

Att förändra utbildning

Dennis Beach

Introduktion

Denna artikel baseras på etnografiska studier om försök att förändra undervisningen i högre yrkesutbildningar. En av dessa studier, den första (Beach 1989, 1990, 1991, 1995, 1996a, 1997ab, 1999a), bedrivs omkring lärarutbildningen och lärarutbildningsreformen från 1988 (Prop 1984/85: 122). Det var den som lade grunden för ett antal mindre studier i andra högre yrkesutbildningar (Beach 1996b, 1997; Alexandersson & Beach 1997). Alla dessa studier kom på ett eller annat sätt att ifrågasätta de planerade förändringarnas realism, så som förespråkades i de olika reformtexterna.¹ Artikeln börjar med exemplet från min avhandling (Beach 1995 se även Beach 1996a, 1997a och b).

Exemplet fokuserar på tre detaljer i förändringsförsöket. Först, ett försök att integrera teori och praktik, en integration som införlivas i samband med flera innovationer. Det första var etablerandet av en ny lärarkunskap som kallades ämnesdidaktik. Denna kunskap skulle integreras med ämnesteoretiska kunskaper, i kurser som kallades "ämnesstudier". Denna integration skulle utföras i själva utbildningen av lärare på universitet och studenter tillsammans, vilket innebar att lärare och studenter tillsammans skulle svara för en kunskapsproduktion i utbildningen och en rörelse mot en mer integrerad pedagogisk kod.

Ovanstående representerar den första innovationen. Låt oss kalla det för en innovation vars intention var att i lärarutbildning förverkliga en undervisning som karaktäriserades av en integrationskod (Bernstein 1977, 1990). Denna kod var tänkt att lägga grunderna till en ny lärarutbildningskultur, som skulle ersätta vad som tidigare sades vara karaktäristiskt för lärarutbildningen; en bipolär kultur, där studenterna å ena sida lärde sig ett ämnesstoff i konventionellt klassificerade och inramade undervisningsrelationer (ämnes-

teori) och följde upp detta med seminarieliknande övningsstudier, där man tillägnade sig ett kunnande i det praktiska lärarjobbets hantverksmässiga och teoretiska element (metodik och pedagogik: se även Gran 1995).

Denna intention uttrycktes tydligt i policydokument som ramade in ”den nya lärarutbildningen” (Carlgren 1990, 1992; Beach 1990, 1991, 1995; Gran 1995) och gick hand i hand med ytterliggare två innovationer. Den första rörde en intention att skapa en mer enhetlig lärarkår över de traditionella åldersinriktningarna i skolan. Den andra rörde en intention att låta utbildningen vara styrande för undervisnings/utbildningspraxis ute i skolorna istället för tvärtom (Prop 1984/85, s 122).

Studiet av förändring i lärarutbildning

Min intention med min avhandling var att studerara integrationspraktik inifrån lärarutbildningen, tillsammans med lokala utbildningsagenter. Denna intention, som kallades för en ”policy ethnography”, uttrycktes på följande sätt i avhandlingen:

to study teacher education policy development exploratively and broadly across a range of settings, from national to very local, and in action, and look specifically at the development of education change in relation to... reform intentions as expressed... in relation to three specific... policies. (This) is a policy ethnography (and) is concerned both with exploring policy making in terms of the processes of value dispute and material influence which underlie and invest the formation of policy discourses and portraying and analysing the processes of active meaning making which relate policy texts to practice.... Studying policy development in these ways demands detail and the precision of an investigation of strategically valuable instrumental cases (cf. Stake 1994). In a policy ethnography, cases comprise the developmental processes of particular policies in particular institutional settings (Beach 1995, s 6).

Jag började det analytiska arbetet med en nyfikenhet kring hur utbildningsagenter av olika bakgrund skulle kunna komma på ”speaking terms” med varandra och tillsammans förverkliga de i skriften policy påtalade förändringar som nämns ovan. Detta uttrycker ett relativt oproblematiskt betraktande. Men, under studiens gång, kom min förståelse för utbildningens förändringspraktik att förändras rätt kraftigt. Från att från början ha sett utbildningens förändringsproblem knutet till agenternas förberedelse och vilja,

dvs väldigt mycket på den fenomenologiska nivå som beskrivs av Fullan (1992), blev jag mer tagen av idén att denna nivå har väldigt lite kraft att förklara de transformationer som blir och uteblir i ett reformskede.

En av de saker som trädde fram i den nya uppfattningen var att ”oppositi-
nella kamper” i och omkring ”the definition of curriculum”, egentligen av-
gjordes mer av sociomateriella resonansförhållanden än fenomenologiska re-
sonansförhållanden (Beach 1995, 1996a). Från att ha varit en förståelse av
förändring som en process av symbolisk interaktion och förhandling mellan
utbildningsagenter, blev förståelsen istället en förståelse av förändring som
utfallet av en kraftmätning i ett ideologiskt laddat operationsfält (Beach 1996a).
Dvs jag blev varse om:

[S]tructures of power and domination... and (how) certain forms of develop-
ment were made difficult because of the ways they related to forms of practi-
ce which are more common... more dominant (and) resonant with these struc-
tures and relations. Thus, a first key finding with respect to a theory of edu-
cation change and policy development, was that some of the ideas advanced
within critical theory (e.g. Horkheimer 1974: 138) hold. Practices develop
according to ideological patterns shaped through historical developments and
reflect forms of social domination (Beach 1996a, s 203).

Detta blev en idé från avhandlingen som utsattes för granskning i relation till
material om konkreta fall av förändring till produktionsrelationer och utfall
i två lärarutbildningar, en sjuksköterskeutbildning, en grupp ingenjörutbild-
ningar, en personalchefsutbildning, två rehabiliteringsutbildningar och en bio-
medicisk analytiker utbildning. Dvs, den formade kärnan till en ”grounded
theory”.

I avhandlingen testades denna grounded theory i relation till hur tre grund-
läggande annorlunda former för pedagogisk praktik verkade i utbildningen.

In the investigation three different models for curriculum development in the
wake of... reform... were identified in practice. Each of these had its own set
of relations to that reform based on discrete readings and concomitant inter-
pretations of its main policy discourses. These models were labeled in the
thesis as (a) the subject theory model, to denote its commonality in subject
theory instruction which was essentially uniform in both commitments to
abstract pedagogical forms and concrete practices, and (b and c) curriculum
1 and 2 theory models, to show the affiliations and practices of curriculum

theory as bifurcated and rooted in different biographies, responsibilities, practices and pedagogical understanding of curriculum theorists (Beach 1996a, s 204).

De olika modellerna sammanfattades i avhandlingen och i Beach (1996a och 1997ab). Dessa sammanfattningar visade följande drag beträffande likheter och olikheter i modellerna.

Ämnesteorimodellen

Ämnesteorimodellen var en ”stängd modell” i Bernstein’s terminologi (1977). Den bar med sig följande element som är typiska för en modalitet av symbolisk kontroll genom stark innehållsklassifikation och stark inramning av den förekommande pedagogiska kommunikationen (även Bernstein 1990, s 53). Detta ger upphov till en form av symboliskt våld (Bourdieu & Passeron 1977) och en typ av domination genom *public discourse control* (Agger 1991):

1. A *context of reproduction* comprising groups which were homogenous in terms of ”ability” and privatised and competitive acts of knowledge acquisition.
2. A *progression* guided by the logical order of presentation in tutors’ versions of discipline content, structure and relations.
3. A pedagogic medium characterised by a social relation of superiority from tutor down to student.
4. A *learning situation* comprising strong pacing following strict sequencing rules in two sites of learning: the lecture and the home/free-time situation. Text-books and lecture note taking make this possible, instruction pace makes it imperative.
5. Learning in the two sites is regulated by strong framing characteristics in the first.
6. *Communication* between transmitters and receivers of knowledge is constituted by strong classification and framing, even under conditions of surface opposition. Time is treated as scarce and this strictly regulates the rules which restrict what are constituted and regarded as legitimate written and spoken texts, question and answer format, their contexts, their social relations of production and discourse boundaries.

7. An *economy* of transmissions emphasis, as the students are compacted into mass populated small areas for instruction purposes, and because as much (or more) time is spent learning outside of schedule time as in it (Beach 1997b, s 78).

Denna model har två väsentliga dimensioner enligt ovanstående. Först, uppifrån innehållsdeterminering, och sedan reflektionsuteslutning på basis av ett innehållsdensitet och "high-pace" i undervisningen kopplade till examinationsregleringar. Detta beskrevs på följande sätt i Beach (1997b, s 79):

The "haste" in which large areas of knowledge are covered in a short time together with the physical, architectural, social and linguistic form of lessons and topic coverage, were critical to the ways students constructed their responses to and (limited) understandings of content. Instruction was fast and cut off any possible interference from the idea worlds which were shut out by physical and discursive focusing. The re-ordering features of education essential to the development of deeper knowledge of its relations were suppressed or rendered unthinkable by insulation. This has led to students leaving subject theory lectures not knowing what they had been about in conceptual terms.

Men trots sina bristande förståelser för innehållet, och (ironiskt nog) oavsett den skenbara domination de utsatts för, uppfattades ämnesteorin som både belönande och upplysande av studenterna i studien.

Ämnesdidaktik modell 1

Denna grupp ämnesdidaktiker arbetade på ett annorlunda sätt med studenterna än vad ämnestoretikerna gjorde. Den viktigaste skillnanden, i förhållande till den här artikelns tema är kanske den grad av frihet "att förhandla undervisningsinnehållet och dess kommunikation" som tilldelades studenterna. Härigenom kom ämnesdidaktik 1 att avvika ganska starkt ifrån den annars dominerande undervisningsmodellen i ämnesstudier, ämnesteorin (ovan), som var "front on" och diciplincentrerad.

I ämnesdidaktik 1 (Curriculum 1) förväntades studenterna med andra ord blir mer aktivt involverade i innehållsbestämning och inläringens utformande. I enlighet med Bernstein (1990, s 71) motsvarar detta en modell av osynlig pedagogik. Ämnesdidaktik 1 modellen:

1. Was less concerned to produce explicit stratifying differences between learners because curriculum 1 theorists were more interested in developing internally (self) monitored standards amongst students than externally (tutor) monitored standards. Which was also their major problem as this lacked the power of enforcement.
2. Did not focus on developing external, gradeable performances by the learner. The intention was rather more to shape contexts and environments to enable externalisation-internalisation processes of individual knowledge construction and sharing between people involved in teaching learning activities in group contexts.
3. Was contrite to emphasise the development of competence rather than the learning of facts.
4. Created spaces in discourse and activities to be filled by learners.
5. Because of its nature, hiding the rules of hierarchy and order which operate within institutions like Baysfield, the model was problematic in practice because learners always looked for the standards by which they expected to be measured and had difficulties in understanding what was expected of them when they could not locate these in clear, decisive and concrete forms.
6. The model did not match student expectancies from an education or the way the education was otherwise at Baysfield.
7. There were contradictions created by the distributive rules of the model, such that its (intended) pedagogy did not reproduce desired pedagogic discourses in practice. What students did and acquired was not what was intended by curriculum 1 theorists. (Beach 1997b, s 80)

I ämnesdidaktik 1 förväntades något annat än enbart ett aktivt lyssnande från studenterna, som även förväntades producera egen kunskap i interaktion, på vilken de sedan skulle få ett slags "feedback" från sina kollegor och lärare i seminarier. Dessa seminarier förväntades kunna ge studenter värdefull kunskap för begreppsbildning i det ämnesdidaktiska fältet (enligt Beach 1995), samt ett forum där de kunde öva sig i dess form av induktiv slutledning (dvs, dess konstruktivism). Ämnesdidaktik 1 avsågs vara konstruktivistisk. Men den var också dominerad i lärarutbildningen, och denna dominans visade sig vara avgörande för vad som blev av den i praktiken.

In many senses the curriculum 1 theory model was well in tune with reform aims as read from a pedagogical perspective on the construction of constructivist learning environments. However, (s)tudents were essentially very confused by its forms of engagement... defined it essentially as a "non-educational"

ting” activity (and) then (re)shaped (it) in subject theory images... This (was) because of shortcomings in the curriculum 1 theory teaching model and the sheer force of subject theory, which also resonated well with architecture, organisation structure, social structure and the sub-ordination students were used to. Curriculum 1 theorists failed in their projects because of the peculiarities of space-time and ritual structuration within an organisation which was other than ideal for them (Beach 1997b, s 81).

Med andra ord visade det sig att ämnesdidaktik 1 missgynnades i de pedagogiska miljöer som erbjöds vid den högskola där dataproduktionen skedde. Hur detta gick till blev ett centralt studieämne i avhandlingen och även i studier av förändringar i andra miljöer, högskolor och utbildningar. Jag återkommer till dessa längre fram.

Ämnesdidaktik modell 2

Enligt avhandlingens resonamang, var ämnesdidaktik 2 (Curriculum 2) mer maktcentrerad och dominerande än ämnesdidaktik 1 men även ämnesteorin hade varit. Detta återspeglades i den modell som konstruerades. I denna modell beskrevs en pedagogisk kod med liknande modalitet som ämnesteorins, men som utsträcktes till att även omfatta föreskrifter för hur man borde undervisa i klassrum med hänsyn till elevernas ålder och till ämnesområdet. I Beach (1997a, s 71) beskrevs modellen sammanfattningsvis på följande sätt:

1. Its *context of reproduction* comprised strongly physically and socially regioned spaces from which ideas about valid knowledge and valid ways of showing things in classrooms were projected over students in strongly classified and framed instruction.
2. These kinds of *knowledge* were simply to be taken over by those exposed to them and their abilities to meticulously reproduce their ”facts” were tested directly.
3. *Communication* between transmitters and receivers of knowledge was constituted by a two step delegation of authority. Tutors spoke/showed/examined, students watched/listened/copied.
4. *Boundaries* between curriculum 2 theory content and other contents were monitored and maintained by tutors through the application of negotiation rules which they controlled. These regulated the legitimacy of both written and spoken texts; what became valid discourse; and were reflected in question and answer formats, contextual constraints and social relations of discourse production.

5. The *cost of* transmission was relatively low as the students were compacted into mass populated areas for instruction.
6. There were two kinds of *content*. More time was spent learning outside of schedule time in one; at least when this content was considered worth investing in by students; many times it was already basically known to them (subject content). The second (doing content) was learned by imitation and trial and error repetition of the acts shown by tutors of how to be and what to do in teaching situations with certain types of content and children of certain ages and stages of development.

Trots den kraftfulla domination och determinering av både vad som borde undervisas och hur man borde undervisa (något som för övrigt ligger i dålig samklang med lärarutbildningsreformen), beskrevs ämnesdidaktik 2 av studenterna vara den viktigaste komponent i hela lärarutbildningen. Detta betonades framförallt av blivande lärare för de högre årskurserna i grundskolan. De menade att i ämnesdidaktik 2 *fanns både ett högst relevant ämnesinnehåll samt exemplifieringar av hur man borde undervisa*. Det var, med andra ord, en ekonomisk form av *tell and show* undervisning, som i de flesta fall passade nästan perfekt med studenternas förväntningar och önskningar (även Wernersson 1990; Beach 1990, 1995; Hansen 1993, 1994). Därför gav de sitt stöd till ämnesdidaktik 2 och detta, *despite... the obvious irrationality (of it) in relation to the course syllabus... other post-TERA policy texts and even the students own indications concerning what good teaching was composed of* (Beach 1997a, s 71).

Paradoxer

Avhandlingsexemplet gav ett antal intressanta paradoxer att undersöka beträffande hur och varför vissa förändringar kommer till stånd medan andra inte gör det. Dessa rörde kanske framförallt misslyckandena i ämnesdidaktik 1 och de andra undervisningsformernas framgång i utbildningen. Paradoxen består i att ämnesdidaktik 1 misslyckades trots att den (i termer av till exempel dess klassifikations- och inramningsformationer) ”liknar” både officiella policybeskrivningar angående hur utbildningen borde bedrivas, den praktik som hävdas vara ”korrekt” enligt konstruktivistiska förtecken och forskning, samt även studenternas ”frivilliga/volontära” uttalanden om vad som konstituerar och karaktäriserar ”god undervisningssed” och hur de skulle vilja un-

dervisa själva (Beach 1995, 1996a, 1997b). Denna paradox ansågs viktig att undersöka eftersom vad som visades vara signifikant i relation till pedagogisk förändring var:

[A] displacement of main-stream contemporary education values reflected jointly in a form of instruction, current (higher) education "learning" research, declarations of policy intent and present investment practices in education reorganisation, in favour of more conservative "traditional" forms of instruction. This... indicated... that, despite a policy project... envisioning a set of practices which resonated better with the pedagogic discourse of... the liberalist version of constructivism (and student and educator values) this had little to do with project success. Something else was far more important (Beach 1998, s 12).

Att närma sig svaret på vad som skulle kunna vara viktigt i ovanstående transformation visade sig vara en komplex uppgift vilken inbegrep en process som ledde till en undersökning i tre nivåer. Med Apple är dessa:

The day to day interactions and regularities of the hidden curriculum that tacitly teach important norms and values; the formal corpus of... knowledge... that is planned and found in the various materials and texts and is filtered through teachers; and, finally, the fundamental perspectives that (are used) to plan, organise and evaluate what happens in (education settings) (Apple 1981, s 33).

En sak som framför alla andra visade sig vara mest signifikant i den analys av ovanstående element av "curriculum analysis" var följande:

[T]he *transformative capacities* of education models in social and material terms (which) were both actually and from a criticalist perspective also theoretically more successful predictors of the success of policy projects than was their *resonance* with issues such as (official policy) rhetoric, current investment and "front-line" learning research[. This] endorses a theory of curriculum development in competitive circumstances as best founded in transformation theories of distorted communication (Bernstein 1990: 170; Agger 1991). In current teacher education, the disclosures argued, visible pedagogy is dominant and *successful* and invisible dominated and transformed... because of... resonance relations... (Beach 1996a, s 206).

Sammanfattningsvis, och då åter i enlighet med Beach (1995, 1997ab), uppfattades ovanstående tydligt tala för det att den undersökta, reformerade lärarutbildningen inte skulle kunna uppnå sina mål på basis av en resonans med ny forskning, skrivna intentioner och uttryckta förståelse från "agenter"

angående vad som ”konstituterar” god undervisning och god pedagogik. Måluppfyllelse uppnås istället om målen och den undervisning som bedrivs är resonant med vad som var normal och dominant praxis, och om målen och undervisningen hade en normativ relation till den samhällsliga hegemonin.

Regulerings-teori

Mest central i avhandlingen och de efterföljande studierna har varit, vilket förhoppningsvis exemplifieras ovan, en stark förnekelse av att vad som skulle kunna kallas socialt meningsfulla förändringar har ägt rum i de utbildningar som studerades under de perioder studierna sträckte sig över. Detta, för att studierna visade klara tecken på att både kulturella och sociala reproduktioner dominerade de undersökta sammanhangen, trots att utbildningarna i samtliga fall studerades i direkt anslutning till olika reformverksamheter i vad som betraktades som positivt selekterade miljöer (Beach 1997, 1999abc). I det vidare teoretiserandet av detta problem har reglerings-teori kommit att spela en viktig roll. Denna teori och dess vikt presenterades på följande sätt i Beach (1999b):

Basically, regulation theory concerns the ways in which our social world and social practices are regulated through their relations to the economic base of society, and is originally then a theory of the (economic) regulation of the various aspects of social superstructure. This is particularly so in the European Marxist tradition of regulation theory which basically recognises two things. Firstly, that whilst capitalist societies like ours exist in and through the actions of individuals who seek to realise their own ends... these individuals live and work in ideologically saturated conditions which are normative toward the normal production and ownership relations of capitalism, where successful socialisation is the enculturalisation of individuals in things like education systems whose own ends do not negate those of the prevailing system of production... Secondly, that thus education production is part of the normalisation of social and economic production writ large not ”apart” from it...

Implikationerna från ovanstående är att institutionella identiteter, när de har stabiliserats i resonans med den omgivande samhällsliga överbyggnadens dominerande hegemoni (som för studenterna i till exempel familjen och skolan) är mycket robusta (David 1981). Detta hänger också samman med idén om traditionsförändring överhuvudtaget och en uppfattning att beståen-

de och meningsfulla förändringar i utbildningsproduktionen, inte kan uppnås utan motsvarande förändringar inom andra lika viktiga institutioner (se ovan) och (eventuellt) hela vår sociala ordning (även Althusser 1972; Dale 1981; Whitty 1985). Detta kan te sig något komplext, men klarar ändå en mycket hård empirisk granskning och beskriver dessutom mycket väl något som inträffar med regelbundenhet enligt mina studier och andras forskning; som till exempel Willis (1977), Sharp & Greene (1975), Griffin (1985), Lather (1991) och Weis (1997). Dvs, hur den reifierade utbildningsprocessen alltid misslyckas i sin uppgift att bryta den sociala reproduktionen (även Dale 1981; Willis 1981; Connell m fl 1981; Beach 1997a, Poulantzas 1974).

Förändringens ruiner

Hittills har jag talat om två skilda typer av ruiner angående våra förhoppningar om en progressiv utbildningsförnyelse i högre yrkesutbildningar som lärar- och ingenjörsutbildningar. För att upprepa, dessa är den dominerande pedagogiska ideologiska diskursens ruiner samt den dominerande ideologiska praktikens ruiner. Dessa betraktades som två sidor av det althusserianska ideologiproblemet i Beach (1997a, 1999ab; se även Therborn 1982), men är inte uttömmande i relation till begreppet ruin, fenomenet ruin, eller ruiner i den kontext som beskrivs i artikeln. "Ruin" uttrycktes i Beach (1999b) i följande termer:

As a verb, ruin comes from the Latin *ruere*, which means to rush headlong and without control or to fall or collapse, but can in substantive form also mean something archaic, as in *a ruin* such as a building which has fallen down or gone through a process of "ageing" (and) collapse and toward which *to ruin* becomes the action of laying waste, wrecking, damaging or causing injury. This is ruin in the sense of to ruin or reduce to ruins, to devastate, bankrupt or otherwise impoverish, to subject to frustration, failure and/or disaster, to lay waste by desolation or to reduce to chaos, disorder, or helplessness by violent action or neglect: something which thus means that as such, although often considered as an accident of nature or even of birth and about which we can often see no real way forward, ruin really isn't this at all but is a status which has been attained through for instance neglect, thoughtless action or deliberate vandalism. However, this also means that ruin is a status which can be reversed. And indeed it is this which gives us a spectre of hope for the future. As it is only by virtue of their being ruined by the present and the past that we can have a hope of change at all with respect to our currently envisioned projects.

Vad jag menar här är att förhoppningar om en ny ordning i exempelvis lärarutbildningen – förhoppningar som tidigare uttryckts i bl a Prop 1984/85:122 och nu uttrycks i det kommande LUK-betänkandet – egentligen aldrig kan infrias utan från början är dömda att grusas. Denna uppfattning ligger nära den feministiska forskningens antaganden angående våra möjligheter att i våra dagar uppnå en agenda av sexuell frigörelse. Ett antal post-strukturalistiska feminister (t ex Butler 1990, 1993) menar att det libertianska, egalitära projektet i sig är omöjligt korrumpert och reproducerande redan från början och att det först måste berikas med ett nytt befriande språk, nya möjligheter och en ny mening (Butler 1993; se även Foucault 1979 och Weis 1990). Det är detta som menas med att arbeta utifrån det libertarianska projektets ruiner, och detta är något, så som även tidigare påpekas, som är lika vackert och rikt på möjligheter som det är desperat. Det är både och samtidigt, eftersom samtidigt som någontings ruiner erkänns, erkänns även möjligheter till alternativ.

Förhoppningens skugga

Ovanstående diskussion har haft för avsikt att väcka följande idé i relation till frågan om utbildningsförändringar av mer djuplodande snitt. Grundbulsten för saker som metakognition, självstyrt lärande, det lärande subjektets frigörande osv, så som dessa har uttryckts i lärar- och andra högre utbildningar på senare år, handlar inte så mycket om saker som individuell kreativitet och förmåga (som alstras av den dominerande ideologin), som om en nödvändig och strukturmässig transformering av existerande, determinerande och alienerande relationer i produktion och i reproduktion (Willis 1981; Dale 1981), eftersom det är dessa som ger grunderna för de maktreläer som står emot förändring. Den nödvändiga transformationen i produktionens relationer (det stora kretsloppet) kan illustreras med hjälp av följande diagram (Beach 1999b, Mészáros 1975 and Lukács 1971):

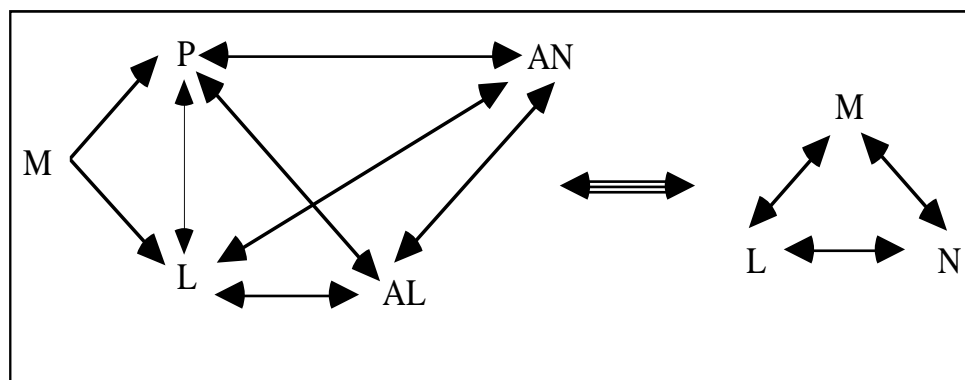


Fig. 1: Alienation i produktion med utgångspunkt i kapitalismens utbytesrelationer och det kroppsliga (löne)arbetets (AL) tillvarogörande (commodification) som härstammar direkt och indirekt från produktionens privatisering ($P \leftrightarrow L$). Detta ger upphov även till en alienerad natur (AN). Men, det som också visas här, fast i diagrammets högra figur, är hur en dis-alienerad och självstyrd produktion ser ut. Detta betonar att det privata ägandet och dess negativ dialektik är kulturella, historiska och därför även upplösliga.

Vad som ovanstående diagram ämnar visa är hur produktionens privatisering leder till en situation där arbetarens kontroll över sin del i produktionen förloras till produktionsägarna. Detta är i grunden det som kallas för *de facto alienation* av arbetaren (M) från naturen i arbete, och som utgör grunden för utvecklandet av en alienerad relation till omgivningen/naturen (AN). Makten att upprätthålla alienationen härstammar dock ifrån privatisering. Det är därför denna måste "vridas tillbaka i grunden" enligt Marx (1959), om en sådan negativ utveckling i den individuella identitetsutformning som alienationen skapar, skall kunna undvikas.

Liksom jag uttryckte i Beach (1997ab, 1999ab), har denna situation av *de facto alienation* en pedagogisk motsvarighet i det som Bernstein (1977, 1990, 1996) kallar för *collected code curriculum*. Denna uppstår under situationer av stark klassificering och inramning (se även Bernstein & Lundgren 1983) och har illustrerats tidigare i relation till ämnesteorin och (på sätt och vis) ämnesdidaktik 2. Även denna kod är ett uttryck för en historisk resolution av krafter som är påverkbara. Den transformationsrelation som här avses, kan även den uttryckas i diagramform mellan å ena sidan ett alienerat – (diagrammets vänstra sida) och ett dis-alienerat – (diagrammets högra sida) lärande. Som uttrycktes i Beach (1999b) visar diagrammet på alienationen i reproduktionscykeln och då som ett korollarium till den tidigare beskrivna alienerade produktionen.²

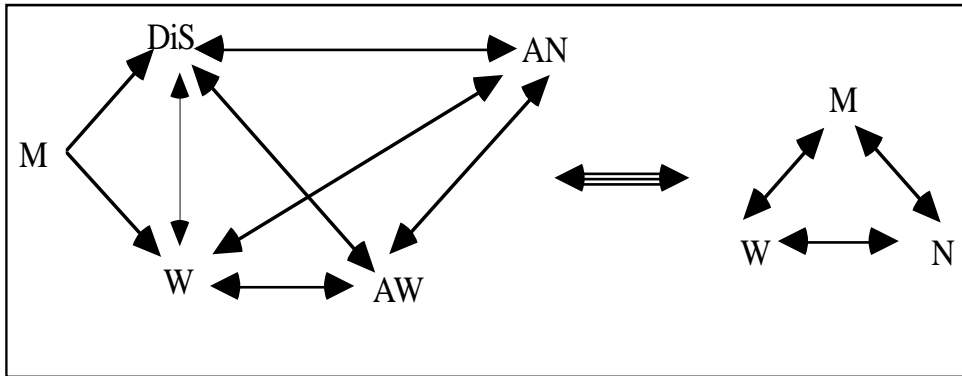


Fig. 2: Alienation i pedagogiska relationer och det pedagogiska arbetets *commodification* på basis av dess determination i vetenskapliga discipliner (DiS).

Ovanstående diagrams vänstra halva visar, menar jag, det kunskapsreproducerande paradigmet essens, och är antagonistiskt till progressiva förändringar. Men, inte enbart på grund av en utveckling från den beskrivna situationen, av ett system där individer, på basis av påtvingade rutiner som inskränker deras handlingsutrymme inte kan leva i full solidaritet (även Beach 1999a), även om detta sker och är en väsentlig aspekt av paradigmet motsättningsfyllda förhållande till förändringar. Vad som dock är viktigare att betona här, är att detta uppstår när och för att den utbildning som beskrivs är del i ett alienerat komplex av tvingande relationer inom resonanta produktions- och konsumtionsretslopp, där bruksvärdet har inverterats i förhållande till ett symboliskt utbytesvärde i alla beräkningar som rör utbildningsbehov, från individuella nivåer och både uppåt och utåt till makrosfären. Utbildningen i våra samhällstyper blir ”av kulturen” delar i ett utbytessystem och detta (under de tävlingsmässiga omständigheter som utbytet stöps i, i kamp om betyg, position och de bästa utbildningarna) är ruinerande för våra bästa intentioner mot förnyelse.³

Men detta är ändå fortfarande ett historiskt tillstånd, som då också sätter in relationerna mellan en utbildning som konsumtion och för status, och en mer generativ utbildning (dvs den vänstra respektive högra sidan i fig. 2), i vad vi skulle kunna kalla för en sorts systemiskt jämviktstillstånd, där förändringar i den omgivande miljön (dvs, den sociokulturella, politiskt ekonomiska, ideologiskt organisationella miljön) har en sorts reflexiv effekt på våra värdedeterminationer. Eller, med andra ord, allt vi gör och alla våra sätt att vara på,

påverkar den transformationsrelation som ”är” jämviktstillståndet för eller emot djupare förändringar i utbildningsproduktionen som den egentliga relationen mellan utbildningsproduktion och kulturell reproduktion.

Detta är nästan ett slags Darwinistiskt perspektiv (men se även Mészáros 1987). Bortsett förstås från det att Marxistisk dialektik föregick Darwins teori och ännu inte har passerats av den eller utvecklats av den. Vidare är Darwinism och Marxism, som Pannekoek (1912) också skrev, två skilda teorier, en som relateras till djurriket och en som relateras till det mänskliga samhällets utveckling och (dialektiska) reglering. Detta innebär att det som egentligen därför representeras ovan är en neo-Marxistisk dialektisk teori om utbildningstransformation. Den säger vidare att eftersom det växer fram vissa stabila utfall som till exempel den mer progressiva ämnesdidaktik 1 undervisningens ”förfall”, och de arkaiska ämnesteorier- och ämnesdidaktik 2 undervisningarnas ”framgångar” i det tidigare exemplet måste det finnas någon form av resonans mellan miljö och beteende, om nu alla sådana mönster inte förstås som tillkomna av en slump. Det finns med andra ord, någon form av *skyddande element* för vissa sorters beteenden framför andra (Beach 1995, 1997a, 1999a) I Beach (1999b), uttrycktes detta på följande sätt:

[A] kind of *protective adaptation* seems to be in place... which seems to work dialectically... the survival/mediation of dominant ideology (practices) and politics on the one hand and for positive transformations on the other; but which currently favours the former (see also Horkheimer 1974).

Detta är grundbulten i transformationsproblemet enligt mina studier (Beach 1995, 1996ab och 1997a). Det handlar om utbildningsinstitutionernas begränsade autonomi, och på ett sätt som har likheter med hur ekonomisk utveckling diskuteras i Engels ”Law of Value and Rate of Profit”, där både produktionen och konsumtionen driver/drivs mot en form av varufetischism. Det som signaleras här är den transformationskraft som alstras mot utbildningsförändring av varufetischism inom den nuvarande historiska epoken, över alla andra system av relationer som samexisterar med den (Beach 1995, 1997a, 1999abc; Bernstein 1990). Detta diskuterades även i (Beach 1999ab), där det (i det sistnämnda) tycktes att följande är fallet. Dvs att:

Education... communication [is] transmuted by the dominant fractal of commodification, control and the allocation of power in education systems (where) the historical succession of domination of the alienated conditions of production (becomes) a marker of the historical degree of the conversion of use value to symbolic exchange value... and a measure of sorts of the distance

of the simulacrum of education under capitalism from real individual needs... That is, it is a marker for the use of education as a commodity product which is consumed (usually by the wealthy) to denote status but which also inscribes it...

Detta är självklart en process som står i motsättning till den förändring vi uppger oss intresserade av när vi talar om de studerandes intressen och kunskaper som de viktigaste intressena och kunskaperna i och för utbildningsplaneringar, samt när vi ställer upp sådant som självstyrt och livslångt lärande som de centrala målen. Faktum är att denna process, enligt min mening, redan från början lämnar sådana idéer helt sönderslagna. Detta stämmer vidare överens med både Mészáros (1975), J S Mill's och Dewey's idésystem,⁴ därför att potlatch råder när en utbildning enbart har ett symboliskt utbytesvärde och den kan därför aldrig vara en sak som är värdefull i sig och för den erfarenhet den ger. Utbildningen här är enbart någonting man går igenom för att uppnå status.

Sammanfattningsvis kan man säga att våra aspirationer mot öppnare pedagogiska former och självdeterminerat och autonomt lärande för livet i en livslång process för tillfället är i spillror. Detta beorende på överbyggnadens dominerande tendens att stödja transformationer av våra (åtmistone inbillade) pedagogiska intentioner mot en förståelse för världen där utbildning är någonting associerat med *status och konsumtion* i första hand. Detta måste ändras, skruvas om, om vi skall kunna lyckas med våra mål. Problemet är dock, att utbildningens kommodifikation är också hegemonisk under högkapitalism. Detta gör "omskruvningen" mycket svår (Beach 1999ab).

Att arbeta mot en restoration utifrån den progressiva pedagogikens ruiner

På det sätt som jag har försökt artikulera artikelns budskap, blir förändringar mot ett mer progressivt och/eller självstyrt och autonomt lärande (eller dyl) liksom också den avsiktliga "diciplineringen" av individuella och kollektiva identiteter i pedagogiska processer delar i samhällets produktions- och informationsmodaliteter, genom vilket det sker ett "naturaliserande" av högkapitalismens behov av differens och hierarki. Och på grund av de starka relationerna mellan utbildningsproduktion, den politiska ekonomins resonans-

förhållanden och utbildningens kontrollerande och disciplinerande (hegemonisk) form osynliggörs dessa processer.⁵ Detta uttrycktes även i Beach (1999b) och är artikelns huvudbudskap. Dvs att:

[T]he power of praxis and ideology (is at) work within... institutional arrangements, material and architectural structures and hegemonic frameworks. These transpire themselves on our actions (also Althusser 1969, 1972; Derrida 1994), such that (in education) the communicative processes of curriculum development always proceed in ways in which intended changes are accommodated in processes through which the principles of educational identity development (at both individual, institutional and collectivity levels) are transmitted and acquired within systemic relations which are *haunted* by the sediments of warping structures of education ownership which materialise in its practices of symbolic exchange... It is these interplays which confound education changes...

Detta berör återigen idén om hur progressiva pedagogiska förändringar är förstörda redan från början. Och denna gång i ytterliggare två bemärkelser. Först, i termer av de problem som uppstår på basis av medierade interferenser (som diskuterades tidigare och som förhoppningsvis även illustrerades av artikelns inledande exempel). Sedan, i bemärkelsen av att man har skrivit in förändringar av liknande slag vid ett flertal tillfällen tidigare, utan att kunna lyfta fram deras ruiner. Detta innebär att de grunder på vilka de nya förslagen har lagts inte har blivit synliggjorda. Härigenom har inte heller de misslyckanden dessa intentioner har mött vid försöken att realisera förändringarna kunnat kännas igen i sina korrekta former, och misslyckandet har kunnat förklaras som ett misslyckande av lärarna, studenterna eller de pedagogiska idéernas realism och dylikt (se även Kallós 1978).⁶

Ett budskap om förhoppning

Artikelns budskap kan tolkas mycket negativt beträffande möjligheterna att transformera pedagogisk produktion i en progressiv riktning. Men, så är inte alls min mening. Tvärtom, budskapet är det motsatta. Att det går att förändra pedagogisk produktion i progressivismens tecken, om man först förmår identifiera vad som står i vägen för det samma, samt alstrar den kraft som behövs för att dekonstruera vår närvarande produktionsapparat i termer av dess vanligaste förekommande diskursiva och sociomateriella praktiker (Beach,

1999b.). Detta budskap har även artikluerats tidigare (Whitty 1985; Alexandersson & Beach 1997; Beach 1997ab, 1999ab). Där det konstaterades på empiriska grunder:

that if we live out our pedagogical values and beliefs that the social and material conditions of existence shape consciousness as strongly as they are shaped by them, try to allow students to own their own education as much as is possible (because of this) and also help them engage in the ideological deconstruction of practices which are borne upon and help naturalise relations of domination and subordination which oppose this, we can be locally successful with/in an education dis-alienation project to some degree, because what is significant when we try to transform education, is that in the dialectics of complex (social and educational) interactions, reciprocal determinations of both institutional and individual identity take place in a basic social metabolic process which will gain power if its set of components are basically resonant with (dominating) social material and ideological surroundings (Beach 1995). When they are not the reverse will occur (ibid.) and power will be relayed from this education practice to others which are...

Ovanstående mekanismers spel har beskrivits sedan Beach (1995) och framåt (i alla fall i mina egna arbeten) som en sorts maktrelä som rör hur pedagogisk kommunikation fungerar hegemoniskt. Dvs:

[How] the ways different forms for the organisation of pedagogic communication... are differentially capable of *relaying* power into discourse and forms of practice and transforming discourse into power relations and domination because of resonances with ideological, social and material arrangements outside themselves, and which occur because education fields... are not neutral (but) ideologically inscribed to relate with valence to policy projects by effecting their action potentials, investing their possibilities with meaning and containing their development.

Detta är enligt till exempel Althusser (1972) och Therborn (1982). kärnan även i ideologiproblemet i bredare bemärkelse. Det betyder att ett socialmetaboliskt system är i princip determinerat av materiella förhållanden och resonansrelationer till andra element i omgivningen alla förekommande pedagogiska kommunikationsformer blir som effektivast när de symboliska praktiker och diskurser de bidrar till och är del av, ligger "lika med" (går hand i hand med) dominerande materiella strukturer och vår dominerade förståelser för individuell och kollektiv mänsklig historia. Detta visar åter på det som gör våra intentioner svåra att realisera, dvs hegemoni⁷, och det är detta, enligt mina studier, som är av störst betydelse när det gäller att planera och

eller förklara förändringar och vad som blir av våra intentioner. Detta, ”the interplay” av de basala elementen i den pedagogiska kommunikationen, liknar hur ramfaktorteorin beskrivits i Beach (1999b) i termer av:

how the education ”system” will (from exo and macro levels – as in e.g. decentralisation – to classroom and even more micro processes) always become involved in the social reproduction of forms of privilege which reflect, materially manifest in a compelling situation and then also therefore subjectively inscribe the necessities (of hierarchy) of broader capitalist production relations unless we find ways of opposing this... Or in other words... how aspects of education innovation and conformity all presently normalise ”of themselves” the relations of ownership and production which are the hallmark of traditional capitalist societies and traditional education systems within them...

Förhoppningens budskap ligger i det att ovanstående situation, eftersom den är kulturell och historisk, kan vridas om, även om detta kan vara en långsam och svår process.

Slutsatser

Vad som verkar stå i vägen för den typ av eftersökt transformering som beskrivs i nyare policydokument, är vad som kan kallas för den tidigare sociala och materiella utvecklingens praktikformer och ideologimedieringar. Dessa är, enligt mina studier, alienerade och bär upp den alienerade institutionella och individuella identitetsutvecklingens möjligheter genom resonansförhållanden med samhällets övergripande differentieringar i kapital-, varo- och kultur- produktion (se vidare Althusser 1972; Therborn 1982; Beach 1995, 1997ab). Detta påstående påminner om idéer uttryckta mycket tidigare i Marx Brumaire, angående hur vi, trots att vi är ”historieskapare” samtidigt är arvingar av omständigheter, kunskaper och strukturerande idéer från det förflutna, som förmedlas både i språk och handling (Marx and Engels 1979; Horkheimer 1974; Derrida 1994). Just nu menar jag att vårt förflutna vilar tungt på våra intentioner att transformera pedagogisk praktik och utbildningsproduktion i den önskade riktningen och bort ifrån en allt djupare kommodifiering och reifikation.

Detta är, menar jag, i mångt och mycket den verkliga omfattningen av transformationsdilemmat. Vad som pekats ut är hur dominerande samt dominerade ideologier, så som dessa träder fram i ord och handling i nuet, hjälper till

att ”konservera” det befintliga systemets sätt att fungera men egentligen har väldigt lite att göra med utbildningsagenternas privata aspirationer som individer. Sådana aspirationer kan bidra till att aktivt förstöra försök att förändra (genom olika former av subtefuge eller sabotage), men de behöver inte vara verksamma alls i hegemonins verkningar så som de har beskrivits här. Detta är också anledningen till att de förändringar som uttrycks i nuvarande policy retorik, och i nu relativt arkaiska texter som Regeringsproposition 1984/85: 122, om förändringar i produktionsrelationer mellan ”lärare” och ”elever” i lärarutbildningen, inte kan uppnås utan en omfattande omrevidering av våra dominerande sociala och identitetsformationer. De är helt enkelt inte möjliga att stödja hegemoniskt under närvarande produktionsförhållanden och utbildningen i sig inte är stark nog att kunna transcendera reproduktionsproblemet ”ensam”.

Noter

1. Detta gjorde att jag sedan även försökte formulera en teori om utbildningsförändringens dynamik med hjälp av en regleringsteori.
2. Att motverka alienation är väldigt svårt, eftersom just genom att ”spegla” en tradition och dominerande ideologi som får förstärkning från utbildningssystemet som ett system av kvalifikation, utbildningens kommodifierade form är även dess hegemoniska form och med detta följer en fördjupad alienation.
3. Dvs, de alienationsdragen som uppvisas av individer i kapitalistiska utbildningsformer (se också Hargreaves 1967; Wakeford 1969; Lacey 1970; Willis 1977; Davies 1984; Griffin 1985; Mac An Ghail 1988; Woods 1979; Beach 1990, 1995, 1996ab, 1997a) och som ”drabbade” studenterna i det tidigare exemplet i artikeln, äger rum *precis för att* utbildningssystemet i våra dagar; liksom även andra konsumtions- och produktionsformer; är alienerat *de facto* (som i vänstra sidan i Fig. 2) och därefter exakt och precis tillåter en ekonomisk form av likvidering av utbildningens värde (dvs, en commodification) och ett slags hyperkonsumtion, ersätta ett vanligt brukarvärde i beräkningar av ”education values”. Istället för att då gå mot ett bildningsideal, i ett sådant system ”drivs” all utbildningar åt en form av symbolisk *konsumtion* (se även Baudrillard 1978; Mauss 1983 och Genesko 1994).
4. Dvs, i Marxism, liberal-humanism och progressivism m a o (Beach 1997a; Aviram 1993).
5. Detta är för att, som regleringsteorin hävdar, de flesta utbildningsinflenser är en del av kapitalexpansionens trögheter och diversifieringar (även Willis 1981; Beronius 1986; Lather 1991; Giddens 1984, 1995) så att även om ett nytt program kan ha ”designats”, har de olika element av praxis som detta program blir inbegripet i, i sin tur alltid någon gång varit indraget i de konventionella äganderelationernas medieringar. Som det uttrycktes i Beach (1999b) detta är: *a central issue within dialectic theory which addresses itself to the problem of mediated interference* (Bottomore 1991: 371-2; Beach 1997a). *Where what is indicated is that the pedagogical ideas which are concerned with changing influences in/off and/or by education in what may be intended as a transformative project involving deep/radical and or meaningful change will be transformed both by, to and in praxis and will become distorted or contradictory in what may be*

intended as (but because of contingent social, material and ideological circumstances of ownership and constraint might not be) goals-resonant actions (Bernstein 1977, 1990, 1996, 1997).

6. Som en teori om de progressiva reformernas förstörelse under kapitalistiska/kompetitiva (potlatch) förhållanden, ligger denna förklaring nära en idé om transformation via förvärdad kommunikation. Denna idé baseras på den ideologiekvation som Giddens arbetade fram (1984, 1991, 1995), där existerande sociala relationer och predispositioner betraktas som "av historien" och under utveckling, och där ideologi ses som en generellt omfattande form av restriktion som medieras genom historien via en form av social domination som legitimeras hegemoniskt.
7. Detta är givetvis även centralt i hegemonibegreppet såsom Gramsci (1977, 1985) beskriver det.

Referenser

- Agger, Ben (1991): *A Critical Theory of Public Life: Knowledge, Discourse and Politics in an Age of Decline*. London: Falmer Press.
- Alexandersson, Claes and Beach, Dennis (1997): *Students' Experiences of Different Pedagogical Practices*. Göteborgs universitet. Institutionen för Pedagogik. Report 1997:01.
- Althusser, Louis (1972): Ideology and the ideological state apparatuses. I Ben R Cosin red: *Education, Structure and Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Aviram, A (1993): Personal autonomy and the flexibel school. *International Review of Education*, 39 (5), s 419 - 433.
- Beach, Dennis (1990): *Policy Making: A Study of Curriculum Development in Contemporary Teacher Education*. Göteborgs Universitet. Institutionen för Pedagogik.
- Beach, Dennis (1991): *Policy och etnografi i lärarutbildningsforskning*. Göteborgs Universitet. Institutionen för Pedagogik.
- Beach, Dennis (1995): *Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teacher Education Reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Research 100.
- Beach, Dennis (1996a): Socio-material structuration and educational change. *Nordisk Pedagogik*, 16 (4), s 203 - 213.
- Beach, Dennis (1996b): *Mening och högre studier: Studerande reaktioner på fyra akademiska utbildningar för vårdande och medicinska yrken*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik Rapport 1996:08.
- Beach, Dennis (1997a): *Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education*. Accepterad för publicering Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences.

- Beach, Dennis (1997b): The limits of development as seen through a critical ethnography of teacher education reform. I H. Roussi H & Skyttä red: *European Dimensions of Teacher Education*. Jyväskylä: Jyväskylä Polytechnic Press.
- Beach, Dennis (1999a): Alienation and fetish in science education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 43 (2), s 157 - 172.
- Beach, Dennis (1999b under utgivning): The problems of education change: Working from the ruins of progressive education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 43 (3)
- Beach, Dennis (1999c under utgivning): Matematikutbildningens politik. *Nämnamnaren*, 26 (3)
- Becker, Howard S (1952): Social class variations in the teacher - pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25 (4), s 451 - 465.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control, Vol. 1: Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, Basil och Lundgren, Ulf P (1983): *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge
- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, Basil (1997): Official knowledge and pedagogic identities. I Ingrid Nilsson & Lisbeth Lundahl red: *Teachers, Curriculum and Policy: Critical Perspectives in Educational Research*. Umeå universitet. Institutionen för pedagogik.
- Beronius, Mats (1986): *Den disciplinära maktens organisering: Om makt och arbetsorganisation*. Lund: Arkiv avhandlingsserie 23.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Carlgren, Ingrid (1990): *Lärarutbildningen och grundskolans läroplan*. Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 149.
- Carlgren, Ingrid (1992): *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen.

- Conell, Robert W; Dowsett, Geoff W; Kesler, Sue & Ashendon, Dianne J (1981): Class and gender dynamics in a ruling class school. *Interchange*, 12 (2-3), s 102 - 116.
- Dale, Roger (1981): *The State & Education: Some Theoretical Approaches*. Milton Keynes: Open University Press
- Davis, Lynne (1984): *Pupil Power: Deviance and Gender in School*. London: Falmer Press.
- Foucault, Michel (1979): *Discipline and Punishment: The birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Fullan, Michael (1982): *The Meaning of Educational Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Genosko, Gary (1994): *Baudrillard and Signs: Signification Ablaze*. London: Routledge.
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gramsci, Antonio (1971): *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Press.
- Gran, Bertil (1995): *Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarytbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet
- Griffin, Christine (1985): *Typical Girls? Young Women from School to the Job Market*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hall, Stuart (1977): Rethinking the base and superstructure metaphore. I Jon Bloomfield red: *Class, Hegemony and Party*. London: Lawrence and Wishart.
- Hansen, Monika (1993): *Att bli grundskollärare. Sex terminer på väg mot ett nytt yrke*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik. Rapport 1993:02.
- Hansen, Monika (1994): *Den nya grundskollärarytbildning Slutrapport från utvärderingen*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik. Rapport 1994:09.
- Horkheimer, Max (1974): *The Eclipse of Reason*. New York: Polity Press.
- Kallós, Daniel (1978): *Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Lacey, Colin (1970): *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Lambart, Audrey (1979): The sisterhood. I Martin Hammersley & Peter Woods red: *The Process of Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Lather, Patti (1991): *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/ in the Post-modern*. New York: Routledge.
- Lukàcs, George (1971): *History and Class Consciousness*. London: Merlin.
- Mac An Ghail, Martain (1988): *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Marx, Karl (1959): *Capital, Vol. 3*. Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1979): *Collected Works: Vol. 11*. New York: International Publishers.
- Mauss, Marcel (1973): *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mészáros, Istvan (1975): *Marx Theory of Alienation*. London: Harper Row.
- Mészáros, Istvan (1987): Customs, tradition, legality: A key problem in the dialectics of base and superstructure. I William Outhwaite and Michael Mulkay red: *Social Theory and Social Criticism*. Oxford: Blackwell.
- Pannekoek, Alfred (1912): *Marxism and Darwinism*. Chicago: Charles Kerr & Co.
- Poulantzas, Nicos (1974): *Classes in Contemporary Capitalism*. London: New Left Books.
- Regeringsproposition (1984/85:122): Om en lärarutbildning för grundskolan och kommunal vuxenutbildning.
- Sharp, Rachel & Green, Anthony (1975): *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Therborn, Göran (1982): What does the ruling class do when it rules? I Anthony Giddens & David Held red: *Classes, Power and Conflict: Classical Contemporary Debates*. London: MacMillan.
- Vialli, Linda (1986): *Becoming Clerical Workers*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Wakeford, John (1969): *The Cloistered Elite: A Sociological Study of and English Public Boarding School*. London, MacMillan.
- Wernersson, Inga (1990): *Förväntning på utbildning och yrke bland studerande på grundskollärarutbildningen*. Göteborgs universitet. Institutionen för Pedagogik. Rapport 1990:05.
- Whitty, Geoff (1985): *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Weis, Lois (1990): *Working Class Without Work: High School Students in a de-industrializing Economy*. New York: Routledge.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

Willis, Paul (1981): Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduct. *Interchange*, 12 (2-3), s 48 - 66.

Woods, Peter (1979): *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.