur i sig kan ge större möjligheter att genomföra och upprätthålla en utbildningsjämlikhet av båda de slag vi tidigare talat om, men kan även genom ett ökat antal valtillfällen skapa ännu större utbildningsklyftor. Hos U68b heter det bl.a.:

Ett allmänt ökat utbud av utbildning via brev och massmedia kan, i förening med nya undervisningsformer inom lärarledd utbildning komma att gynna utåtriktade och företagsamma människor. De samhällsgrupper som genom hemmiljöns inverkan blivit mest medvetna om betydelsen av att satsa på meriterande utbildning kommer sannolikt även i framtiden att effektivast ta till vara de möjligheter, som ett system med återkommande utbildning erbjuder (s. 57).

Frågan är, om inte här ligger det allvarligaste framtida jämlikhetsproblemet i anslutning till åu. Problemet kan sägas gälla på vilket sätt ett återkommande utbildningsutbud följs av åtgärder som garanterar att alla tar del av detta, något som gäller i princip för såväl korttids- som långtidsutbildade vuxenstuderande. Man kan i princip tänka sig tre olika former av åtgärder. Den första

skulle vi vilja kalla en "laissez-faire inriktad" åtgärd. Denna skulle kunna karakteriseras av att alla ges i princip likvärdiga chanser ekonomiskt och regionalt att ta del av åu-utbudet. De ekonomiska förutsättningarna kan tänkas baseras på dels ett studiemedelssystem, dels genom fackliga förhandlingar beslutade rättigheter att med bibehållen lön få tjänstledighet för studier. De regionala förutsättningarna är givetvis ett mycket brett decentraliserat utbud av åu.

Under förutsättning att en stor del av åu-utbudet innebär möjlighet till individuella investeringsstudier talar mycket för att denna åtgärdsform kommer att leda till att de mest utbildningsvana och utbildningsmotiverade grupperna främst utnyttjar åu-utbudet. Resultatet kan således bli att åu-systemet istället för att bidra till en utbildningsjämlighet bidrar till befästheten och förstärkandet av befintliga utbildningsklyftor.

Den andra åtgärdsformen skulle vi vilja kalla den "selektivt inriktade". Även här skulle en första förutsättning vara att alla ges samma ekonomiska och regionala möjligheter att ta del av åu. Men till detta skulle kunna kopplas ett selektivt fungerande uppsöknings- och studiestimuleringsystem, som främst vände sig till de minst utbildningsmotiverade. Hur effektiv en sådan verksamhet blir är svårt att förutsäga. FÖVUX (1970) arbetar f.n. med en sådan verksamhet, men ännu är det för tidigt att dra några slutsatser av verksamheten. Sannolikhetsmässigt borde dock denna åtgärdsform ge större möjlighet än den förra att se till att ett åu-utbud inte leder till ytterligare utbildningsklyftor. Den tredje åtgärdsformen skulle vi vilja kalla den "obligatoriskt inriktade". Utöver ekonomiska och regionalt lika förutsättningar skulle här således ett obligatorium att delta i åu kunna tänkas. Med en sådan åtgärd skulle garantier ges att alla tog del av åu, men samtidigt inställer sig här stora tveksamheter huruvida en sådan åtgärd inte inkräktar på individens frihet.

Vi kommer här in på mycket intrikata och kanske idag alltför lite principiellt diskuterade frågor kring utbildningsobligatoriet. De tre olika åtgärdsformerna vi här kortfattat skisserat, men ändock försökt beskriva de väsentliga skillnaderna i, kan ytterst kopplas till spänningen mellan frihets- och jämlikhetsbegreppet. Dahrendorf (1968) har på ett inträngande sätt penetrerat denna gamla, men alltid lika aktuella problematik. Han utgår i sin analys från frihetsbegreppet och kommer fram till två skilda sätt att se på detta begrepp. Det ena kallar han "the problematic concept of liberty". Detta innebär att frihet finns i ett samhälle, när individerna har lika möjligheter att utifrån sina medfödda karakteristika ta del av de olika aktiviteter som ett samhälle erbjuder. Detta synsätt på friheten anknyter nära till den andra fas i jämlikhetstankens utveckling som vi tidigare beskeiv (sid .152) d.v.s. i princip lika startmöjligheter. Det andra sättet att se på friheten kallar Dahrendorf "the assertoric concept of liberty". Med detta menas att frihet existerar först när individen faktiskt utnyttjar de möjligheter ett samhälle erbjuder. På

ett teoretiskt plan kan kanske dessa båda begrepp te sig något sofistiska, men kopplas de till ett konkret samhällsproblem får de båda begreppen klart skilda konsekvenser. Dahrendorf exemplifierar bl.a. på följande sätt:

The distinction between these two concepts of liberty is of more than philosophical interest. It involves the far more significant distinction between two views of politics: one that sees politics exclusively as an instrument of institutional change, and another that sees the range of social organization accessible to politics as extending beyond institutions. It follows from the problematic concept of liberty; that men will then actively seek self-fulfilment is either assumed as a matter of course of excluded from consideration as irrelevant to public policy. From this point of view, the reduction of working hours is a proper concern of politics, but beyond that the individual is left to his own resources. According to the assertoric concept of liberty, by contrast, the concerns of politics extend to the matter of how the change for self-fulfilment is used. The reduction of working hours thus becomes a necessary, but not a sufficient goal of liberal politics. In this way, the seemingly minor distinction between two concepts of liberty reveals a political choice of considerable consequence (s. 186).

Kopplar vi detta synsätt till de tre ovan beskrivna åtgärdsformerna i anslutning till ett framtida åu-utbud finner vi att den första formen främst anknuter till "the problematic concept of liberty" och därmed också jämlikhet. Den andra formen innehåller element från de båda frihetsbegreppen, medan den tredje åtgärdsformen närmast anknuter till "the assertoric concept of liberty", därmed också en form av jämlikhet som med m.a.o. inte behöver innebära lika slutmål, men väl att alla reellt måste ta del av ett utbildningsutbud. Vi är utifrån dessa båda synsätt på friheten och därmed indirekt även på jämlikheten inne på ytterst omfattande och värdeladdade frågor, men vi anser det möjligt att hävda att dessa frågor på ett eller annat sätt måste bli aktuella, när begreppet återkommande utbildning får alltmer konkret innebörd och eventuellt i framtiden börjar genomföras.

Vi talade tidigare om utbildning som inklusiv och exklusiv rättighet (sid. 153). De båda begreppen ligger nära de ovan nämnda. Utbildning som en inklusiv rättighet d.v.s. obligatorisk utbildning, kan ju ses som ett uttryck för "assertoric liberty" och utbildning som exklusiv rättighet d.v.s. frivillig utbildning, som ett uttryck för "problematic liberty". Tendensen under efterkrigstiden har i de flesta industriländer varit att alltmera i tiden utsträcka den inklusiva rättigheten till utbildning inom de traditionellt uppbyggda utbildningssystemen, d.v.s. förlänga den obligatoriska skolutbildningen främst utifrån motiv som kan hänföras till "the concept of assertoric liberty". Man har menat att utbildningen är viktig för att individen inte skall bli utslagen i samhället och att "the problematic concept of liberty" inte kan anses ge garantier för att detta inte sker. När man nu idag börjar ifrågasätta dessa i tiden för individen starkt koncentrerade utbildningssystem, och börjar tänka sig utbildningssystem, som för individen kan innebära utbildning vid flera

tillfällen under livet, borde givetvis utformningen av den framtida inklusiva rättigheten till utbildning noggrant och förutsättningslöst analyseras. Vi avser inte här fördjupa oss i hur en eventuell inklusiv utbildningsrättighet konkret skulle kunna utformas i ett åu-system, men det torde vara uppenbart att frågan om en förlängning av den obligatoriska utbildningen inom de nuvarande utbildningssystemen knappast längre kan diskuteras utan att man tar hänsyn till en eventuell obligatorisk utbildning — eller kanske mera positivt uttryckt — utbildningsrättighet inom ramen för ett åu-system. Vi vet idag att hos vissa elevgrupper upplevs de sista skolobligatoriska åren som en stor belastning. En känsla som förmodligen skapar en negativ inställning till utbildning senare i livet. Hypotetiskt kan man också förvänta att i ett framtida åu-system med relativt lång sammanhängande obligatorisk utbildning i början, kommer dessa skoltrötta elevgrupper knappast att känna sig attraherade av senare utbildningsutbud. På sikt borde m.a.o. en viktig konsekvens av åu-principen vara att den inklusiva utbildningsrättigheten omprövas och eventuellt i framtiden utformas på ett över tiden mera flexibelt sätt. Utformningen av de inklusiva utbildningsrättigheterna i ett framtida åu-system kan därför anses vara av stor betydelse för hur ett åu-system i ett långtidsperspektiv kan uppfylla jämlikhetsmålen. Denna frågeställning borde därför vara principiellt viktig att diskutera i anslutning till åu under den närmaste framtiden. Frågan är om inte denna problematik kring ett flexiblere obligatorium är av samma dignitet som den stora utbildningsfrågan på 1830—40-talen rörande obligatorisk folkskoleutbildning eller ej. Denna fråga om obligatoriets utformning kan även kopplas till Galtungs (1970) idéer om en önskvärd framtida förändring av individens livscykel. Den normala livscykeln för en individ kan uppdelas på följande: barnperioden, utbildningsperioden, arbetsperioden och pensionsperioden. Vi kan kalla detta för B-U-A-P-cykeln, vilken i ett framtida samhälle, enligt Galtung, kan förväntas omfatta ca 5 år av B, 20 av U, 40 av A och 10 av P. Utifrån Galtungs argumentation av behovet av en större rotation i samhället, d.v.s. större möjlighet för individen att byta yrke och växla mellan utbildning och arbete, är det stora problemet med B-U-A-P-cykeln, att samhället idag ger individen liten möjlighet att välja tiden för U-A-P. Enligt Galtung blir det därför viktigt att ändra sådana lagar och förordningar som befäster U-A-P-cykeln, och han säger om detta:

The society should permit everybody to work out his own formula. Universities would have to give up the idea serving mainly youths in the age brackets from 18—25, and work institutions (farms, factories, firms) would have to be able to adept themselves to members of all ages. The laws designed to protect children against exploitation have, unfortunately, also become laws to prevent them from gaining social experience. The right to work should be extended also to children, the right to exploit and be exploited to no one (s. 141).

Det torde mot denna bakgrund stå ganska klart att just den nuvarande

obligatorieprincipen är en princip som befäster den nuvarande B-U-A-P-cykeln. En över tiden mer flexibel obligatorieprincip eller utbildningsrättsprincip skulle å andra sidan kunna vara ett verktyg för att skapa en, låt oss kalla den, B-U-A-U-P-A-U-A-P-cykel, där det första P:et kan tänkas stå för rätt till sabbatsår.

Om vi även ser till Jensens m.fl. (1970) arbete om framtida europeiska utbildningsstrukturer förutsattes ett åu-system i samtliga dessa samt att denna åu-utbildning göres obligatorisk i viss form i modell 2 och 3, medan den är frivillig i modell 1. I valet mellan de tre åtgärdsalternativen, som vi beskrivit inledningsvis, kan det för politikerna vara frestande att välja det alternativ som bjuder minst politisk strid, men som på sikt för exempelvis jämlikhetsmålet kan vara det alternativ som direkt motverkar detta mål. Husén (1971) har formulerat detta dilemma på följande sätt:

Politiker frestas lätt att söka finna kortsiktiga lösningar på dagens akuta problem. De påminns ju med rätt korta mellanrum, d.v.s vid regelbundet återkommande val, om sin dödlighet. Därför inleds de lätt i frestelse att anvisa Döbelns-mediciner i situationer, där de har att välja mellan det som är farligt för dem själva på kort sikt och det som är farligt för väljarna, d.v.s för samhället på lång sikt (s. 18).

Vi har hittills ej behandlat skillnaderna mellan de båda tidigare nämnda jämlikhetsformerna i anslutning till åu i ett långtidsperspektiv. Framställningen har hittills varit baserad på förutsättningen att båda formerna inkluderas. Det är denna förutsättning vi nu avser att närmare försöka granska utifrån ett bredare perspektiv på utbildning och samhällsutveckling.

### 12.5 *Återkommande utbildning i ett avlägset och hypotetiskt framtidsperspektiv*

Vi har tidigare vid ett flertal tillfällen framfört, att de avgörande förändringarna av utbildningssystemets struktur och innehåll bestäms av samhällets allmänna utveckling. Vi beskrev i föregående kapitel två tänkbara sådana framtida utvecklingsperspektiv för samhället och vi avser nu avslutningsvis försöka se på åu i ett av dessa perspektiv. Det är närmast självklart att åu-system som utvecklas i integrations- eller polarisationsperspektiv blir annorlunda i förhållande till varandra. De väsentligaste skillnaderna har Jensen m.fl. (1970) försökt beskriva och vi skall här inte göra ett liknande försök. Istället vill vi koncentrera oss på ett framtidsperspektiv främst därför att vi anser detta vara det mest sannolika. Om detta råder det givetvis olika värderingar, men att vi väljer ett perspektiv skall inte ses som att vi själva förespråkar en sådan utveckling utan vår värdering innebär att vi tror att en viss utveckling är den mest sannolika.

Det perspektiv vi kommer att ha som utgångspunkt anknyter närmast till det tidigare nämnda integrationsperspektivet. Galtung (1969) har i en ar-



tikel kallad "On the future of the international system" närmare försökt beskriva de karakteristiska dragen i ett framtida globalt internationellt system, som i sina huvuddrag närmast kan hänföras till integrationsperspektivet. Vi skall här inte fördjupa oss i hans beskrivning av relationerna mellan utvecklade och mindre utvecklade länder. Det kan räcka med att nämna att han anser att klyftan mellan rika och fattiga länder kommer att bestå relativt sett under en överskådlig framtid och att denna klyfta i sig inte leder till ett polariserat internationellt system med rika och fattiga länder som respektive poler. Av större intresse för vår framställning här är kanske hans syn på de utvecklade länderna. Här utgår han ifrån att en betydande integration kommer till stånd oavsett de stora ideologiska skillnader som idag finns bland de utvecklade länderna. De länder som här tänkes någotsånär gemensamt utvecklas från "moderna till neomoderna" och därmed konstituera ett "neomodern" utvecklingsområde omkring år 2000 är enligt Galtung: "... from Alaska via Canada, the United States, over the North-Atlantic Ocean into Western Europe and Eastern Europe (possibly with exception of some Mediterranean countries), Soviet Union, Japan, and down to Australia and New Zealand: in other words, the OECD nations plus the socialist nations" (s. 25).

I denna utveckling mot en "neomodern" integration kommer två fenomen att spela en viktig roll. Galtung kallar dem för IGO:s och INGO:s (international governmental organizations och international non-governmental organizations). Till de första kan räknas organisationer som EEC, Comecon och OECD; till de senare främst olika multinationella företag. Dessa olika organisationer tänkes spela en viktig roll ur integrationssynpunkt.

"Thus, INGO:s should come together and form super-INGO:s, IGO:s should form super-IGO:s, super-INGO:s and super-IGO:s may come together, and so on. . . . We predict a steady growth in the mutual interpenetration and intermeshing of all developed, industrialized nations with neomodern segments with each other, using INGO:s and IGO:s as building structures" (s. 15, 25.)

I ett sådant integrationsperspektiv ligger implicit ett stort framtida spänningsmoment mellan nationalstaternas speciellt egna intresseområden och ett framväxande internationellt intresseområde. Galtung säger om detta: "In other words, we predict an increasing gap between the neomodern makers of new civilizations and the people making decisions and fighting for the national interests" (s. 20).

Amerikanen Boulding (1968) berör samma problematik när han i en artikel om framtida kunskap och teknologi menar: "The network of electronic communications is inevitably producing a world superculture, and the relations between this superculture and the more traditional national and regional cultures of the past remains the great question mark of the next fifty years" (s. 209).

Om dessa förändringar kommer att utgöra ett sannolikt framtida inslag i vårt samhälle är det ganska uppenbart att det bör få stora konsekvenser för alla samhällssektorer, däribland utbildningssektorn. Vi vet idag till exempel att flera av de stora INGO:s bedriver en egen och i många fall mycket avancerad egen utbildningsverksamhet. En verksamhet, som kan förväntas öka och vara ett led i det fenomen som ibland benämns "Japaniseringstendensen" (Rehn 1970) och som innebär att man bland annat genom utbildning försöker binda efterfrågad arbetskraft till den egna organisationen eller företaget. I detta perspektiv blir frågan om det nationella offentliga utbildningssystemets egentliga roll av stor betydelse att diskutera. Är det rimligt att förvänta sig att det i framtiden kan spela en sådan encyklopedisk roll, att det dels ger individerna jämlika chanser till yrkesutbildning och dels ger dem kunskaper och färdigheter att aktivt kunna delta i detta framtida samhälles övriga verksamhetsformer? Även om det idag inte går att ge något entydigt svar på denna fråga, är det vår uppfattning att här ligger den kanske viktigaste framtida utbildningsfrågan, inte minst ur jämlikhetsaspekten. Janne (1970) har indirekt berört denna problematik, när han försökt beskriva olika utbildningsfunktioner i ett framtida integrerat IGO-system, i detta fall närmast ett förordat Europa. Han urskiljer i princip tre olika utbildningssystem. Det första avser det formella utbildningssystemet uppbyggt efter principen återkommande utbildning. Huruvida han tänker sig detta IGO-baserat eller nationellt baserat framgår mindre tydligt. Det andra avser närmast ett INGO-baserat och branschbaserat utbildningssystem. Det tredje gäller ett omfattande och mångfacetterat informations- och kulturutbildningssystem, där olika massmedia och organisationer är de viktigaste utbildningsinstitutionerna. De båda senare systemen förutsättes expandera kraftigt med ty åtföljande omfattande konsekvenser för det offentliga systemet. Den väsentligaste konsekvensen menar Janne blir att detta måste fungera efter principen återkommande utbildning. Till sitt innehåll menar han, att de måste lämna sin encyklopediska strävan att förse individen med alla de kunskaper och färdigheter han behöver för arbete och fritid. De nuvarande systemens läroplansmässiga uppdelning på olika ämnen, en relik från Aristoteles' kunskapssystem, måste ersättas med en problemorienterad utbildning, som syftar till en betoning av den kreativa och problemlösande intelligensen. Janne menar att i anslutning till Kempfer (1955) bör då följande principer, som denne kallar "systemansatsen", vara vägledande för den läroplansmässiga utformningen av detta nya formella åu-system:

- definition of the problem (clearer understanding of its nature)
- establishment of the facts (securing of all data on the causes or possible effects, in the context of the problem)
- analysis of these facts (notably assessing them)
- decision (making a choice between alternatives)
- action (execution of the decision)
- evaluation (assessment of the results of the action) (s. 33).

Medan Janne menar att denna systemansats bör prägla både ungdoms- och vuxenutbildning tänkte sig Kempfer den speciellt lämplig för vuxenutbildning, där olika aktuella samhälls- och arbetsproblem skulle kunna behandlas utifrån denna ansats. Återknyter vi till den tidigare diskussionen (sid. 168) om kontrollrelevant kunskap är det möjligt att denna "systemansats" skulle ge större förutsättningar för ett mera attraktivt utbud mot kontrollrelevant kunskap.

Den egentliga yrkesutbildningen förutsättes då i stor utsträckning ske i de INGO-baserade och branschbaserade utbildningssystemen och den breda samhällsorienteringen och kulturorienteringen i ett omfattande och i stor utsträckning internationellt baserat informations- och kulturutbildningssystem, där massmedia och olika organisationer utgör ett dominerande inslag. Inför ett sådant perspektiv framstår med all tydlighet vikten av att penetrera de framtida nationella offentliga utbildningssystemens egentliga roll.

Ser vi till jämlikhetsproblemet, som vi genomgående hittills uppehållit oss kring, inställer sig frågan, om det blir möjligt att i framtiden ge alla i det formella utbildningssystemet en reell och fri valmöjlighet av en aktuell och adekvat yrkesutbildning på olika nivåer. För ett enskilt land, som vill driva en jämlikhetspolitik, kan man inför den ovan skisserade utvecklingen tänka sig två olika handlingsalternativ. Det första innebär att man satsar ännu mer på det formella systemet så att detta i realiteten absorberar och ersätter de båda andra utbildningssystemen. Ett sådant handlingsalternativ skulle främst tänkas motiveras av att de båda andra systemen inte ger någon garanti för jämlikhet i utbildning. Ett sådant omfattande och encyklopediskt inriktat utbildningssystem skulle teoretiskt kunna ge förutsättningar för upprätthållandet av den valfrihetsjämlikhet vi tidigare talat om. Frånsett att ett sådant system kan förväntas bli ekonomiskt mycket kostbart tillkommer, att detta system på ett helt annat sätt än idag måste ha en stor innovationsbenägenhet och förändringstakt vad gäller inriktning och innehåll. Det andra alternativet innebär, att man medvetet utgår från en rollfördelning mellan de tre utbildningssystemen. En rollfördelning, som skulle kunna innebära att en av det formella systemets huvudsakliga roller blir att bidra med vad vi tidigare kallat participationsjämlikhet. D.v.s. en mycket väsentlig funktion skulle vara att inom ramen för ett åu-system ge individerna en, vad Kempfer kallar systemansatsutbildning och som enligt Levins (1970) terminologi skulle kunna ge individerna den nödvändiga "efficacy" för att aktivt och så långt som möjligt ge alla en reell valfrihet i att värdera, delta i och påverka de båda andra utbildningssystemen, där den huvudsakliga yrkesutbildningen ges i ett annat system och merparten av samhälls- och kulturkunskaperna i ytterligare ett annat informellt system. De här båda skisserade handlingsalternativen bör främst ses som extremer på ett kontinuum av möjliga handlingsalternativ. Men det är vår uppfattning att här finns, för den framtida nationella utbildningspolitiken, ett mycket centralt och avgörande problemområde. Om vi utgår från

att man väljer en rollfördelning i stort enligt ovan, skulle man kunna tänka sig följande inriktning av det formella åu-systemet i tre huvudfaser med olika målsättningar. Den första fasen, som skulle kunna ligga mellan individens femte och femtonde år, skulle i stort kunna byggas upp kring grundskolans och en eventuell framtida förskolas målsättningar och utformningar, men med en större betoning av systemansatsen i grundskoleutbildningen. Den andra fasen skulle kunna tänkas ligga mellan individens femtonde och tjugonde år och här skulle systemansatsen kompletteras med en yrkesorienterande utbildning i några övergripande samhällssektorer till exempel vård, teknik, ekonomi och administration, lärararbete samt information och dokumentation. Varje individ skulle få en basorientering i alla områden och därefter kunna fördjupa sig i det hon finner intressant. Möjlighet att varva denna utbildning med arbete skulle också kunna vara en förutsättning och reell valmöjlighet. Den tredje fasen skulle sedan i princip för individen kunna tänkas vara intermitterant tillgänglig livet ut. Denna fas skulle ha två huvudsyften. Det första att ge de individer, som av en eller annan orsak byter yrke, en yrkesorienterande utbildning. Denna utbildning skulle kunna tänkas ske i integrerad form med utbildningen i den andra fasen ovan. Det ligger här nära att se AMS:s arbetsmarknadsutbildning som ett första steg i en sådan utbildningsverksamhet. Det andra huvudsyftet i den tredje fasen skulle kunna tänkas omfatta en utbildning som ger individen en kontrollrelevant kunskap, med betoning på kommunikationsfärdigheter och systemansatsutbildning kring olika samhällsproblem. Huvudsyftet skulle här vara att individen blir i stånd att bättre ta del av och påverka utbildningsaktiviteterna i de andra utbildningssystemen. En av de viktigaste funktionerna för det formella åu-systemet skulle m.a.o. vara att ge alla en utbildning, som så långt möjligt, ger alla lika chanser att ta del av icke offentlig utbildning och påverkan. Samtidigt som syftet skulle vara att ge individen resurser och möjligheter att aktivt påverka sin egen arbets- och fritidsmiljö d.v.s. kontrollrelevant kunskap. Implicit i detta synsätt ligger då, att det formella systemet i allt mindre utsträckning blir inriktat på en direkt yrkesutbildande funktion. Den här grovt skisserade rollen för ett offentligt åu-system upplevs säkert av många som något verklighetsfrämmande och säkert kan många andra roller bli aktuella i framtiden. Till exempel är det möjligt att med utgångspunkt från en rollfördelning tänka sig att det formella systemet, utöver den funktion som ovan skisserats, även svarar för den direkta yrkesutbildningen inom till exempel vård, lärar- och informationsektorerna.

Vi har hittills, när vi talat om utbildningssystemet, främst talat om dess kunskapsförmedlande och individaktiverande funktioner. Dess funktion som kunskapsproducent där forskningen är den kanske viktigaste har vi mindre diskuterat. Bell (1967) har ingående försökt antecipera kunskapsproduktionens centrala roll i det postindustriella samhället såväl i anslutning till det formella som de informella utbildningssystemen. Han skriver bl.a. följande:

. . . the United States is becoming a post-industrial society, which I have defined as one in which the organization of theoretical knowledge becomes paramount for innovation in the society, and in which intellectual institutions become central in the social structure (s. XXVII.)

Galbraith (1967) har framfört i princip liknande tankegångar, där denne särskilt betonat denna kunskapsindustris potentiella möjligheter att utöva en kritik samhällsfunktion. Dessa tankegångar kring utbildningssystemens kunskapsproducerande funktion, vilka vi själva kan se som mycket sannolika, kan även innebära en i framtiden mera funktionell uppdelning mellan utbildningssystemens kunskapsproducerande och kunskapsförmedlande roll på så sätt att den förra utvecklas till en av det postindustriella samhällets viktigaste "industri- och yrkessektorer".

Detta samband mellan de formella utbildningssystemens kunskapsförmedlande och kunskapsproducerande funktioner för oss också in på ett annat framtida problem där viktiga prioriteringar kan bli aktuella. Mot bakgrund av Bells perspektiv rörande en omfattande framtida expansion av den kunskapsproducerande delen och Jannes perspektiv rörande en minskad betydelse av den yrkesutbildande delen i de formella utbildningssystemens kunskapsförmedlande funktion, öppnar sig här ett intressant resursfördelningsperspektiv inom de formella systemen. Ett perspektiv som kan tala för resursöverföring från den kunskapsförmedlande yrkesutbildningen till den kunskapsproducerande yrkesutbildningen. I ett sådant perspektiv framträder också betydelsen av att i den framtida planeringen samtidigt behandla både den kunskapsförmedlande och kunskapsproducerande delen i det formella systemet, något som exempelvis i princip ligger utanför U68:s direktiv och arbete. U68 har visserligen något berört denna problematik (U68c) men någon inträngande analys utifrån exempelvis det perspektiv vi här beskrivit har inte gjorts. Även om det ovan sagda kan upplevas som esoteriskt i förhållande till dagens utbildningsproblem, är det dock vår uppfattning att dessa dagsproblem skulle tjäna på att konfronteras med de utvecklingstendenser vi här försökt beskriva. Detta gäller inte minst utbildningsjämligheten och den, som vi ser det, därmed sammanhängande frågan om yrkesutbildningens roll i de formella utbildningssystemen.

Huruvida en rollfördelning mellan olika utbildningssystem och den roll vi skisserat för det offentliga utbildningssystemet i framtiden kommer att utvecklas är idag svårt att förutsäga. Alltför många antaganden bär i hög grad osäkerhetens prägel. Möjligheten för det offentliga utbildningssystemet att utvecklas mot den roll vi här beskrivit ser vi i enlighet med Greens (1969) synsätt och som Husén (1971) beskrivit på följande sätt: ". . . den avgörande frågan gäller inte huruvida skolan 'törs' skapa en ny samhällsordning eller ej. Antagligen kommer den inte att göra det. Sannolikt kan den inte och har aldrig kunnat göra det. En meningsfull fråga blir istället, huruvida samhället 'törs' bygga upp ett nytt skolsystem" (s. 34). Och i detta samhälle blir med all

sannolikhet en växande spänning mellan nationella och internationella intresseområden en avgörande faktor för hur detta "törs" kommer att manifesteras. Tannenbaum (1970) säger i en artikel om denna spänning följande:

We thus really have two systems of 'sovereignty' in the world: the nation and the supranational corporate body. The first is on the defensive, probably on the decline, anxious over its security and even its survival. The second is growing in influence, and is increasingly dependent on smaller nations to support their efforts toward economic development . . . One cannot assume that so profound a structural change as here envisaged can go on without political implications, and without a shift in political power. It is difficult to see the way this shift of political power will occur — but that it will take place there can be little doubt. It would have been equally difficult to foresee the modern state in the glories of a feudal society (s. 37).

Om ett sådant perspektiv på den framtida utvecklingen kan anses sannolikt, innebär detta naturligt påtagbara återverkningar på varje lands interna samhällsutveckling. Möjligheten att driva en egen särpräglad nationell politisk profil blir svårare, om denna i väsentliga avseenden avviker från en gemensam internationell sådan. Det enskilda landets påverkans- och socialisationssystem, till exempel utbildningssystemet, får en hårdare konkurrens från andra påverkans- och socialisationssystem.

Ett sådant perspektiv kan synas dystert eller uppmuntrande beroende på ens ideologiska uppfattningar och den ideologiska inriktning ett eventuellt framtida internationellt system får. Men om perspektivet är realistiskt och om man i ett enskilt land anser att ett viktigt politiskt mål är att alla individer på ett mera aktivt sätt än idag skall kunna påverka framtidsutvecklingen måste frågan anses väsentlig, hur man vill använda påverkanssystemet utbildning.

Mot bakgrund av detta perspektiv har vi försökt fästa uppmärksamheten på en tänkbar framtida roll för de formella utbildningssystemen, där ett av huvudsyftena blir att förmedla kontrollrelevant kunskap till individerna, på så sätt att de därigenom får möjligheter att påverka sin omgivning, en omgivning där internationella intressen kan förväntas spela en stor roll. Detta synsätt skulle då bl.a. innebära att de formella utbildningssystemens direkt yrkesutbildande funktion skulle bli av mindre omfattning än idag och i stor utsträckning bli förlagd till de informella utbildningssystemen.

Kring ett sådant synsätt kan det råda delade meningar och vårt syfte har enbart varit att, utifrån ett inte helt osannolikt framtidsperspektiv, där olika utbildningssystem kan förväntas utvecklas, antyda en framtida roll för det nationella och formella utbildningssystemet. En roll där detta system, uppbyggt efter principen återkommande utbildning, i sin kunskapsförmedlande funktion prioriterar participationsjämligheten före den rent yrkesutbildande funktionen.

En sådan här syn på det formella utbildningssystemet bör inte förväxlas med det under senare år alltmer diskuterade begreppet "de-schooling" (Huberman 1970, Reimer 1970, Goodman 1971). Med detta menas i korthet att de nuvarande utbildningssystemen är helt inadekvata för våra samhällssystem, speciellt vad gäller deras möjlighet att skapa medvetna, demokratiska och kreativa individer. Deras hierarkiska, auktoritära och byråkratiska strukturer och arbetssätt, menar dessa författare, hämmar utvecklingen av en medveten och samhällsengagerad individ, speciellt gäller detta de stora grupper i samhället för vilka utbildningssystemet inte kan ses som ett instrument för en karriär till samhällets toppositioner. Om vi således, enligt dessa författare, vill aktivera dessa stora grupper bl.a. genom utbildning, anser de att detta närmast är omöjligt med hjälp av de formella utbildningssystemens obligatoriska utbildning. Gemensamt har dessa författare att de är ytterst kritiska mot de nuvarande traditionella och konservativa utbildningssystemen. Vad de däremot vill ersätta dem med är mindre klart. (Lister 1971).

Vårt eget sätt att se på det formella utbildningssystemet innebär inte någon "de-schooling" men väl en "re-schooling" av det, innebärande att ett av de viktigaste målen blir att få alla individer aktiva och deltagande i samhällsprocesserna. En målsättning som kan innebära att utbildningssystemets direkt yrkesutbildande funktion ges mindre prioritet.

Även om vårt perspektiv ovan innehåller förutsättningar, som många kommer att anse tvivelaktiga, bör dock framställningen främst ses som ett första försök att penetrera ett utbildningsproblem, som vi själva anser alltför lite beaktat i dagens utbildningsplanering och utbildningsdebatt, och som i framtiden bör ägnas åtskillig uppmärksamhet.

# 13. Summary

This work is in three parts. Part I is an empirical study done for the 1968 Education Committee, U68 (SOU 1971:61). It takes up the choice of studies and professions made by pupils leaving the 9-year comprehensive school, continuation school and the 'gymnasium' in 1969. Part II, "Perspectives Concerning Commissioned Research" takes up the relation between society and research, particularly commissioned research on education in the future. Part III, "Perspectives Concerning the Relation between Society and Research, Stressing Equal Opportunities for Education for All and Recurrent Education", has a more direct link with Part I. In Part III, taking a broader perspective on education and society, we try to clarify the goal of equal opportunities for education in relation to the strategy of recurrent education, which has become more and more actual recently. Below we give a summary of the chief results of Part I and of the most important points of view developed in Parts II and III.

## 13.1 Part I

### **Choice of Studies and Occupations by Pupils in the 9-year Comprehensive School, Continuation School and 'Gymnasium'.**

#### 13.1.1. *Purpose*

The study has three main purposes:

1. To study the choice of studies and occupations at the close of the 9-year comprehensive school, continuation school (is included in upper secondary education), and 'gymnasium' (is included in upper secondary education), in connection with the work of the 1968 Education Committee on the future development of education after the upper secondary school level.
2. To study how various factors such as sex, achievement, social status and interests influence the pupils' choices.
3. To study the pupils' attitude toward questions of education and occupations.



### 13.1.2. *Main Results*

The results are based on three follow-up studies from March, 1969. The study of the 9-year comprehensive school is built on a sample of 2,356 pupils on a nation-wide basis. The continuation school study includes 801 pupils in Göteborg and Västmanland (in Västmanland, only the technical line). The 'gymnasium' study includes 702 pupils in Västmanland. The results of the attitude questions must be interpreted with care, as such answers are always influenced by the circumstances and the pupil material. But this reservation holds true for all studies of a similar type. The present report was presented to the 1968 Education Committee in December, 1969.

The following is a concentrated selection of results from various chapters.

1. More than 80 % of the pupils in comprehensive school plan to enroll in upper secondary education (i.e. 'gymnasium', continuation school or vocational school).
2. The distribution of marks of pupils in grade 6 and their plans and choices before entering grade 7, and the choices made by the same pupils in grade 9, indicate that it is highly probable that the decision to enroll in upper secondary education is determined by conditions existing before lower secondary education ('högstadiet', i.e. before grade 7). This is especially true for choosing 'gymnasium'.
3. More than half of the comprehensive school pupils would enroll in 'gymnasium' if they could disregard marks and other pressures.
4. The three types of upper secondary education exhibit marked social differences. 82 % of the pupils belonging to Social Group 1 (socially and economically the highest group) choose 'gymnasium' and only 6 % choose vocational school. 25 % of the pupils belonging to Social Group 3 choose 'gymnasium' and 34 % choose vocational school.
5. 'Gymnasium' pupils are influenced in their choice of optional subjects not only by the factors of marks and sex but also by social factors. Pupils from Social Group 1 less frequently choose an economic or a technical line.
6. Pupils feel that going to 'gymnasium' or vocational school or starting to work is more natural than deciding to go to a continuation school. The pupils who choose 'gymnasium' do so in order to reach a certain occupational level — the academic level.
7. Pupils' motives for choosing a school are dominated by the level of their marks and desires to go into particular occupations.
8. About half of those choosing 'gymnasium' would agree to having continuation school as their second choice, but almost none chose vocational school if they failed to get into the optional set they had put down as first choice for 'gymnasium'. Over half of the continuation school pupils would agree to take vocational training courses if they failed to get the line of study they had put down as first choice for continuation school.

9. One-fourth of the pupils choosing continuation school when they are in grade 9 are interested in university studies, provided that their continuation school marks make this possible.
10. In the hypothetical choices made by pupils in the new lower secondary education (i.e. grade 7 to grade 9 in comprehensive school) there were marked differences between the sexes: 72 % of the girls would choose language studies, while only 2 % would choose the technical line. Social differences also appear. Pupils from Social Group 1 more often choose language studies, while pupils from Social Group 3 mainly choose the technical line.
11. About 60 % of the pupils in continuation school and 70 % of the pupils in 'gymnasium' plan to continue their studies in some way. 10 % of the 'gymnasium' pupils and 20 % of the continuation school pupils plan to seek work directly after finishing school, while 20 % in each of these school types are uncertain about what to do. About 30 % of the pupils taking the technical and economics lines in 'gymnasium' intend to continue their studies directly after finishing school.
12. More than 90 % of the 'gymnasium' pupils would once more choose this type of school if they were back in grade 9 of comprehensive school. The pupils taking the humanistic line of study are the least satisfied with their choice of line. Almost one-fourth would prefer to choose another line. In continuation school, more than half of the pupils would once more choose this type of school. This was particularly true for the girls. One-third of the pupils would choose 'gymnasium' instead. This was true for a large proportion of the boys.
13. About 40 % of the 'gymnasium' pupils would choose a university education even if the university education did not influence their future salaries.
14. About 40 % of the pupils in continuation school would surely or probably enter the university if their continuation school marks made this possible. This was more true of boys than of girls, and of pupils from Social Groups 1 and 2 than of pupils from Social Group 3.
15. More than half of the pupils in continuation school and 'gymnasium' are not against a short period of vocational training after finishing their schools.
16. 'Gymnasium' pupils express the greatest need for study and vocational guidance, while comprehensive school pupils who chose 'gymnasium' least often sought such advice.
17. The main thing which the pupils desire in a future occupation is security.
18. The majority of the pupils did not favor the idea of changing their occupation in the future.
19. The most popular occupations for girls are the nursing occupations (including child care, care for the aged, hospital care etc.) and that of teacher; for the boys it is the technical occupations.

20. The pupils' ambitions to reach a higher occupational level increase markedly during their years in 'gymnasium'. In grade 9 29 % of the pupils want occupations that crave a university degree, while in grade 3 in 'gymnasium' 52 % of the same pupils want such professions.
21. In all types of education, from comprehensive school to the university, the pupils give as one of their main goals the development of an independent and critical way of thinking.
22. In all three types of schools, large groups of pupils are critical of the mark system. Comprehensive school pupils are the most positive and pupils in 'gymnasium' the most negative.

### 13.1.3. *A Pattern of Results*

The part of the system of choosing studies and professions we have looked at up to now clearly indicates that the most important and decisive choices are made early in comprehensive school — for about 70 % of the pupils before the beginning of lower secondary education (i.e. before grade 7 in comprehensive school). The majority of the pupils have already decided, consciously or unconsciously, whether or not to go on to the 'gymnasium'. The factors primarily influencing this decision are a combination of socio-economic factors and marks — a linking of an "unintentional" with an "intentional" choice mechanism. When the pupils later on have to choose between continuation school, vocational school or taking a job, or between various lines of study in "gymnasium" and continuation school, the factor of sex plays a decisive role together with achievement and a continued influence of social and economic factors.

If we consider the pupils' main motives for choosing between upper secondary education and taking a job, these motives seem adequate when compared to the choice made. But at the same time the motive of high marks is always present among the various groups of pupils who are making a choice (as a reflection of the function of marks in the process of choosing). They find it easier to decide on 'gymnasium', vocational school or a job, than to decide on continuation school, probably because they find that this type of school has an unclear occupational level. The result picture indicates that most comprehensive school pupils consider the choice of an occupation level more important than the direct choice of an occupation.

From the standpoint of the many theories that exist on choice of studies and occupations, it is hardly possible to explain the result picture we have just described, as these theories often tend to be either too general or too specific for the process of choosing in a certain country. The results are most easily linked with the theory of Blau et al. Blau takes as the two most important deciding factors for the process of choosing, first, the old social struc-

ture, for example, which social group the pupils belong to, and then, the social and institutional structure that is actual at the moment of choosing, for example, the structure of the labour market and the structure of occupations, as well as the structure and status of the educational system. According to Blau, it is mainly these two social forces, the "old" and the "actual", that form the process by which the majority of individuals choose their studies and occupations. We have seen how the old social structure influences the pupils so that early in comprehensive school they have already decided to enroll in 'gymnasium'. The actual social structure shows itself in the influence of sex on choice and in the social stratification in 'gymnasium', as well as in the special glory surrounding this type of school in the eyes of the pupils. The process of choosing which we have been studying may be said to bear the marks of the views on education held by various social and economic groups and of the special status of 'gymnasium' within upper secondary education, where the 'gymnasium' is seen as being "the road to the Promised Land." The results we have reported on here may easily seem like a truism. At the same time they strongly indicate the need for radical planning measures if one wishes to get another process of choosing through measures that will change the idea that people should be educated mainly between the ages of seven and twenty-five.

In a concentrated educational system such as we have described, the process of choosing may be seen as a "heaped-up" process, that is, one in which the individual on two or three important occasions has to choose among a relatively large number of alternatives. It is hardly surprising that for many pupils such a process of choosing simply creates a desire to arrive at the last and most attractive choice occasion. In a less concentrated educational system with greater periodicity, another process of choosing could develop. Let us call it a "distributed" process, that is, one in which freedom of choice is more prolonged in time and where the choices made, perhaps fewer on each occasion, need not be experienced as being "of vital importance".

Naturally, we must consider a great many different aspects when we decide how to plan such an educational system. For example, unless it reaches all groups in society, such a "distributed" educational system might further strengthen the "unintentional" choice mechanisms. But considering the great demand for education which these studies have shown do exist, the process of choosing studies and professions in a strongly concentrated educational system will, in all probability, simply through this system's own structure and in combination with the factors of sex and social and economic status, strengthen a process in which the individual and the group will see that "to choose freely is good but to choose correctly is better". Here "choose correctly" means going first to the "gymnasium" and then to the university. The above holds true only if education can be regarded as a meaningful investment for the individual.

## 13.2 Part II

### Perspectives Concerning Commissioned Research

The empirical study reported on in Part I may be said to represent a typical and well-known Swedish form of educational research set in motion by various government committees. It is characterized by clear, empirical studies on questions formulated by the committee that has commissioned the research. In other words, this research falls into the category of applied research.

This type of research has expanded rapidly in Sweden in connection with the reform of education, and there are many indications that the expansion will continue. Seen against this background, this type of research becomes an interesting object of study, partly as regards institutions and the theory of knowledge, partly as regards the role of the researchers. This task is such a far-reaching and delicate undertaking that it risks the fate of the bull in the china-shop. We have not succeeded in giving a complete description of all the problems involved, but we hope that we have called attention to a series of problems which have been neglected to date.

Part II begins with a description of some general research problems that hold true for all forms of research. After this, we concentrate on research oriented toward the future and on applied research concerning societal problems, since this type of research may be expected to expand greatly in future. Lastly, we take up educational research, especially so called commissioned related to the general trends of development. These general trends of development grow out of two schools of thought represented by pessimists and optimists as to the role of research in society. The optimists hold that research is one of the most important motive forces behind social development, while the pessimists question this optimistic view on development and point out that this research has a negative influence on man and society. In particular, the pessimists underline how important it is that researchers understand the consequences of their work more clearly than they have done in the past. Starting from these two opposite viewpoints, we then discuss the growing dilemma of research. This dilemma comes partly from the policy-makers, who try to plan and direct research work into fields of research which society judges to be important, partly from an increased interest among certain researchers in developing a more responsible and critical research.

We then take up this dilemma from three different perspectives. Firstly, from the point of view of the institution. Here we take up the two main ways of looking at the relation between research and society — as an autonomous or a heteronomous relation. The present trend is toward a heteronomous relation, that is, society has an increased interest in planning and directing research toward problems which it wishes to solve.

The second perspective concerns the theory of knowledge. Here we con-

concentrate on the old question of the place of facts and values in research especially in a society which sets a high value on research concerning society's future and on research for developing practical measures. We believe that it is becoming almost impossible to uphold this dividing line and that in the future, the researcher must be given the opportunity to do more work on the normative problems, which does not necessarily mean that he himself must take a particular norm as a starting point. We also stress that most of the applied research on society has paid too little attention to the problems of the theory of knowledge which are involved in this research.

The third perspective takes up the role of the researcher. If one sees the relation between research and society as either autonomous or heteronomous two opposite roles for researchers appear. From the autonomous point of view, one might say that it paves the way for a "Newtonian" researcher role that is, the researcher may engage in entirely free research, regardless of the demands of society. From the heteronomous point of view, another role may develop, here called "Baconian". Here the researcher accepts society's evaluation of various research projects, and his goal is to contribute information to society's decision-makers. Beside these two roles we put a third, the researcher who, on the basis of a heteronomous relation to his institution, can both develop research on problems relevant to society and critically and constructively examine the decision-makers' work on the societal problems his research takes up. To a decision-maker who often has problems of vital importance here and now in which the research results may form an important basis for his decisions, the "Baconian" role may seem the most inviting one. In this role, the researcher concentrates his work solely on empirical questions and ignores the normative problems. Even the individual researcher may find this role easy and remunerative. But the researcher who is faced with a changing society may find it just as easy to fall back on a seemingly protected "Newtonian" role. However, the increasing dominance of the heteronomous institutional point of view is cutting this role down today.

It may be much more difficult for both types of researchers to take on the third "role", that of developing a critical standpoint within a heteronomous environment. The dilemma of planning research for the future arises, on one hand, out of increased demands for a stricter planning and direction of research — especially because of reduced economic resources — and, on the other hand, out of a growing interest among various researchers for developing a research that is more critical of society. If we suppose that this dilemma will become greater in the future, it is possible to see it develop both the type of research that is service-oriented and uncritical as well as the type that is critical but "isolated" from concrete societal problems. Even if these two types of research are important to society, we believe it is just as important to develop research that is a combination of these two types. These problems are particularly actual in research dealing with society's future.

On the basis of these more general problems, we then analyze commissioned research on education in Sweden. We point out that this research has greatly expanded in recent years, especially in connection with the great reforms in education. This research has had and still has a strong empirical direction. It is likely to have this direction even in the future. On the basis of the way Cronbach and Suppes divide research on education into conclusion-oriented and decision-oriented research, we then take up decision-oriented research. We point out that Cronbach and Suppes, in discussing this research, only briefly consider the problem of the theory of knowledge and the researcher's role, questions which are coming to the fore in research today. They show that the primary goal of decision-oriented research is to furnish the decision-makers with information on the problems which the decision-makers have formulated. Even if such commissioned research is important, we believe it must be complemented by commissioned research that pinpoints the problems surrounding future questions in the area of education — commissioned research on education that cuts across to other disciplines and, as Habermas said, bears the mark of an interest in knowledge, where knowledge plays the role of emancipator. Such research should have not only the goal of giving the final deciders relevant information on actual problems but also of giving both the decision-makers and the public a picture of the consequences and alternatives inherent in the goals and trends of development in education and a view of its relation to society in a larger sense.

### 13.3. Part III

#### **Perspectives Concerning the Relation Between Education and Society, Stressing Equal Opportunities for Education for All and Recurrent Education**

This section begins by analyzing the problems of furnishing equal opportunities for education to all, and particularly to the adult generation. Because present-day educational facilities make it difficult to achieve the goal of equal opportunities, those who want to radically change the traditional system of education pin their hopes on a system of recurrent education. We mention various motives and hopes connected with this strategy, and take up the hope that recurrent education would present a better solution to the demands for equal opportunities.

We then analyze the relation between society and education from a larger perspective and also analyze the concept of equality *per se*, as well as the concept of equal opportunities for education. On the relation between education and society we show that in principle all educational systems, irrespective of the type of social system in which they exist, must fulfill a reproductive role toward society, that is, it must follow the general structure of values in society and the changes occurring in this structure.

In a society with a mixed economy such as that of Sweden, this leads to certain problems in educational policy, since the free market has another pattern of values — for instance on the question of equality — than the public sector (the civil service, state, communal and public institutions). On the basis of this problem we then discuss different interpretations and ways of looking at the concept of equal opportunities for education. We take up in particular the equality of free choice, i.e. the idea that each individual is to have access to education without being hindered by social, economic or regional factors.

We then take up, from different perspectives, the problems involved in carrying out this form of equality in a society with a mixed economy. As opposed to the equality of free choice, we then discuss another interpretation of this concept, called equality of participation. Here the goal is not to give all individuals the same quantity of education, often in the form of investments in education for the individual, but instead to regard equal opportunities for education as meaning that each individual, by means of this education, shall be able to participate in the life of society. Equal opportunities for education then becomes not a goal in itself but a means of getting people to become more active in the affairs of society.

These opposite points of view on the concept of equal opportunities for education lead to widespread consequences for the content of education. We then discuss recurrent education from a short-time perspective. Here the problem of bridging the education gap between generations must be seen in relation to the two points of view on equal opportunities for education. Also, adults who have behind them a short period of schooling in their youth must be given a high priority for equal participation.

We then take up the risk that recurrent education can lead to an increase of education gaps and meritocracy. We point out how important it will be to guarantee that all individuals shall be able to participate in recurrent education. We discuss different strategies, which in varying degree may fulfill the demand that all shall take part. In connection with these strategies, we also discuss the concept of compulsory education. We bring out arguments for allowing this concept to have a much more flexible form in a potential future recurrent education system.

Finally, we try to see the relation between education and society from a long-term perspective. We start from the premise that there will be three systems of education: 1) a formal, national education system, 2) an informal education system linked to business enterprises and various branch organizations, and 3) an informal education system linked to various mass media. We assume that the last two systems, which already exist today, will expand considerably and become more internationally based. As we see it, this will lead to an important question of policy regarding the roles these different systems are to have. One possible future role for the formal national education system is that it will depart from its encyclopedic efforts to give all individuals



both vocational training and a general education and instead will concentrate on giving all individuals equality of participation with the aid of a system of recurrent education. As for the formal education system's function of producing knowledge, i.e. research and development work, we stress the importance of strongly expanding this area.

# Figurförteckning i anslutning till Del I

1. Elevernas efterfrågan på gymnasial utbildning 1969.
2. Efterfrågan på olika tillvalsgrupper och linjer.
3. Val och social sammansättning inom regionerna.
4. Val och social bakgrund.
5. Jämförelse med västmanlandsundersökningen (GPU) rörande social sammansättning i gymnasium och fackskola.
6. Socialgrupper och tillvalsgrupper.
7. Medelbetyg för eleverna i de olika väljargrupperna i åk 9.
8. Elever med högre betyg än 3.25 uppdelade på socialgrupper och val av skolform eller börja arbeta.
9. Elevernas val av skolform respektive börja arbeta utifrån deras planer 1966.
10. Elevernas val av skolform respektive börja arbeta utifrån vilken tillvalsgrupp de tillhörde i åk 7.
11. Medelbetyg och intelligens- och intressetestresultat för samma grupp elever dels i åk 6 dels i åk 9, uppdelade på kön och väljargrupper.
12. Betyg och intelligens – samt intressetestresultat för samma grupp elever dels i åk 6 dels i åk 9, uppdelade på socialgrupper.
13. Säkerhet vid val av skolform/arbete och tillvalsgrupp/linje.
14. Motiv att välja viss skolform eller att börja arbeta.
15. Motiv att välja tillvalsgrupp i gymnasiet.
16. Motiv att välja linje i fackskolan.
17. Jämförelse mellan påverkansfritt val och verkligt val 1969.
18. G-väljarnas alternativ till förstahandsvalet.
19. F-väljarnas alternativ till förstahandsvalet.
20. G-väljarnas eventuella val av fackskola, om den gav behörighet till universitetsutbildning.
21. F-väljarnas intresse för universitetsutbildning.
22. Elevernas val av tillvalsämnen i det nya högstadiet.
23. Beskrivning av fackskolematerialet.
24. Beskrivning av gymnasiematerialet.
25. En jämförelse mellan Gymnasieutredningens planer för 1970 och G-väljarnas efterfrågan och gymnasisternas linjetillhörighet 1969.
26. Planer efter skolans slut.
27. Elevernas bedömning av sina möjligheter att få arbete efter fackskolans slut. Resultaten är baserade på svaren "Stämmer" på varje alternativ.
28. Motiv att välja skolform.
29. Motiv att välja linje.
30. Omval i åk 9.

31. Fackskoleelevernas intresse för universitetsstudier.
32. Gymnasisternas svar på frågan om de skulle välja en universitets- eller högskoleutbildning även om lönen var densamma inom både de yrken som vanligen förutsätter en sådan utbildning och de yrken där en sådan utbildning mestadels inte krävs.
33. Elevernas intresse för en 1–2 årig mer yrkesinriktad utbildning efter gymnasiet och fackskolans slut.
34. Elevernas inställning till studieskulder.
35. Elevernas kontakt med studie- och yrkesvägledare inför valet av fackskola och gymnasium.
36. Elevernas svar på frågan om information inför val av fackskola och gymnasium.
37. Elevernas planer att ta kontakt med studie- och yrkesvägledare före skolans slut.
38. Elevernas efterfrågan på olika former av information vid valen. Eleverna har haft möjlighet att ange mer än ett alternativ.
39. Elevernas informationskällor vid studie- och yrkesval.
40. Elevernas krav på ett framtida arbete eller karriär.
41. Elevernas syn på framtida yrkesbyten.
42. Pojkarnas och flickornas synpunkter på hel- och deltidsarbete för man/hustru i en familj med minderåriga barn.
43. Pojkarnas och flickornas yrkesönskningsuppslag uppdelade på yrkessektorer.
44. Yrkesönskningsuppslag i första, andra och tredje hand för pojkar och flickor uppdelade på socialgrupper och totalt.
45. Förändringar i gymnasisternas yrkesplaner under gymnasistiden samt G-väljarnas planer i åk 9.
46. Elevernas förväntade lön efter 5 år i det yrke de tror de kan få.
47. Elevernas syn på sin skolas mål.
48. Elevernas svar på frågor om betyg och prov.
49. Elevernas svar på frågan om integrerad gymnasieskola.
50. Elevernas syn på frågan om återkommande utbildning.
51. Elevernas svar på frågan om obligatorisk vuxenutbildning.
52. Elevernas svar på frågan varför betydligt fler elever väljer gymnasium nu för tiden än för några år sedan.
53. Elevernas politiska intresse.
54. Elevernas svar på frågan vilket politiskt parti de har lättast att sympatisera med.

# Litteraturförteckning till del I

1. Härnqvist, K., – Svensson, A. (1964), *En databank för yrkes- och studievalsundersökningar*, Nordisk Psykologi 1964, 16, s. 118–124
2. Dahllöf, U. – Lundgren, U. P. (1969), *A project concerning macro-models for the curriculum process. A short presentation*, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet
3. Henrysson, S. – Jansson, S. (1967), *Rekrytering till gymnasium och fackskola*, Pedagogisk-psykologiska institutionen, Lärarhögskolan, Stockholm. Rapport nr 25
4. SOU 1963:42, *Ett nytt gymnasium*
5. OECD (1969), *Development of secondary education, trends and implications*, Paris
6. Grant, N. (1969), *Society, schools and progress in Eastern Europe*, Pergamon Press, London
7. SCB (1968), *Statistiska meddelanden U 1968:13*
8. UNESCO (1967), *Access to higher education from the point of view of the social, economic and cultural origins of students*, Paris
9. UNESCO (1967), *Comparative statistical data on access to higher education in Europe*, Paris
10. UNESCO (1967), *Factual background document on access to higher education in Europe*, Paris
11. Henrysson, S. – Åsemar, C. G. (1969), *Rekrytering till fackskola och gymnasium i Västerbottens län och Örnsköldsvik hösten 1968*, Pedagogiska rapporter, Universitet och lärarhögskolan, Umeå
12. Carlsund, A. (1968), *Teoretiskt ämnesval för elever i åk 6 från olika skolsystem och socialgrupper*, Individualstatistikprojektet, rapport nr 23, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet
13. Larsson, L. – Sandgren, B. (1968), *En studie av kreativitetsutvecklingen inom årskurserna 4–9 samt en undersökning av kreativitetens samvariation med intelligens*, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet
14. Coleman, J. (1966), *Equality of educational opportunity*, Office of Education, Washington
15. Douglas, J. W. B. (1964), *The home and the school*, Macgibbon and Kee, London
16. Douglas, J. W. B. – Ross, J. M. – Simpson, H. R. (1968), *All our future. A longitudinal study of secondary education*, Peter Davies, London
17. Härnqvist, K. – Graham, A. (1963), *Vägen genom gymnasiet*, SOU 1963:15
18. Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom*
19. Bernstein, B. (1960), *Language and social class*, British Journal of Sociology 1960, 11, s. 271–276
20. Jensen, A. (1968), *Social class and verbal learning* i Deutsch, M., Katz, J. Jensen, A. "Social class, race and psychological development", Holt Rinehart

21. Lawton, D. (1968), *Social class, language and education*, Routledge and Kegan Paul, London
22. Östby, A. N. (1969), *Faktorer som påverkar arteanernas studievalg. En uppföljningsundersökelse av arteumskullet 1963*, Norges almenvetenskaplige forskningsråd NAVF's 1969:1
23. Hitpass (1969), *Studenteskalation*
24. Phillips, C. N. (1969), *Changes in subject choice at school and university*, London school of Economics and Political Science monographs, nr 1
25. Skolöverstyrelsen (1968), *Från Na-grupp till SH-linje*, LAG-projekt, rapport nr 1
26. SOU 1963:50, *Fackskolan*
27. Mizruchi, E. (1964), *Success and opportunity*, The Free Press, New York
28. Davies, J. (1964), *Great aspirations*, Aldine Pub. Comp., Chicago
29. Gesser, B. (1968), *Högre utbildning och val av yrke*, Sociologiska institutionen, Lunds universitet
30. Gesser, B. et al. (1968), *Studentekonomiska undersökningen 1968*, Sociologiska institutionen, Lunds universitet
31. Charters, W. W. jr (1963), *The social background of teaching* i Gage N. L., *Handbook of research on teaching*, Rand McNally and Co.
32. Hansen, D. – Gerstl, J. (1967), *On education – sociological perspectives*, John Wiley and Sons, New York
33. *Encyclopedia of Educational Research*, fourth edition (1969), s. 218–267, The Macmillan Company, London
34. *Review of Educational Research* (april 1969), *Guidance and Counseling*
35. Sjöstrand, P. (1968), *Karriärens utveckling – en social-psykologisk analys av yrkesval*, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet
36. Hopsen, B. – Hayes, J. (1968), *The theory and practice of vocational guidance. A selection of readings*, Pergamon Press, London
37. Blau, P. et al. (1956), *Occupational choice – a conceptual framework*, *Industrial and Labour Relations Review*, vol. 9 No. 4, 1956
38. Hörnberg, C. – Ljung, K. – Sandberg, L. (1969), *Valsituationer i samband med övergång till gymnasiala studier*, Avdelningen för pedagogik, Umeå universitet

# Litteraturförteckning till introduktion, del II och III

- Allardt, E. (1965), *Samhällsstruktur och sociala spänningar*, Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Allardt, E. (1970), *Om strategiska variabler i sociologin*, Helsingfors universitet, Stencil.
- Ambjörnsson, R., Andersson, G., Elzinga, A. (1969), *Forskning och Politik i Sverige, Sovjet och USA*, Stockholm: Aldus.
- Anderson, A., Bowman, J. (1967), *Theoretical considerations in educational planning*, i "The World Year Book of Education" 1967. London: Evans Brothers.
- Archibald, K. A. (1970), *Alternative orientations to social science utilizations*, Social Science Information, april 1970 IX - 2.
- Beals, R. (1969), *Politics of Social Research*, Chicago: Chicago university Press.
- Bell, D. (1967), i Kahn, H. Wiener, A. (1967), "The year 2000", New York: The MacMillan Company.
- Bell, D. (1970), *Twelve Modes of Prediction A Preliminary Sorting of Approaches in the Social Sciences*, i Bennis, Benne and Chin (1970).
- Bennis, Benne, Chin (1970), *The Planning of Change*, Boston: Holt Rinehart Winston.
- Berlak, H. (1970), *Values, Goals, Public Policy and Educational Evaluation*, Review of Educational Research. Vol. 40 no 2, 1970.
- Bernal, J. (1939), *The Social Function of Science*, London: Routledge.
- Block, E. (1970), *Tempus Futurum: Om mål och metod i framtidsforskning*, Stockholm: AB Informationstjänst.
- Block, E. (1971), *Framtidsmiljö för utbildning*, Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Block, E., Nilsson, S. (1971), *Framtiden - hot eller löfte*, Stockholm: Bonniers.
- Bottomore, T. B. (1966), *Klass och elit*, Stockholm: Raben & Sjögren.
- Boulding, K. (1968), *Designing Education for the Future, no 1: Prospective Changes in Society by 1980*, Ed. Morphet and Ryan. New York: Citatian Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970), *La Reproduction*, Paris: Editions de Menult, collection le Sens commun.
- Brzezinski, Z. (1969), *The Technetronic Age*, Dialogue Vol. 2. no 4, 1969.
- CERI, Centre for educational research and innovation (1971), *Equal Educational Opportunity I.*, Paris: CERI, OECD.
- Cherns, A. (1970), *Towards a Policy for Social Research*, International Social Science Journal no 2, 1970.
- Chomsky, N. (1967), *De intellektuellas ansvar*, Stockholm: Wahlström o Widstrand.
- Cronbach, L. J., Suppes, P. (1969), *Research for Tomorrow's School*, London: The Mac Millan Company.
- Daedalus (summer 1967), *Towards the Year 2000; Work in Progress*.

- Dahllöf, U. (1969), *Några drag i svensk skolforskning*, i "20 års samhällsforskning". Stockholm: Norstedt & Söner.
- Dahllöf, U. (1970a), *Forskargruppen för processanalyser av utbildningssystem. Kumulativ redovisning för tiden 1/1 1967–31/10 1970*. Kompassprojektet no 32. Pedagogiska institutionen. Göteborgs universitet.
- Dahllöf, U. (1970b), *Utbildningsanalys och utbildningsplanering*, i SOU:1970:22. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dahllöf, U. (1971), *Svensk utbildningsplanering under 25 år*, Lund: Studentlitteratur.
- Dahlström, E. (1969a), *Sociology and Society Some Preliminary Comments for a Discussion on Basic Social Science Policy*, Acta Sociologica Vol. 12. no 2, 1969.
- Dahlström, E. (1969b), *Arbetsversion av social skiktning. Kap. 3. Utveckling, förändring och modernisering*, Göteborg: Sociologiska Institutionen, Göteborgs universitet. Stencil.
- Dahlström, E. (1969c), *Arbetsversion av social skiktning Kap. 5. Funktionalistisk analys av social skiktning*, Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet. Stencil.
- Dahrendorf, R. (1968), *Essays in the Theory of Society*, Stanford: Stanford University Press.
- Davis, K. (1949), *Human Society*, New York: MacMillan Company.
- Dencik, L. (ed.) (1969), *Scientific Research and Politics*, Lund: Studentlitteratur.
- Denison, E. (1962), *The Sources of Economic Growth in the US and the Alternatives Before Us*, New York: Committee for Economic Development, Supplementary Paper 13.
- Dewey, J. (1900), *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916), *Education and Democracy*, London: MacMillan Company 1955.
- Drucker, P. (1969), *The Knowledge Society*, New Society 24 april 1969.
- Durkheim (1893), *The Division of Labour in Society*, London: Colliers-MacMillan 1964.
- Durkheim, E. (1922), *Education and Society*, Clencoe Free Press 1956.
- Edstrand, L. O. (1969), *Reformera vuxenutbildningen nu!*, Prisma/Föreningen Verdandi.
- Eide, K. (1970), *Educational Research Policy*, Paris: CERI:OECD.
- Eliasson, T., Höglund, B. (1971), *Vuxenutbildning i Sverige – en strukturell översikt*, Stockholm: Lärarhögskolan.
- Engström, A. (1970), *Forskning och samhälle*, Teknisk tidskrift no 1. 1970.
- Etzioni, A. (1969a), *The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes*, New York: The Free Press.
- Etzioni, A. (1969b), *Diskussionsinlägg*, sid. 71 i Dencik, L (1969).
- Europeiska Kulturfonden (1971), *Europe 2000: Education*, Amsterdam: European Cultural Foundation.
- FÖVUX (1970) Kommittén för försöksverksamhet med vuxenutbildning, *Proposition 1970:35*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Fagerberg, S. (1968), *Dialog i det fria*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Forskningsberedningen (1968), *Rapporter från fem arbetsgrupper*, Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsberedningen (1969), *Science and Technology in Sweden*, Stockholm: Stencil.
- Forskningsberedningen (1970), *Kreativt forskningsklimat*, Stockholm: Forskningsberedningen 25/5 1970. Stencil.
- Frank, A. (1969), *Science and Underdevelopment in the Third World*, i Dencik, L. (1969).
- Friedrich, C. J. (1968), *En introduktion till den politiska teorin*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Friedrichs, R. (1970), *A Sociology of Sociology*, New York: The Free Press.
- Friis, H. (1970), *Towards a Policy for Social Research*, International Social Science Journal no 2. 1970.
- Galbraith, J. K. (1967), *The New Industrial State*, London: Hamish Hamilton.
- Galtung, J. (1969), *On the Future of the International System*, i Galtung, Jungk (1969) "Mankind 2000". Oslo: Universitetsforlaget.
- Galtung, J. (1970), *On the Future of Human Society*, Futures; the Journal of forecasting and Planning. Vol 2 no 2, 1970.
- Gesser, B. (1971), *Val av utbildning och yrke*, i SOU 1971:61. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Goffman, J. (1957), *Status Consistency and Preference for Change in Power Distribution*, American Sociological Review Vol. 22. 1957.
- Goodman, P. (1971), *Compulsory Miseducation*, London: Penguin.
- Gouldner, A. (1970), *Anti-Minitaur: The Myth of a Value-Free Sociology*, i Bennis, Benne and Chin (1970).
- Green, Th. (1969), *Schools and Community; A look forward*, Harvard Educational Review Vol 39 no 2.
- Gustavsson, S. (1968), *Political Theories of Research*, Lund: Symposium on Science and Politics. Stencil.
- Gustavsson, S. (1971), *Debatten om forskningen och samhället; En studie i några teoretiska inlägg under 1900-talet*, Stockholm: Almqvist o Wiksell.
- Habermas, J. (1966), *Verwissenschaftliche Politik in Demokratischer Gesellschaft*, i Krauch, H (1966) "Forschungsplanung – Eine Studie über Ziele und Strukturen Amerikanischer Forschungsinstitute". München/Wien.
- Habermas, J. (1968), *Erkenntnis und Intrasse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1969), *Protestbewegung und Hochschulereform*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Helmer, O. (1966), *Social Technology*, New York.
- Henrysson, S., Jansson, S. (1967), *Rekrytering till gymnasium och fackskola*, Stockholm: Psykologisk-Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan Rapport no 25.
- Hopson, B. Hayes, J. (1968), *The Theory and Practice of Vocational Guidance*, London: Pergamon Press.
- Huberman, M. (1970), *Reflections on Democratizations of Secondary and Higher Education*, Paris: UNESCO.
- Husén, T. (1968), *Educational Research and Policy Making*, Education and Culture no. 7 1968.
- Husén, T. (1970), *Lifelong Learning in the Educative Society*, School of Education University of Stockholm. Stencil.
- Husén, T. (ed) (1971), *Utbildning år 2000*, Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Härnqvist, K., Graham, A. (1963), *Vägen genom gymnasiet*, SOU 1963:15 Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. (1968), *Från begåvningsreserv till grundskolereform*, i "Psykologen: forskare-kommunikator". Stockholm: Sveriges Psykologförbund. Stencil.
- IVA-rapport no 20 (1967), *Svenskt institut för framtidsstudier*, Stockholm: Ingenjörsvetenskapsakademin.
- Janne, H. (1970), *Permanent education, an agent of change*, i "Permanent Education", Strasbourg: Council of Europe.
- Jantsch, E. (1967), *Technological Forecasting in Perspective*, Paris: OECD.
- Jantsch, E. (ed) (1969), *Perspectives of Planning*, Paris: OECD.
- Jensen, Berstecher, Edding m.fl. (1970), *Possible Futures of European Education*, Amsterdam: European Cultural Foundation. Stencil.



- Jessup, T. (1969), *Lifelong Learning*, London : Pergamon Press.
- Johansson, I. (1971), *Vuxenutbildningen i reformtrappan*, Fönstret no 3 1971.
- Johansson, L. (1971a), *Utbildning: resonerande del*, Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Johansson, L. (1971b), *Utbildning – empirisk del*, Stockholm: Allmänna förlaget.
- Jungk, R. (1969), *Imagination and Future*, International Social Science Journal Vol 21 no 4, 1969.
- Jungk, R. (1971), *Breakthrough to Tomorrow*, The UNESCO Courir april 1971.
- Kelman, H. (1970), *Manipulation of Human Behavior: An Ethical Dilemma for the Social Scientist*, i Bennis, Benne and Chin (1970).
- Kempfer, C. (1955), *Adult Education*, New York : The Free Press.
- Kuhn, Th. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- LOVUX II (1970) *Vuxenutbildningen-70*, Stockholm : LO. Stencil.
- Larsson, U. (1970), *Recurrent education*, i "Permanent Education"; Strasbourg : Council of Europe.
- Lazarfield, P., Sieber, S. (1964), *Organizing Educational Research*, New Jersey : Prentice Hall.
- Lenski, G. (1956), *Social Participation and Status Crystallization*, American Sociological Review Vol 21. 1956.
- Lenski, G. (1969), *Makt och privilegier. En studie om social stratifiering*, Stockholm : Raben & Sjögren.
- Levin, L. (1970), *Folket och eliterna*, Stockholm : Almqvist och Wiksell.
- Lister, I. (1971), *The Concept of De-schooling and the Future of Secondary Education*, Amsterdam : European Cultural Foundation. Stencil.
- Mc. Elroy (1970), *Research – Policy*, Nature 9/5 1970.
- Malmqvist, E. (1971), *Forsknings- och utvecklingsarbetets roll inom det framtida utbildningssystemet*, i Husén T. (1971).
- Mannheim, K. (1943), *Diagnosis of our Time*, London : Routledge.
- Mannheim, K., Stewart, W. (1962), *An Introduction to the Sociology of Education*, London : Routledge.
- Merton, R. (1963), *Social Theory and Social Structure*, The Free Press of Clencoe.
- Morgenau, H. (1961), *Open Vistas*, New Haven : Yale University Press.
- Myrdal, G. (1968), *Objektivitetsproblemet i samhällsforskningen*, Stockholm : Raben & Sjögren.
- National Academy of Science and Social Science Research Council (1969), *The Behavioral and Social Sciences; Need and Outlook*, New York : The MacMillan Company.
- National Science Foundation (1969), *Knowledge into Action: Improving the Nations Use of Social Science*, Report on the Special Commission on the Social Sciences of the National Science Board.
- New Scientist (1969) 17 april.
- New Scientist (1969) 30 oktober.
- OECD (1970a), *Conference on Politics for Educational Growth. Background Study no 10*, Paris : OECD.
- OECD (1970b), *Conference on Politics for Educational Growth: Background study no 12*, Paris : OECD.
- Ossowski, S. (1963), *Class Structure in the Social Consciousness*, London : Routledge.
- Ozbekhan, H. (1969), *Towards a General Theory of Planning*, i Jantsch (1969).
- Palme, O. (1969), *Tal vid 6:e Europeiska utbildningsministerkonferensen 1969*, i CERI (1971).
- Polak, F. (1969), *Towards the Goal of Goals*, i Jungk, Galtung (1969).
- Price, R. F. (1970), *Education in Communist China*, London : Routledge.

- Proposition 1971 :1 Bilaga 10, Stockholm : Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1971 :37, Stockholm : Utbildningsdepartementet.
- Radnitzky, G. (1968), *Anglo-Saxon Schools of Metascience*, Göteborg : Akademiförlaget.
- Rehn, G. (1970), *Nyare tendenser i arbetsmarknadspolitiken*, i "Vårt ekonomiska läge 1970" Stockholm : Sparfärmjandets förlag.
- Reimer, E. (1970), *An Essay on Alternatives in Education*, Cuernavaca, Mexico: CI-DOC Cuaderno no 1005 Stencil.
- Rokkan, S. (1970), *Samfundsforskning, teknokrati og ideologisk sekterisme*, Tidskrift for Samfundsforskning no 1. 1970.
- Rose, H., Rose, S. (1969), *Science and Society*, London : The Penguin Press.
- SAP-LO (1969), *Jämlikhet*, Stockholm : Prisma.
- SOU 1959:105, Stockholm : Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1970:22, Stockholm : Utbildningsdepartementet.
- SOU 1970:71, Stockholm : Finansdepartementet.
- SOU 1971:61, Stockholm : Utbildningsdepartementet.
- Samuelsson, K. (1970), *Det fördömda kapitalet*, Stockholm : Bonniers.
- Schmid, H. (1968), *Fredsforskning och politik*, Häftan för kritiska studier no 3 1968.
- Schwartz, B. (1970), *Continuing education for adults*, i "Permanent Education", Strasbourg : Council of Europe.
- Seeman, M. H. (1967), *Powerlessness and Knowledge. A Comparative Study of Alienation and Learning*, Sociometry no 2 1967.
- Shulman, L. (1970), *Reconstruction of Educational Research*, Review of Educational Research. Vol. 40 no 3 1970.
- Sjöberg, G. (1967), *Ethics, Politics and Social Research*, London : Routledge, Kegan Paul.
- Sjöstrand, P. (1968), *Karriärens utveckling – en socialpsykologisk analys av yrkesval*, Monografi I. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Sjöstrand, W. (1970), *Frihet och jämlikhet. Två grundbegrepp inom 60-talets svenska pedagogik*, Uppsala : Almqvist o Wiksell.
- Skolöverstyrelsen, *PLANS (1970) Information om planeringssystem för skolväsendet*, Stockholm : SÖ. Stencil.
- Stenaasen, S. (1971), *Rekrutteringen til høgere utdanning*, Tidskrift for samfunnsforskning no. 1 1971.
- Ståhl, I. (1968), *Utbildningsprogram och arbetsmarknadspolitik*, Särtryck ur Tio Ekonomer om arbetsmarknadspolitiken. Nationalekonomiska institutionen, Göteborgs universitet. Stencil.
- Svensson, A. (1971), *Relative Achievement*, Stockholm : Almqvist o Wiksell.
- Swift, D. F. (1969), *The Sociology of Education*, London : Routledge.
- TCO:s forskningsdelegation (1970), *Forskning och utveckling*, Stockholm : Prisma.
- Tannenbaum, F. (1970), *Beyond the Nation-State*, Dialogue Vol. 3 no 1 1970.
- Taviss, I. (1969), *Futurology and the Problems of Values*, International Social Science Journal Vol. 21 no 4 1969.
- Tawney, R. (1964), *The Radical Tradition*, London : Penguin Books.
- Tiselius, A. (1967), *Reflexioner om forskningspolitik – Samhälle i omvandling, 16 forskare behandlar problem av central betydelse för dagens och morgondagens svenska ekonomi*, Stockholm. Bonniers.
- Toulmin, S. (1964), *The Complexity of Scientific Choice: Culture Overheads or Tertiary Industry*, Minerva Volym III no 1.
- Trist, E. (1970), *Social Research Institution, Types Structures Scale*, International Social Science Journal no 2 1970.

- Turner, R. (1960), *Sponsored and Content Mobility and the School System*, American Sociological Review Vol. 25 1960.
- U68 (1968), *Utdrag ur protokoll över utbildningsärenden*, Stockholm: Statsrådsberedningen 26 april 1968.
- U68 a (1969), *Mål för högre utbildning*, Stockholm: Norstedt & Söner.
- U68 b (1969), *Högre utbildning funktion och struktur*, Stockholm: Esselte AB.
- U68 c (1970), *Högre utbildning forskningsanknytning och studieorganisation*, Stockholm: Norstedt & Söner.
- U68 d (1970), *Gymnasieskolan. Några utvecklingslinjer*, Stockholm: Esselte Tryck.
- UNESCO (1970), *Measurement of output of research and experimental development A review paper by C. Freeman*, Paris: UNESCO.
- van den Berghe (1963), *Dialectic and functionalism. Toward a theoretical synthesis*, American Sociological Review Vol. 28 1963.
- Wallén, G. (1969), *Aktiva informationscentraler*, Forskning och framsteg no 6. 1969.
- Weinberg, A. M. (1964), *Criteria for Scientific Choice II: The two Cultures*, Minerva, Volym III no 1.
- Weinberg, A. M. (1970), *In Defence of Science*, Science 9/1 1970.
- Young, M. (1960), *Intelligensen som överklass*, Stockholm: Raben & Sjögren.
- Zaleznik, A. et. al. (1958), *The Motivation, Productivity and Satisfaction of Workers*, Harvard University Press.
- Ziegler, W. (1970), *An approach to the Futures-Perspectives in American Education*, i OECD (1970b).
- Ørum, B. (1971), *Social bakgrund, intellektuellt niveau og placering i skolesystemet*, København. Socialforskningsinstitut. Studie 20.
- Östlundh, H. E. (1971), *Rapport från Europarådets rundabordskonferens om "Permanent Education"*, Stockholm: Utbildningsdepartementet. Stencil 22/2 1971.

## Utbildningsval, utbildningsforskning och utbildningsplanering

Detta arbete består av tre delar, där den första delen är baserad på tre empiriska undersökningar gjorda för 1968 års utbildningsutredning (U68). Undersökningarna belyser **utbildnings- och yrkesval** i grundskola, fackskola och gymnasium 1969. De ger samtliga en klar antydning om att trots de omfattande utbildningsreformerna under de senaste 10 åren spelar de sociala variablerna fortfarande en mycket avgörande roll vid ungdomarnas val i skolan.

I den andra delen av arbetet tecknas några synsätt på **sambandet forskning och samhälle**. Speciellt behandlas samhällsforskning och pedagogisk uppdragsforskning och här betonas vikten av att utveckla en kritisk och framtidsorienterad sådan forskning.

Den tredje delen i arbetet tar upp olika problem och synsätt kring **begreppet utbildningsjämlighet**. Här behandlas särskilt detta utbildningspolitiska mål sett i relation till det alltmer diskuterade begreppet återkommande utbildning. I denna del finns även ett mer avlägset framtidsperspektiv på sambandet utbildning och samhälle, där en tänkbar rollfördelning diskuteras mellan formella och informella utbildningssystem.