



LUND UNIVERSITY

Utbildningens relativa vikt

Persson, Anders

Published in:
Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning

2015

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Persson, A. (2015). Utbildningens relativa vikt. I B. Gesser (Red.), *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* (2 uppl., s. 9-41). Arkiv.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

FÖRORD TILL 2015 ÅRS UTGÅVA

Utbildningens relativa vikt

ANDERS PERSSON

Bengt Gesser gav ut boken *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* den 25 september 1985 och hade dagen innan adresserat sin professorsansökan till regeringen, som 1987, efter en rätt elak tillsättningsstrid, gjorde honom till sociologiämnets tredje professor vid Lunds universitet sedan ämnets tillkomst 1947. Boken har sina rötter i ett 1960-tal som såg universiteten ta sina första steg mot massutbildning: från mitten av 1950-talet till slutet av 1960-talet ökade antalet studenter från i runda tal 20 000 till 100 000. Boken skrevs emellertid vid en tidpunkt då studentexpansionen hade avstannat, temporärt skulle det visa sig, och mycket av 1980-talets universitetspolitik höll fortfarande på att hantera 1960-talets expansionschock: den högre utbildningen arbetsmarknadsanpassades för att undvika akademikerarbetslöshet och hela grundutbildningen började rationaliseras med hjälp av kursbeskrivningar, utvärderingar och målmedvetenhet. Professorsmakt började ersättas av byråkrati och mot slutet av boken pekar Gesser på några olika utvecklingstendenser som han anser indikerar en dequalificering av universitetsläraren, vilka är intressanta att begrunda 30 år senare.

Jag vill tacka Gunnar Andersson, Malin Christersson, Eva Fasth, Martin Malmström, Gunnar Olofsson och Max Persson för synpunkter på en tidigare version av denna text.

Bengt Gesser ansåg att universitetslärares möjlighet att kontrollera sin egen arbetsprocess höll på att minska, en förändring som enligt honom gick hand i hand med en degradering av den akademiska dogmen: kunskap för kunskapens egen skull (Nisbet, 1971). Konkret pekade han på olika åtgärder för att skapa ”samhällsrelevant forskning”: byråkratiska forskningssektorsorgan, särskilda professurer inom samhällsrelevanta områden och projektforskning där grundforskning ofta kom i kläm och där man kanske kunde ana den statliga styrning av forskningens innehåll som nu blivit vardag. Gesser citerar några rader ur den finske professorn Erik Allardts utvärdering av Samarbetskommittén för framtidsmotiverad forskning inom statliga Forskningsrådsnämnden 1983 och jag undrar hur en sådan formulering i en officiell utvärderingsrapport skulle mottas idag eller om någon längre skulle våga skriva så:

I strävan att vara praktisk, att beakta den tekniska utvecklingen, att visa att man vet vad som rör sig i tiden och att göra sig till för politiska beslutsfattare skapar man inom universiteten inte minst i Sverige allt snävare forskningsområden. (Allardt, 1983.)

Det hör kanske till saken att utvärderingsrapporten inte finns att få tag på vid något bibliotek i Sverige, enligt Lunds universitetsbibliotek.

Vidare nämnde Gesser vad som kan kallas grundutbildningens byråkratisering, som innebar att inflytandet över kursuppläggnings flyttades från läraren till studierektorer och olika partssammansatta organ. Han menade också att den doktorsexamen som infördes 1973 och som krävde mindre studietid än den tidigare kunde ses som en del av de kvalificeringen. Namnbytena från ”universitet och högskola” till den gemensamma beteckningen ”högskola” och från ”universitetslektor” till ”högskolelektor” såg han också som talande. På dessa områden har, med ett undantag, förvandlingen fortsatt efter 1985: aktörer utanför forskningen har ytterligare ökat sitt inflytande över forskningens inriktning; målstyrningsreformer 1993 (Högskoleförordningens examensordning) och 2007 (Bolognareformen) har ytterligare flyttat makten över kursuppläggning etc. bort från läraren och från golvet; kundorientering och marknadsstyrning har uppgraderat studenternas möjlighet att rösta med fötterna. Forskarutbild-

ningsreformen 1998 förvandlade doktoranden från en stipendie-, bidrags- och sidoinkomstfinansierad student till en lönearbetare med tidsbegränsad anställning.¹

Det enda undantaget från den utvecklingsriktning som Gesser pekade ut 1985 är namnändringarna. Den högre utbildningen benämns i och för sig fortfarande ”högskolan” och ”högskolorna” i till exempel högskolelagen, men allt fler högskolor vill höja sin status genom att kalla sig universitet, till exempel genom att använda den engelska benämningen *university*.² På samma sätt är det med titeln ”högskolelektor”, som vad jag vet idag väljs bort till förmån för ”universitetslektor”. Möjligheten att erövra professorstiteln genom befordran skulle kunna hänföras till samma lingvistiska vändning. Namnbytena antyder ett slags språkligt baserad statushöjning och legitimering, som möjligen också kommer till uttryck i namnbytet från Högskoleverket till Universitetskanslersämbetet. Mot bakgrund av kommodifieringen av utbildning och examina är det kanske signifikativt att dessa symboliska ändringar, som snabbt tänks höja bytesvärdet, har tagit en annan utvecklingsväg än den som Gesser tänkte sig. Inte desto mindre bekräftar detta en annan av hans iakttagelser: att den offentliga lögnen får en allt viktigare plats inom högskolan.

Utbildningens, särskilt forskningens, viktiga roll för samhällsutvecklingen och välfärden framhävs ständigt, samtidigt som åtgärderna från statsmakternas sida framstår som försök att ge utbildning och forskning en alltmer underordnad roll. (Gesser, 2015 [1985], s. 359.)

Mitt förord syftar till att fördjupa förståelsen av dessa rader, dess författare och hans forskning.

1. Det finns emellertid också en parallell värld med skuggdoktorander som forskar i avvaktan på att antas till forskarutbildningen, och stipendiefinansierade doktorander som ofta lever under mycket blygsamma villkor.

2. Jag har själv en gång deltagit i samtal på en högskola om hur den skulle benämnas, där vissa aktörer kom att koppla samman medarbetarnas lojalitet med hur de översatte ordet ”högskola” till engelska: *university* = mer lojal, *university college* = mindre lojal.

Bengt Gesser

När Bengt Gesser blev student vid Lunds universitet 1960 var han 29 år gammal och det hade förflutit tolv år sedan han tog realexamen. Under den tiden hade han haft en rad olika arbeten på bland annat ”fabriker och kontor, på ett medicinskt bibliotek, inom anstalts- och socialvård samt i några perioder på en personalavdelning” (Gesser, 1985). ”Bengt började arbeta efter realexamen och bytte ofta jobb”, skriver hans elva år yngre bror Hans Gesser,³ och Gunnar Olofsson berättar att Gesser var stolt över anteckningen ”hoppjerka” i sitt kort på arbetsförmedlingen.⁴ Han hade läst Hermodskurser och deltagit i en sex månaders kurs vid folkhögskolan Nansenskolan⁵ i Lillehammer 1953–1954 och brodern tror att han dessutom hade gått på Jära folkhögskola i Nässjö, som ABF hade startat 1948. Gesser antogs 1955 till Sydsvenska socialinstitutet i Lund och avlade socionomexamen där 1957. Efter att ha skaffat sig ”kunskaper i engelska och tyska för studentexamen, språklig linje” (Gesser, 1985), vilket var nödvändigt för universitetsstudier, tog han studenten vid högre allmänna gossläroverket i Malmö.

3. Hans Gesser i mejl till författaren 27 mars 2014.

4. Gunnar Olofsson i mejl till författaren 23 mars 2014. Bengt Furåker, som var den första doktorand Gesser handledde fram till doktorsexamen, skriver i sin avhandling från 1976 om den svenska rörlighetspolitiken på arbetsmarknaden och nämner i förbigående tre retoriska gestalter som användes för att påverka arbetskraftssäljare på den svenska arbetsmarknaden främst under 1940–1960-tal: Stann-Anders, Skrår-Åke och Hopp-Jerka (Furåker, 1979 [1976]). Hopp-Jerka ansågs vara skyldig till en i någras tycke alltför hög arbetskraftsrörlighet.

5. Nansenskolen beskrivs idag så här på sin hemsida (<https://www.nansenskolen.no>, besökt 23 mars 2014):

Nansenskolen har neppe sin like i det norske skolelandskapet. Den ble stiftet i 1938 som Norsk Humanistisk Akademi etter en landsomfattende kampanje. Skolen samlet mange av Norges ledende personligheter på tvers av partipolitikk og religiøse holdninger i kamp for menneskeverd og demokrati – midt i en tid preget av diktatur og krigstrusler. Vi fikk lov til å bruke navnet til datidens mest berømte nordmann; fredsprisvinneren Fridtjof Nansen. På 1950-tallet begynte Nansenskolen som folkehøgskole, men har hele tiden arbeidet med mange andre prosjekter og kurs, noe som har ført til start på norske religionsdialoger og Nordens største litteraturfestival, og et eget dialog- og fredsbyggingsprogram.

Med dagens mått mätt var det alltså ingen ”traditionell student”⁶ som skrevs in vid Lunds universitet 1960, avlade filosofie kandidatexamen 1962 och blev filosofie licentiat 1969 på avhandlingen *Högre utbildning och val av yrke* (Gesser, 1968).⁷ Gesser var forskarassistent (dåtidens postdoktjänst) 1971–1976, blev oavlönad docent 1976 och blev sociologiprofessor 1987 – ”den ’ärfilige’ professorn” som han skrev i ett annat sammanhang (u.å. b, s. 4) – efter Gösta Carlsson (professor 1959–1969) och Joachim Israel (1971–1986). 1982 var han gästforskare vid University of California i Berkeley. Han publicerade sig ganska sparsamt men handledde i gengäld ett trettiotal doktorander fram till doktorexamen.⁸

Gessers ganska brokiga väg in i en akademi som tog sina första steg mot massutbildning hade säkerligen stor betydelse för hur han kom att orientera sig inom utbildningsforskningen. Själva valet av utbildning och yrkesval som forskningsobjekt kan exempelvis ha haft att göra med att han förstod skillnaden mellan kunskap och utbildning eller, annorlunda uttryckt, mellan vetande i kognitiv respektive institutionaliserad form och att utbildningssystemet reglerar relationen dem emellan genom maktutövning, och förstod denna skillnad inte endast teoretiskt utan av egen erfarenhet. I ett opublicerat manus skrev han i slutet av 1980-talet:

Det formella utbildningssystemets betydelse fattade jag först när jag hamnade utanför det. Kunskaper man skaffade sig på bibliotek var i en mening betydelselösa utan skolans stämpel. I 50-talets folkhögskolor gavs några möjligheter till socialt accepterade kunskaper. Här fanns många som utanför det formella utbildningssystemet förberedde sig för utbildningar till sjuksköterska, polis, socialvårdare, forskollärare och andra utbildningar. I en

6. I Högskoleverkets projekt ”Studenterna i Sverige” ägnades viss möda åt att definiera vad en icke-traditionell student var på 1990-talet, och ett av kriterierna var att ha börjat studera vid 25 års ålder eller senare (Brandell, 1998).

7. Den tidens licentiatavhandling motsvarade på ett ungefär dagens doktorsavhandling, medan den tidens doktorsavhandling, beroende på kvalitet, kunde vara direkt docentmeriterande. Filosofie licentiatexamen avskaffades 1969 men återupptogs under 1980-talet och är idag en examen som ligger mellan master och doktor.

8. Nitton av dem medverkar i boken *Egensinne och mångfald* (Andersson, 1996) som publicerades i samband med Bengt Gessers pensionering 1996.

sådan utbildningsprocess tydliggörs en distinktion mellan det som upphöjs till kunskaper inom ett formellt system och det som är någonting annat. (Gesser, u.å. a. Gunnar Olofsson fann utkastet i Gessers dator efter hans död 2012.)

I *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* reflekterar Gesser över den ”förfarande makt” som skolan hade till följd av att alternativ som folkhögskolor, Hermods och Brevskolan höll på att ”institutionaliseras bort”.

Gesser var själv student under den första högre massutbildningsvågen, den som femdubblade antalet universitetsstudenter från mitten av 1950-talet till slutet av 1960-talet, och hade inte en entydig utbildningsbakgrund: ”Vårt hem representerade en lägre medelklass. Som bakgrund hade vår mor folkskola och vår far ett avbrutet juridikstudium. Vi var skuldsatta på grund av någon misslyckad affär före min tid.”⁹

Universitetsstudierna under 1960-talet kom i hög grad att präglas av fyrtiootalisterna och bland dem kom den radikala grupp som ibland kallas sextioåttorna att särskilt sätta sin prägel på lundasociologin. Född 1931 tillhörde Gesser inte den åldersgruppen men väl samma akademiska generation. Genom att följa Gessers olika karakteristiker av svensk sociologi, lundasociologin, sociologiämnet och Sociologiska institutionen i Lund från 1960 till slutet av 1990-talet kan vi också i någon mening avläsa hans egen positionering inom sociologin och i sin akademiska generation. I sin inledning till nyutgåvan av C. Wright Mills bok *Den sociologiska visionen* 1985 (en andra, bearbetad utgåva kom 1997) beskrev Gesser svensk sociologi under 1950- och 1960-talen som kvantitativt och metodiskt inriktad, och i ett annat sammanhang citerade han Alvin Gouldners ord från 1973 om svensk sociologis ”konsensus om vikten av att använda formaliserade, systematiska och objektivistiska metodologier” och om att detta ”uttrycker ett begär efter någonting fast, hårdslipat, klart avgränsat och klart strukturerat” (Gesser, 1997b, s. 35). Detta begär kopplar han samman med Svante Nordins karakteristik av de svenska universitetens nära relation till statsapparaten och av den

9. Hans Gesser i mejl till mig 27 mars 2014.

uppgift att ”förse de politiska beslutsfattarna med besluts- och planeringsunderlag” som sociologin tilldelades (Nordin, 1983). Gouldner skriver också att uppfattningen om att det råder konformitet bland sociologiprofessorer om ”en enda, öppet uttryckt, moraliskt präglad högvetenskaplig modell framstår för mig som mer specifikt svensk än amerikansk” (Gouldner, 1973, s. 316), en passage som Gesser har markerat och försett med ett ”OBS!” i marginalen i sitt exemplar av Gouldners bok.

En helt annan beskrivning gör Gesser av tiden då han inledde sin sociologiska karriär, och då handlar det mer om forskningsvardagen än om ideal:

Vid 60-talets början kännetecknades lundasociologen av ett slags frisk och nyfiken stämning. Professorn [Gösta Carlsson, född 1919] var under 45 och andra lärare 35 eller yngre. Man ville undersöka konkreta fenomen med olika empiriska metoder. (1997b, s. 37.)

Situationen bara några år senare beskrev Gesser så här:

Korridorerna var fullklitrade med mer eller mindre hotfulla anslag och teckningar. All tid gick åt till undervisning och diskussioner. Många av lärarna misströstadde om ämnet så som det utvecklades. Några lämnade institutionen, vilket [...] Gösta Carlsson gjorde. Jag varken vill eller kan spekulera över hans motiv för detta då mycket ovanliga steg, men politiseringen och inriktningen av ämnet mot 60-talets slut kan ha varit en viktig faktor. Under denna tid var lärarkåren milt uttryckt mycket splittrad. (Gesser, 1997b, s. 40)

Hur han själv egentligen förhöll sig till situationen på institutionen framgår inte men i sin professoransökan 1985 skrev Gesser om sociologin kring 1970, om än från en helt annan synvinkel:

Vid 70-talets början fanns det i svensk sociologi tendenser till nyorientering samtidigt som det fanns gott om dugliga doktorander. Som forskarassistent fick jag genom handledning kontakt med flera av dessa. De nya strömningarna medförde en omorientering för mig i synen på sociologi. Samtidigt tyckte jag att det var värt försöket att få fram goda avhandlingar som prövade nya vägar. Detta var (det medvetna) huvudskälet till att jag började arbeta intensivt med handledning. (1985.)

1980-talets sociologi beskrev Gesser som sidoordnad, sociologiämnet verkade inte finnas:

Det saknas en sociologi som läses av den på samhället nyfikne. Typiskt är kanske att man i bokreklamen finner rubriker som ekonomi, psykologi (ofta flera deltyper), historia (litteraturhistoria, konsthistoria, vanlig historia) men inte sociologi. Ämnet tycks alltså inte finnas. Frågan är om inte detsamma delvis gäller sociologiinstitutioner i Sverige med kurser om medicin och samhälle, boende och samhälle osv. för att inte tala om en del sociologi i ämnen som sjukhusadministration, personaladministration, informations-teknik mm. (1997a [1985], s. 15–16.)

Vid tiden för sin pensionering 1996 skrev Gesser:

Kanske är det så att den mångsidighet och produktivitet som idag utmärker sociologin i Lund till dels har sina rötter i den öppenhet för nya intryck som fanns vid institutionen redan på 60-talet. (1997b, s. 42)

Samma år avslutade han sitt förord till Bourdieus *Homo academicus* med orden: ”vad som gör Bourdieu särskilt intressant är att han, som de klassiska sociologerna, inte avstår från att anlägga ett helhetsperspektiv på samhället. I denna mening har han blivit en främmande fågel i det postmodernistiska anloppet” (Gesser, 1996, s. 29). Värdet av samhälleliga helhetsperspektiv påpekade Gesser ofta, inte minst i förhållande till dominerande utbildningsforskning, som han menade vanligen nöjde sig med ett slags input–output-analys när det gällde förhållandet mellan utbildning och arbetsliv. I *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* nämner Gesser bland andra pedagogen Torsten Husén och sin egen handledare Gösta Carlsson som utövare av sådan snäv utbildningsforskning. Den forskningen saknar ett dynamiskt perspektiv och underskattar därför andra tänkbara relationer mellan utbildning och arbetsliv än dem som kan uppfattas inom ramen för ett snävt effektivitetsperspektiv (Gesser, 2015 [1985], s. 359).¹⁰

10. Gesser beskrev 1987 utbildningssociologins utveckling och förändring från 1960-till 1980-tal i kapitlet ”From robinsonade to marionette”.

Något om Bengt Gessers forskning

Gessers bakgrund i en familj som hans bror betecknar som lägre medelklass i en tid när rekryteringen till högre studier starkt missgynnade personer från den nedre delen av klasshierarkin, kan ha varit orsaken till att hans väg till akademiska studier var slingrig. Hans erfarenheter av många olika arbeten och utbildningsformat påverkade säkert hans blick, forskningsinriktning och forskarpraxis, vilket i sin tur skapade förutsättningar för en mångfasetterad utbildningssociologisk forskning. Gessers forskning tycks mig på en och samma gång driven av kylig empiribaserad analys, teoretisk nyfikenhet, ideologikritik och indignation över utbildningssystemets orättvisor, en utbildningssociologi som nådde sin höjdpunkt i *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Han höll sig ganska strikt till forskningsfältet högre utbildning och arbetsliv och arbetade såväl empiriskt som teoretiskt. Marx, Durkheim och Weber, liksom senare sociologer som Parsons, Gouldner och Bourdieu, lever och bearbetas i hans analyser. Han använde ofta illustrationer från skönlitteratur i sina texter, som när han reflekterade över att utbildningsekonomen Theodore Schultz föreföll använda ett slags cirkelbevis och visade vad ett sådant är med hjälp av Molières löjeväckande exempel (Gesser, 2015 [1985], s. 359).

Inom fältet utbildning och arbetsliv intresserade sig Gesser för förhållandet mellan de två: för yrkesval i förhållande till den väljandes intressen och värderingar och den faktiska efterfrågan på arbetsmarknaden, för förhållandet mellan mentalt och manuellt arbete och för maktperspektiv på förhållandet mellan utbildning och arbetsliv. Han skrev inga läroböcker och gjorde sällan utflykter till andra forskningsfält.

Gesser var expert i 1968 års statliga utbildningsutredning – U 68 – som hade uppdraget att utreda den högre utbildningens dimensionering, organisation och lokalisering. Den snabba studenttillströmningen under 1960-talet tvingade fram en diskussion om dessa frågor och om den högre utbildningens mål och U 68 blev en av de platser där diskussionen fördes. Själva måldiskussionen var emellertid inte en följd av utredningens direktiv, skriver Bo Lindensjö, utan ”till

följd av den oförutsedda 'studentrevolten' kom utredningen också att tämligen grundligt diskutera den högre utbildningens kvalitativa målfrågor" (Lindensjö, 1981, s. 75). Den debattskrift som U 68 gav ut 1969 var ett underlag för en diskussion om den högre utbildningens mål. I skriften betonas det att målfrågan är "mycket invecklad" och det konstateras att det inte finns någon samlad målformulering för den högre utbildningen och att det inte gjorts några försök tidigare att sammanfatta utbildningens övergripande mål (*Mål för högre utbildning. Diskussionsunderlag*, 1969).

1977 års högskolelag, som U 68-utredningen resulterade i, kan ses som en kompromiss mellan olika mål för den högre utbildningen. Lagen innebar dels att högskoleutbildningen fick "en tydlig arbetsmarknadsanknytning" genom att ett system med utbildningslinjer infördes, dels att kritiskt tänkande blev ett mål i den högre utbildningen (*Ny värld – ny högskola. Regeringens proposition 2004/05:162*; M. Persson, 2012).

Gesser undersökte den sociala selektionen till högre utbildning på uppdrag av U 68 och fann att skillnaden i rekrytering mellan studenter från olika sociala klasser hade minskat som en följd av den kraftigt ökade studenttillströmningen under 1960-talet, samtidigt som den sociala sammansättningen bland de studenter som läste högstatusutbildningar hade förblivit praktiskt taget oförändrad:

Viktigt i sammanhanget är, att det antal som 1968/69 skrevs in vid prestigeutbildningar¹¹ var nästan lika stort som det antal som 1954/55 skrevs in vid samtliga universitets- och högskoleutbildningar i vårt land. Den sociala sammansättningen hos den grupp som går till prestigeutbildning är oförändrad. Däremot har den sociala sammansättningen hos den grupp som går till *annan* utbildning än prestigeutbildning förändrats i hög grad. Detta gav oss anledning att uppställa hypotesen, att *expansionen av antalet nyinskrivna vid universitet och högskolor tycks ha medfört att den roll som i går spelades av universitetsutbildning i dag spelas av prestigeutbildning.* (Gesser, 1971b, s. 113.)

11. Gesser definierar prestigeutbildning som utbildning som är spärrad (till exempel utbildning till läkare, jurist och civilingenjör) samt utbildning som leder till högre akademisk examen, exempelvis filosofie licentiat. Definitionen avser 1960-talets utbildningssystem.

Den högre utbildningens vikt hade således differentierats. Även föreställningen om universitetet som en social smältdegel dit begåvningar kom och blandades med andra begåvningar oberoende av i det här fallet klass (kön skulle sannolikt ha varit en ännu bättre illustration), ifrågasattes:

Om universitetet någonsin utgjort den smältdegel som man ibland har föreställt sig, vet vi litet om, men vi kan i varje fall peka på ett resultat som antyder att de studerande i dag tenderar att umgås med dem vars sociala hemmiljö inte är alltför olik deras egen. [...] Att som närmaste vänner "välja" sådana, vars sociala härkomst ligger nära den egna bör vara ett effektivt motgift mot att konfronteras med en annan social verklighet (även inräknat val av utbildning och yrke) än den egna. Viktigare är kanske, att vi med detta resultat kan ha påvisat en av de mekanismer som delvis kan förklara varför en universitetsvistelse sällan förändrar de studerande i den omfattning som många antagit. (Gesser, 1971a, s. 283, 284.)

Gessers licentiatavhandling från 1969 är ett omfattande arbete som har en direkt innehållslig koppling till såväl hans bidrag till U 68 som hans huvudverk *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Den består av två delar.

Första delen har rubriken "Selektion" och handlar om utbildningssystemets kunskapsöverföring och selektion av individer till olika positioner i samhället. Den fokuserar på förhållanden som formar relationen mellan utbildning och yrkesval och som är mindre beroende av individens valjande och inleds med ett välfunnet citat från den amerikanske sociologen Charles H. Cooley, återgivet i Chicagosociologerna Robert E. Park & Ernest W. Burgess' lärobok *Introduction to the science of sociology* (Park & Burgess, 1921) och här översatt av mig (liksom alla andra citat ur texter på engelska som inte finns publicerade i svensk översättning):

Om den personliga konkurrensen uppfattas som en del av det sociala systemet har den funktionen att tilldela respektive individ dess plats i systemet. Om "världen är en scen"¹² är den personliga konkurrensen en process som fördelar roller mellan aktörerna. Den kan fungera bra eller dåligt men på

12. Detta är ett citat från Shakespeare och lyder i sin senaste svenska språkdräkt (övers. Göran O. Eriksson) "världen är en scen och alla män och kvinnor är aktörer" (2003 [1623], s. 51).

något sätt blir det gjort. Några får roller som passar dem dåligt, bra aktörer kan bli avlägsnade medan sämre får vara kvar, men inte desto mindre arrangeras det hela på något sätt och spelet går vidare. (Cooley, 1899, s. 78.)

Andra delen av avhandlingen har rubriken ”Att välja yrke” och handlar om det individuella väljandet, vilket framstår och framställs som väljande trots att olika nödvändigheter inskränker det och själva valen mer blir till bekräftelser av de krafter och mekanismer som påverkar den väljande individen. Men väljandet kan göra skillnad och har i alla händelser en legitimitetsskapande funktion, och utan det hade människorna varit automater och inte personer som kämpar för sin frihet att vara fullt utvecklade människor, för att fritt citera Erich Fromm (1944, s. 382), den författare som Gesser låter inleda avhandlingens andra del: ”De måste önska det som objektivt sett är nödvändigt för dem att göra.” (Fromm, 1944, s. 381.)

Jag får för mig att Cooley och Fromm, de två sociologer med dragnig åt socialpsykologin som Gesser tog spjärn mot, var ganska speciella i det klimat som Gesser skrev sin licentiatavhandling i. De intog delvis andra positioner än såväl mer traditionella sociologer som deras under 1960-talet alltmer radikaliserade oppponenter.

Cooley (1864–1929) var en amerikansk sociolog, elev till John Dewey, samtida med George Herbert Mead och liksom honom påverkad av William James’ pragmatiska filosofi (Nilson, 1981). Han var en av pionjärerna inom, och företräder tillsammans med Mead, den klassiska symboliska interaktionismen, skriver Asplund (1978 [1967]). Den symboliska interaktionismen är den strömning inom sociologin som mest konsekvent har kritiserat sociobiologiska och behavioristiska uppfattningar av mänskligt socialt samspel och gjort det på basis av uppfattningen att människan är en speciell varelse tack vare sin högt utvecklade förmåga till symbolisk (språklig i vid mening) interaktion. Strömningen är relationell och skulle kunna beskrivas på det sätt som Gesser beskrev Bourdieus sociologi i sitt förord till *Homo academicus* (Gesser, 1996, s. 13): ”den behandlar relationer – inte individer och grupper”.

Den andre av Gessers inspiratörer i licentiatavhandlingen, Erich Fromm (1900–1980), var en tysk-amerikansk sociolog och psykoanalytiker som under en period var en del av Frankfurtskolan men

som bröt med den på 1940-talet. Hans grundsyn har betecknats som humanistisk socialistisk och skulle nog också kunna beskrivas som kritiskt marxistisk. Fromms studiekamrat David Riesman pekar i förordet till *Den ensamma massan* (Riesman, Denney & Glazer, 1999 [1950]) på att det finns likheter mellan Fromms och hans egen föreställning om sociala karaktärer och citerar samma passage hos Fromm som Gesser gör i sin avhandling. Fromms föreställning om att individens ”yttre krafter ersätts av inre tvång” (1944, s. 381) kan jämföras med Riesmans utifrån- respektive inifrånstyrning.

En del av 1960-talets svenska mainstreamsociologi var, som vi sett, utredningsverksamhet i välfärdsstatens tjänst. Gesser gav flera bidrag till denna sociologi, förutom den ovan nämnda rapporten till U 68 också en rapport till Universitetskanslersämbetet om social snedrekrytering till eftergymnasial utbildning (Gesser & Fasth, 1973). En sådan sociologi innebär ett särskilt ansvar som hanteras på ett metodologiskt plan genom systematiska undersökningar som syftar till att grundlägga statistiskt säkerställda vetenskapliga utsagor, vilka ska kunna utgöra underlag till rekommendationer om åtgärder, praxis och reformer som ska ge önskat resultat. Den nutida betoningen av evidensbaserings inom till exempel det medicinska området och skola och utbildning är en parallell. Utrymmet för spekulativa ansatser, osäkerhet, tvivel, trolöshet och ovilja att upprätthålla forskningens ibland politiskt nyttiga vetenskapliga fasad är rätt begränsat för en sociologi i samhällsbyggandets tjänst, antingen den är välfärdsstatlig, revolutionär eller liberal.

Det gäller nog också det slags sociologi som den symboliska interaktionismen representerar. Den tycks mig vara en sociologi som är svår att transformera till politik därför att den framställer samhället och det sociala samspelet som stannat i ständigt vardande, som processer, och individ och samhälle som aspekter av samma sak, eller som Asplund skriver:

Jag tror att vad han [Cooley] försöker säga är att samhälle och individ tillsammans utgör ett system. Ett ”system” är ju, grovt talat, någonting där de ingående elementen är ömsesidigt beroende av varandra. Och *en* egenhet hos ett system är, att det är mycket vanskligt att urskilja vad som är orsak och vad som är verkan i systemet. [...] Ser vi på systemet som helhet, så

kan vi bara iakttä ömsesidiga beroendeförhållanden. Och dessa ömsesidiga beroendeförhållanden är systemet. [...] Cooley föreslog sålunda, menar jag, ett systemteoretiskt betraktelsesätt – långt innan den moderna systemteoriens var påtänkt. (1978 [1967], s. 127.)

Om vi mot den bakgrunden återgår till Gessers citat av Cooley så uttrycker det ett slags samhällelig funktionalism där roller blir besatta för att spelet ska kunna fortsätta, eller kanske snarare därför att spelet bara fortsätter, men denna reproduktionsprocess framställs inte som smidig, effektiv eller ens särskilt medveten. Den bygger mer på det empiriska konstaterandet att samhället överlever än på värderingar om hurdan dess så kallade ordning är eller borde vara, till exempel effektiv, ändamålsenlig, funktionell eller förnuftig. Cooley var inte utbildningsforskare men gav ändå det slags växande som kunskap och utbildning kan ge upphov till en särskild roll genom sin definition av frihet: ”skillnaden mellan vad en människa är och vad hon kan bli” (Cooley, 1899, s. 425). En variant av denna definition kan på ett sätt sägas ha varit idén bakom den socialdemokratiska utbildningspolitik som växte fram under den tidiga efterkrigstiden, där individens ”är” inramades av en jämlikhetspolitik vars mål var att undanröja hinder för individers val och växt, samtidigt som ”blivandet” mycket påtagligt kopplades till en samhällelig nyttofunktion. Detta skulle också kunna tänkas ta sig uttryck i en spänning mellan vad individen vill bli och den faktiska efterfrågan inom olika yrkesområden och just det är utgångspunkten för Gessers avhandling: *”hur det kommer sig att många studenter väljer ett yrke som de inte tycks värdera positivt”*. (Gesser, 1967, s. I.)

När det gäller författaren till det citat som Gesser lät inleda licentiatavhandlingens andra del, Erich Fromm, som säger att individen måste fås att önska det som är objektivt nödvändigt för henne, är det intressant att Asplund gör en tolkning av Cooleys perspektiv som principiellt ligger nära Fromms perspektiv när han frågar om ”en medlem av vilken som helst grupp av tänkande, kännande och varandra ömsesidigt påverkande varelser” är ”fri i förhållande till den övriga gruppen” och svarar:

Medlemmen ifråga påverkas av gruppen, och han påverkar i sin tur denna grupp. Han står absolut inte fri i förhållande till gruppens makt, men han kontrolleras – om man nu vill använda det ordet – *genom* sin egen vilja, inte trots sin egen vilja. (Asplund, 1978 [1967], s. 126.)

Här kan vi åter koppla in Gessers licentiatavhandling, i synnerhet kapitlet ”Att bli lärare”, som ännu nästan 50 år senare verkar vara aktuellt när det gäller svårigheterna att rekrytera studenter till lärarutbildningen. Gesser intervjuade studenter inom det som kallades filosofisk fakultet (humaniora, naturvetenskap och samhällsvetenskap) såväl individuellt som i grupp om deras inställning till läraryrket. De humaniststudenter som hade minst bestämda yrkesplaner beskriver han så här:

Det gemensamma för humanisterna i gruppen verkade vara, att de helst önskade bli något annat än lärare, men att de såg det som mest sannolikt, att de ändå blev lärare. En ville helst bli forskare, en annan konstnär, en tredje önskade arbeta inom enskild eller offentlig förvaltning, en fjärde hoppades avlägga licentiatexamen och såg ”bibliotekarie som en utväg kanske” och en femte besvarade frågan vilket yrke han avsåg välja med att säga: ”Läroverkslärare antagligen om inte några andra möjligheter skulle dyka upp.” (1968, s. 342.)

De naturvetarstudenter som hade mest bestämda yrkesplaner, i vilka bland annat läraryrket inkluderades, sammanfattar Gesser så här:

De sade inte så mycket om vad de tror läraryrket kan ge. En nämner ”ett visst mått av trivsel”, en annan ”det blir liksom ett levande material att arbeta med och det måste vara ganska intressant” och en tredje ”det verkar rätt så lugnt och behagligt och sommaren fri och kontakt med människor, så jag tror att man kan trivas med det”. Vidare kan yrket enligt denne ge ”ekonomisk trygghet, man blir ju inte sparkad utan vidare och jag tror trivsel också, det att man kan ha trevligt ihopa med kollegorna och fritiden är ju stor, hoppas jag, så att jag tror jag blir nöjd med det”. (1968, s. 349.)

Man skulle kunna säga att Gesser här visar hur studenter resonerar när ”yttre krafter” håller på att transformeras till ”inre tvång”. I sin professorsansökan skriver Gesser att han först var intresserad av hur värderingar inverkar på utbildnings- och yrkesval men sedan fann att ”den väsentliga frågan i stället var hur olika värderingar eller pre-

ferenser uppstår”. Han försökte då visa ”hur utbildningssystemets konstruktion och relation till det omgivande samhället begränsade antalet alternativ så att individerna oftare ’tvingades’ ändra värderingar än utbildnings- och yrkesval för att uppnå balans” (Gesser, 1985). Han skriver också att han ”kanske som den förste i Sverige” använde ”en metod för multivariat analys som utvecklats av James Coleman”.

En annan undersökning som Gesser genomförde inom ramen för avhandlingen handlade om olika yrkens image. Den tog sin utgångspunkt i amerikanska studier som visade att studenter hade ganska vaga uppfattningar om de faktiska förhållanden som präglade olika yrken, samtidigt som de hade mer bestämda uppfattningar om yrkens belöningar. Gesser sammanfattade dessa studier genom att återge ett citat från Goffman om kändisars image i medierna (Gesser, 1968, s. 318), som han menar väl så bra beskriver yrkens image om man ersätter ordet ”individ” med ordet ”yrke”:

Nu tycks det förhålla sig så att den bild publiciteten ger av en individ, alltså den bild som står till förfogande för dem som inte själva känner vederbörande, med nödvändighet kommer att i viss mån skilja sig från den bild han visar upp i sina direkta mellanhavanden med dem som känner honom personligen. Om en individ har en offentlig image, tycks denna bestå av ett högst begränsat urval av fakta som i och för sig kan vara korrekta; dessa fakta blåses sedan upp till för nyhetsmedia passande dramatiska dimensioner, och används sedan som fullständig bild av honom. (Goffman, 1971 [1963], s. 78.)

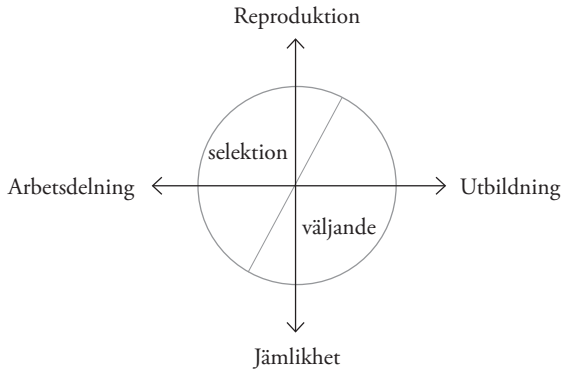
Mot denna bakgrund intervjuade Gesser i runda tal 150 sociologistudenter rörande deras skattningar av olika yrkens ”belöningsystem” – ”säker framtid”, ”mycket pengar”, ”arbeta med människor” och ytterligare sju andra – bedömningar av olika yrkens image som visade sig vara viktiga för yrkesvalet. Här illustreras ett slags forskning som den finske sociologen Erik Allardt tog upp i ett tal 1994: utforskning av ”kulturell mening och sociala intentioner”. Allardt menade att detta sätt att på en och samma gång studera sociala institutioner och intentioner var särskilt utbrett vid Sociologiska institutionen i Lund och fortsatte:

Ett framstående exempel är Bengt Gessers bok med titeln "Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning" från år 1985. Det är svårt att tänka sig en mera välfärdspolitisk titel men hans problemställning är inte alls densamma som vid levnadsnivåundersökningarna. Han undersöker hur man gestaltar olika kopplingar mellan utbildning och arbetsliv och hur dessa gestaltningar i sin tur påverkar över- och underordningsrelationer, investeringar och statliga anslagsbeviljningar. Välfärdspolitiken är full av kulturellt och socialt determinerade intentioner och det skulle minsann uppstå en kunskapslucka om dessa inte undersöks. I Gessers anda har det i Lund kommit en hel ström av doktorsavhandlingar där just intentionerna, avsikten och meningen med viktiga samhällsformer analyseras. (1995, s. 18.)

Om boken *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*

På många sätt är *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* en direkt fortsättning på och utveckling av Gessers licentiatavhandling. Selektion och väljande är ledmotivet i Gessers forskning. Selektion står för urval eller utväljande av individer till någonting, i det här fallet till utbildning och arbete, medan väljande står för individers val av utbildning och arbete. I selektionsprocesser är individen ofta föremål för olika begränsningar och yttre ramar, för andras handlande och beslut. I valprocesser förväntas emellertid individen vara ett subjekt som fattar beslut rörande sig självt. Den svenska grundskolan har kännetecknats av sen differentiering, det vill säga att tidpunkten för ödesdiger selektion skjutits upp och antalet irreversibla val minskats, vilket enligt Gesser (1976) har lett till att den sociala selektionen minskats på tidigare stadier men skärpts på senare stadier.

Selektion och väljande ramar i *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* in av relationer mellan arbetsdelning och utbildning respektive reproduktion och jämlikhet. Dessa relationer och deras inverkan på selektion och väljande kan sägas vara bokens centrala tematik. Den kan åskådliggöras som i figuren nedan och beskrivs i den följande texten:



Central tematik i *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*.

Relationen mellan arbetsdelning och utbildning är central för hur utbildningssystemet utformas. Med arbetsdelning menas förhållanden som makt och arbetsmarknad och förhållanden rörande exempelvis yrken. Med reproduktion menas återskapandet av arbetsdelningen och utbildningen samt relationen dem emellan, och återskapandet kan innefatta interventioner för att åstadkomma förändringar i reproduktionen. Jämlikhet är både en sådan intervention och en symbol för en viss rättviseinriktad utbildningspolitik. Selektion och väljande är olika sätt att fördela individer, i det här fallet på utbildningar och yrken. Selektion vetter mer åt kollektiva åtgärder, medan väljande är mer individuellt. I det följande ska jag beskriva arbetsdelning, utbildning, reproduktion och jämlikhet samt relatera dem till *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*.

Arbetsdelning och utbildning

Utbildningssociologins grundläggande fråga är hur utbildningssystemet formas av sin relation till samhället och av mekanismer som påverkar individuellt handlande inom utbildningssystemet, exempelvis klass, kön och arbetsmarknad. Det finns en tendens att förenkla denna relation när det talas om att utbildningssystemet speglar eller ska spegla samhället. När man emellertid börjar undersöka relationen på det sätt som Gesser gjorde under drygt 30 år, framstår den

som komplex och dynamisk, som det tidigare återgivna citatet från Cooley försöker visa, och inte nödvändigtvis som ändamålsenlig eller funktionell.

Relationen kan också uttryckas som att samhällets arbetsdelning är avgörande för vad som sker inom utbildningssystemet. Med arbetsdelning menas då både samhällets klassuppdelning, som existerar i form av påtagliga egendoms- och maktförhållanden och regleringar och icke-regleringar av dem, och olika föreställningar om dessa förhållanden. Arbetsdelningen tar sig dessutom uttryck i uppdelningen i mentalt och manuellt arbete och arbetslivets uppdelning i olika yrken.

Det är således ingen slump att skolan och andra delar av utbildningssystemet selekterar och socialiserar individer i förhållande till arbetsdelningen, och att förstå hur detta går till har kommit att bli en central fråga inom utbildningssociologin. Gesser lägger i sin bok ned ganska stor möda på att visa att också den utbildningsekonomiska forskningen har detta objekt: där utbildningssociologin talar om selektion talar den ekonomiska forskningen om sortering och där sociologin intresserar sig för innehållet i skolans socialisation av individer intresserar sig utbildningsekonomien för investering i humankapital. Detta betyder emellertid inte att det råder konsensus inom utbildningsforskningen kring hur man ska förstå dessa två grundläggande uppgifter – uppdelningen av individer i förhållande till samhällets olika hierarkier och individernas lärande – utan här finns en mängd olika försök att förstå som i hög grad varierar med hur man väljer att värdera samhällets arbetsdelning, dess relation till klassuppdelning och makt samt i vad mån denna relation är nödvändig, förändringsbar och legitim.

Uppdelningen i mentalt och manuellt arbete utgör en illustration av hela denna problematik, både uppdelningen i sig och hur den kopplas till makt, tas för given och legitimeras. Det finns ett stort mått av självfallenhet i hur uppdelningen har kommit att gestaltas i termer av skillnad mellan hjärna och hand, mellan tänkande och görande, mellan teori och praktik, teoretiska arbeten och praktiska, teoretiskt och praktiskt inriktade utbildningar. I artikeln ”Campanella och AMS”, som återfinns som appendix i föreliggande utgåva

av *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*, får Gesser oss att tvivla på denna självfallenhet genom att analysera yrkesbeskrivningarna i *Svenskt yrkeslexikon* och hur mentalt och manuellt gestaltas inom utbildningssystemet. Yrkesbeskrivningarna tycks kasta om förhållandena så att det framstår som att om man har ett visst yrke så har man också vissa egenskaper, och inom utbildningssystemet sker sorteringen med mental färdighet som norm – ytterst kan konsekvensen bli att ”manuell färdighet får alltså den som har misslyckats med den mentala färdighetsträningen” (Gesser, 1980, s. 147). I ljuset av den nödvändighet som reproduktionen av arbetsdelningen representerar blir manuellt arbete ett slags samhällelig residual som får innehålla allt det som mentalt arbete inte är.

Ytterst blir uppdelningen i manuellt och mentalt arbete begriplig som en spegling av fördelningen av maktresurser i samhället. På samma sätt är det med utbildning, som finns i många olika former men fås att framstå som enhetlig, skriver Gesser, genom att definieras som en aktivitet där ”någon antas lära av en annan” vilket innebär att en speciell form av maktrelation – den mellan lärare och elev – upphöjs till norm när det gäller utbildning. Samma sak har långt senare skrivits in i skollagen (1 kap., 3 §) där undervisning definieras som ”målstyrda processer som under ledning av lärare [...] syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden, och utbildning; den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål” (*Skollagen (2010:800)*, 2010); se också A. Persson, 2014a, 2014b). Definitionen av undervisning har lagstiftats med hänvisning till en speciell maktrelation och definitionen av utbildning har lagstiftats med hänvisning till ett speciellt institutionellt och organisatoriskt sammanhang.

Reproduktion och jämlikhet

1960-talets speciella utbildningssituation – överproduktion av akademiker som i många fall inte fick arbete i paritet med sin utbildning – skapade ett slags kris som tog sig uttryck både i arbetslöshet och i intensifierad reflektion över förhållandet mellan utbildning och arbetsdelning. Kanske var det denna kris som gav upphov till nya perspektiv på relationen mellan utbildning och samhälle, perspektiv

som var mer känsliga för förskjutningar i och av denna relation. Gesser var nyfiken på sådana förskjutningar och fångade den förändrade relation till arbetsdelningen som överproduktionen av akademiskt utbildade på 1960-talet och början av 1970-talet medförde. Den kom att definieras som en alltför stor studiefrihet och hanteras med en snävare koppling av den högre utbildningen till arbetsmarknaden i högskolelagen 1977 och 1980-talets utbildningslinjer med inriktning mot arbetslivet. Studenternas valfrihet framställdes som alltför stor men Gesser visade att samma valfrihet fram till 1960-talets mitt gick att förena med kopplingen till arbetsmarknaden, det vill säga reproduktionen av akademiska yrken fungerade även när studenterna kunde välja studieväg fritt. Det var snarare överproduktionen av akademiker som försköt relationen mellan utbildning och arbetsmarknad, och i slutet av 1960-talet uppstod en situation där högre utbildning inte per automatik medförde inträde i något akademiskt yrke. Utbildningens relativa vikt hade ändrats.

Utbildningssociologin har alltsedan Durkheim talat om utbildningens reproduktiva funktion visavi samhället, dess kultur, arbetsmarknad och yrken. Marxistisk utbildningssociologi har betonat utbildningens roll i reproduktionen av klassamhället och samhällets maktförhållanden. Annorlunda uttryckt: reproduktion har ansetts vara inskriven i utbildningssystemets genetiska kod. Gesser gör inte upp med det synsättet men kombinerar det med försök att förstå friktioner i relationen mellan arbetsdelning och utbildning, exempelvis den ovan nämnda överproduktionen av akademiskt utbildade. Ett annat förhållande som problematiserar reproduktionslogiken är strävan efter jämlikhet när det gäller individers möjlighet att utbilda sig. Jämlikhetsfrågan handlar mindre om att reproducera det rådande – varat om man så vill – och mer om att producera ett annorlunda, framtida samhälle – intet.¹³ Gesser avfärdar inte endast detta som en myt utan försöker begripa hur reproduktion och jämlikhetsåtgärder kan existera sida vid sida givet relationen mellan arbetsdelning och utbildning.

13. "Varat" och "intet" efter Sartre (1966 [1956], 1984), där "intet" bland annat står för det ännu ej realiserade.

Reproduction is cheaper, på engelska vore det en fräck slogan, dubbeltydig (faktiskt billigare och lättköpt) och allt. I Gessers tappning låter den så här:

Jämlikhet kostar pengar. Ser man samhället som det nu existerar, finner man olika ekonomiska möjligheter och kulturella miljöer i skilda klasser och sociala skikt. Eftersom utbildning är relaterad till sociala klasser och social skiktning, ställer det sig enklare och billigare att utbilda dem som redan i sin uppväxtmiljö erhållit för existerande utbildning lämpliga språkvanor, kulturella traditioner och dylikt. (2015 [1985], s. 262)

Från andra världskriget och fram till omkring 1980 var utbildningsjämlikhet en fråga som stod högt upp på den politiska agendan. Även utbildningsforskningen under samma tid kom att påverkas mycket av jämlikhetsdiskursen, inte minst av reformerandet och det omfattande utredningsarbetet. Gesser försökte fånga detta sammansatta skeende, där reproduktionen till följd av klassamhället, arbetskraften och arbetslivet pågick och jämlikheten samtidigt betonades. Skillnaden mot idag är att jämlikhet nu inte står högt på den politiska agendan, samtidigt som jämlikhetssträvandena har institutionaliserats på en rad olika sätt i hela utbildningssystemet. Exempelvis har skolans läroplaner sedan 1970-talet i någon mån problematiserat utbildningssystemets samhällsreproduktiva bidrag och pekat ut olika fenomen som skolan bör bidra till att förändra:

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 2011.)

Inom högre utbildning finns ingen läroplan, men i högskolelagens § 5 finns följande formulering:

Högskolorna skall i sin verksamhet främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa. I högskolornas verk-

samhet skall jämställdhet mellan kvinnor och män alltid iakttas och främjas. Högskolorna bör vidare i sin verksamhet främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden. Högskolorna skall också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan. (*Högskolelag (1992:1434), ändringar införda t.o.m. SFS 2013:1117, 2013.*)

Lärosätena har planer och program som sägs syfta till att ändra snedrekryteringen. Även inom högre utbildning har alltså strävan att göra rekryteringen i någon mån jämlik institutionaliserats.

Gesser förhåller sig till denna dubbelhet – samtidigt reproduktion av ojämlikhet och politiska reformer som syftar till att öka jämlikheten – genom att, inspirerad av Strindbergs *Det nya riket* (1983 [1882]), utveckla ett ideologikritiskt redskap kallat ”den offentliga lögnen”. En offentlig lögn är en lögn som alla vet är en lögn men som trots det lever kvar. Detta redskap liknar den marxistiska användningen av ideologibegreppet – ideologi som en föreställning grundad i en särskild social position snarare än i en vetenskapligt underbyggd utsaga. Gessers ideologikritiska redskap liknar också det som inom institutionell organisationsteori kallas särkoppling. Särkoppling innebär att det finns en diskrepans mellan organisationens praktik och det intryck organisationen vill göra på sin omgivning genom att författa policyer och delta i aktiviteter som förbättrar dess image. Till exempel kan organisationen ha en policy mot barnarbete samtidigt som den utnyttjar barnarbetare i sin egen produktion, eller ha skrivningar om allas lika värde i läroplanen samtidigt som betygssystemet signalerar allas potentiellt olika värde.¹⁴ Gessers användning av den offentliga lögnen vilar på en analys av politiska reformer där två ”inte självklart sammanhängande” – särkopplade, om man så vill – reformnivåer relateras till varandra: ”En nivå där reformer planeras, diskuteras och genomförs och en annan nivå där, så att säga, det som sker sker.” (Gesser, 2015 [1985], s. 174.) Gesser fortsätter:

14. Det finns en uppsjö av referenser när det gäller särkoppling, två betydelsefulla artiklar är Meyer & Rowan (1977) och DiMaggio & Powell (1983). I *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* refererar Gesser entusiastiskt till en annan artikel av Meyer, en artikel som inleds med orden ”utbildning är ett fördelningssystem som tilldelar några framgång och andra misslyckande” (Meyer, 1977, s. 55).

Varför formuleras till exempel målsättningen om utbildningsjämlighet med jämna mellanrum under efterkrigstiden och varför presenteras ganska likartade undersökningar och undersökningsresultat och slutligen varför väcker dessa nästan alltid en stor och tillfällig uppmärksamhet i massmedia? Utgör denna sekvens en ritual, eller ...? (2015 [1985], s. 175.)

Den ritualen återuppspelas fortfarande och analysen är därför synnerligen aktuell.

Utbildningens relativa vikt.

Massutbildning, professionalisering och styrbarhet

Bengt Gesser synliggör två utvecklingstendenser som blev allt tydligare under den period då han bedrev forskning, från början av 1960-talet till 1990-talet: å ena sidan utbildningens allt viktigare roll, å andra sidan den tilltagande användningen av utbildning som ett instrument i maktutövning. Gessers forskning sammanföll med att den högre utbildningen förvandlades från elit- till massutbildning. Han visade empiriskt hur femdubblingen av universitetsutbildningen ledde till en statusmässig tudelning: den klassmässigt skeva rekryteringen kvarstod när det gällde prestigeutbildningar (till exempel läkar- och juristutbildningar) och förändrades i fråga om utbildningar med lägre status. I *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* fördjupades analysen av detta genom den mer konsekventa kopplingen av utbildningen till samhällets arbetsdelning och Gesser gjorde tudelningen begriplig genom att på en och samma gång koppla den till arbetsdelningens reproduktion och till de jämlikhetsambitioner som riktas mot utbildning.

Den amerikanske sociologen C. Arnold Anderson gjorde 1974 en kritisk granskning av U 68-utredningen och inte minst Gessers rapport inom utredningen. Anderson hävdade att den stora ökningen av antalet studenter från slutet av 1950-talet till början av 1970-talet ledde till ett slags demokratisering därför att den högre utbildningens positiva effekter spreds till flera individer. I *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* kritiserar Gesser detta påstående och det är en kritik som förtjänar att upprepas. Den går ut på att Anderson med sitt individperspektiv överdriver jämlikhetseffekterna därför att han endast ser att antalet studenter ökar, samtidigt som han inte fäster

sig så mycket vid att den sociala rekryteringen till högre utbildning inte utjämnas trots studentökningen. Gesser visar att massutbildning leder till att utbildningens relativa vikt minskar på ett sätt som känns igen från masskonsumtion: högstatusvaror som konsumeras av eliter förvandlas till massvaror som konsumeras av massan, nya varor blir högstatusvaror genom att konsumeras av eliter, förvandlas till massvaror, och så vidare.

Samtidigt har Anderson en del poänger som kanske inte framstod som lika relevanta 1985 som idag. ”U 68-utredningen uttrycker inte entusiasm inför universitetslivet”, skrev han exempelvis (1974, s. 177). Det kanske upplevdes som sekundärt i ljuset av striden om de stora inriktningsmålen för högre utbildning som pågick inom och kring U 68, men i efterhand verkar det vara en rimlig beskrivning av den kulturella aversion mot universitetsinstitutionen som kom till uttryck inom den högre utbildningspolitiken då och framöver i form av ömsom jämlikhetsretorik och ömsom *new public management*-praktik. I anslutning till detta framstår en annan formulering i Andersons artikel som tänkvärd:

I U 68 saknar jag en tillförsikt om att oberoende intellektuella i fortsättningen ska spela en viktig roll i Sveriges liv. Reformen på lägre nivå inom skolan har syftat till att uppmuntra individerna att medverka i sitt eget lärande, till och med att njuta av lärandet för dess egen skull, liksom att bidra till ökningen och utjämningen av utbildningsmöjligheter. Ska Sverige nu bestämma att medborgarna inte längre ska få träffa personliga val rörande sin vidare utbildning och sina arbetsliv? (1974, s. 178.)

Jag misstänker att man kan tolka formuleringen på olika sätt, själv läser jag den som en kritik av den yrkesinriktning som U 68 ville ge all högre utbildning och som också blev ett faktum med de yrkesinriktade utbildningslinjerna efter högskolelagen 1977. Samtidigt uttrycker den, så vitt jag förstår, entusiasm för den akademiska dogmen – kunskap för kunskapens egen skull – som Gesser 1985 ansåg vara tillbakapressad på samma gång som han såg öar inom den högre utbildningen ”där man har möjlighet att försöka komma underfund med hur saker och ting verkligen förhåller sig” (2015 [1985], s. 359). I synnerhet fann han dessa öar inom forskarutbildningen i vissa ämnen.

Detta skrevs före forskarutbildningsreformen 1998, som i princip gjorde forskarutbildning till både lönearbete och utbildning. Den enskilda doktorandens kunskapsförtrollning ansågs i den reformen inte vara tillräcklig som drivkraft och kompletterades därför med reglerad arbetstid och målstyrning. Detta är naturligtvis en förenklad bild, men jag menar att det är relevant att försöka förstå utbildningssystemets utveckling med hjälp av begreppen ”rationalisering” och ”avförtrollning” (Weber, 1977 [1922]) och ”intellektualisering” och ”avmystifiering” (Ritzer, 1999). Självfallet säger inte dessa begrepp hela sanningen om utbildningssystemet, men när verksamhet når en viss storlek ter det sig alltmer lockande, lönande och görbart att rationalisera verksamheten för att skapa finansiell synlighet och demokratisk genomskinlighet och då tenderar verksamheten också att avförtrollas. Detta har varit det svenska utbildningssystemets öde sedan 1960-talet, under hela den tid som jag själv befunnit mig i det systemet.

Vi kan se något liknande när det gäller det som brukar kallas professionalisering. Gesser ägnar ett kapitel i *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* åt professionalisering och det är ett av bokens idag mest aktuella kapitel. Gesser menar att begreppen ”profession” och ”professionalisering” är oklara och dessutom ofta används normativt. Det sätt på vilket han diskuterar dessa fenomen och begrepp känns igen från vår nuvarande diskussion och det beror till stor del på att han tar hjälp av en klagörande artikel av Everett Hughes från 1952 som ursprungligen skrevs på beställning av en kommitté inom det amerikanska psykologförbundet som skulle utarbeta en etisk kod för förbundet. Med hänvisning till tre områden för yrkesutövning – vetenskap, affärsverksamhet och profession – visar Hughes att ett centralt drag hos en profession är att den bygger på en relation mellan yrkesutövare och klient. Vetenskapen har ingen klient utan arbetet där går ut på att öka kunskapen om ett eller annat. Affärsverksamhet ska tjäna på sin klient, en profession ska snarare tjäna sin klient genom att erbjuda en service som klienten inte har erforderlig kunskap om, i många fall därför att professionen har monopoliserat kunskapen. Psykologin är både vetenskap och profession och där föreligger en spänning, menar Hughes, en spänning mellan klinik och laborato-

rium som han uttrycker det. Ett sätt att hantera den spänningen är att göra som medicinarna gör i läkarutbildningen: ”undervisa läkarna om vetenskap men inte träna dem i att bli forskare” (Hughes, 2009 [1952], s. 363).

Detta är i högsta grad aktuellt när det gäller det slags reprofessionalisering som svenska lärare nu genomgår: de ska lära sig att förstå vetenskap så att de kan basera sin egen praktik på forskning, men de ska i allmänhet inte själva göra forskning. Den här skiljelinjen blir tydligare och tydligare inom forskarutbildningen, där det inrättas licentiatforskaraskolor för lärare, vilka mer och mer verkar leda till ett slags professionsexamina, medan doktorsexamen på det utbildningsvetenskapliga området fortfarande mer vetter åt vetenskapsamhället. Dessa olika sammanhang tycks stundtals påverka synen på vad forskning anses vara: en mer instrumentell syn i det förra fallet, där forskning liksom ska agera domare mellan stridande viljor och idéer genom att visa vad som är evidensbaserad praktik, och en mer kritiskt vetenskaplig syn i det senare fallet.

Gesser var skeptisk till begreppet ”profession”, som han menade hade en idealistisk överton i det att det alltför starkt betonade professionsutövarens kunskapsmonopol. Detta skulle kunna undvikas om man studerade professioner ”i deras organisatoriska och klassmässiga sammanhang” (Gesser, 2015 [1985], s. 310). Den makt som utövas inom professioner har alltså en betydligt bredare bas än kunskap. En profession är inte heller en mekanisk uppsättning egenskaper som tillskrivs ett yrke:

Professionalisering och professionella särdrag utgör snarare verktyg eller en strategi genom vilka man försöker uppnå en status, som tidigare var förbehållen ”fria” yrken som läkare och advokat. (Gesser, 2015 [1985], s. 359.)

Mot den bakgrunden hävdar Gesser att han ser en trend där yrken som tidigare hade en särställning blir alltmer lönearbetsorganiserade samtidigt som alltfler yrken förvetenskapligas. Om dessa trender kopplas samman idag kan man instämma i Gessers påstående att professionalisering handlar om att legitimera genom utbildning, men idag måste vi också fråga vem eller vad som legitimeras genom utbildning.

I det möte mellan professionalisering och lönearbetsorganisering som Gesser 1985 såg konturerna av, och som sedan dess blivit en dominerande tendens, finner vi centrala beståndsdelar som kan användas i en analys av akademisk yrkesutövning. Läraryrket skulle då kunna ses som ett typfall. Det gick in i 1990-talets alltmer vittfamnande *new public management*-praktiker som ett professionaliserat yrke – i betydelsen att lärarna hade relativt stort inflytande över sin egen yrkesutövning – men tvingades ned på knä av arbetstidsreformer och konkurrensutsättning och kunde sedan inte stå emot en serie detaljregleringar av yrkesutövningen. Läraryrket kom ut ur denna process som betydligt mer styrbart än tidigare, och med successivt minskande status också på grund av den allt djupare skolkrisen från 1990-talet och framåt.

Man kan nog säga att en begynnande avprofessionalisering av läraryrket kunde noteras från slutet av 1980-talet. Senare påbörjades ett slags återprofessionalisering, som inte återupprättade läraryrkets tidigare status utan snarare inledde ett förvetenskapligande av yrkesutövningen styrt av staten. Styrbarhet förefaller byggas in i lärarnas själva yrkesutövning genom att det i lag föreskrivs att yrkesutövningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärare ges möjlighet att utbilda sig vetenskapligt på just det sätt som Hughes visade 1952 ifråga om läkarna: de utbildas i vetenskap men inte till att forska.

Givetvis finns det mottendenser, men i alla händelser är legitimering genom utbildning och styrbarhet genom lönearbetsorganisering centrala om vi vill förstå läraryrkets utveckling sedan Gessers bok skrevs.

Slutligen: Bakunin

Strävan efter att koppla samman kunskap och makt är ett viktigt inslag i Gessers bok, och som framgått ser han uppdelningen i manuellt och mentalt arbete som en dominansform där det mentala arbetet blir överordnat det manuella. I sin kanske råaste form synliggörs detta inom Fredrick W. Taylors så kallade *scientific management*, vars grundläggande idé är att arbetsprocessen ska planeras, styras och kon-

trolleras av andra än dem som utför det manuella arbetet. Ett annat sätt att uttrycka detta är att de mentala momenten i manuellt arbete ska skiljas från och överordnas utförandet av det manuella arbetet. Vi kan följa denna idé från industrialiseringen av mer hantverksmässigt organiserat arbete, över servicearbetets rationalisering, till de idéer och praktiker som tillämpats för att öka styrbarheten av omsorgs- och pedagogiskt arbete under de senaste 20 åren.

Även intellektuella arbeten underkastas denna rationalisering och då blir det tydligt att dominansformen inte är tillräcklig för att förstå de processer där intellektuella arbeten underordnas inom till exempel senmoderna universitet. Dominansformen konstitueras av de kontroll- och styrbarhetsrelevanta inslagen i det speciella mentala arbete som utförs för att planera och styra intellektuella arbeten. I någon mening speglas detta av förvandlingen av intellektuella arbeten till lönearbeten, och lönearbetsorganisering kan idag sägas vara den länk som förenar många mycket olikartade arbeten. Sådana arbeten, antingen de utförs på en industri, ett bygge, ett sjukhus, ett universitet, en skola eller en buss, kan organiseras på ett sådant sätt att den som utför arbetet inte fullt ut kontrollerar arbetets utförande. Naturligtvis kan dessa arbeten skilja sig åt i graden av faktisk kontroll av det egna arbetet, men poängen är att intellektuella arbeten inte längre är undantagna från sådan kontroll. Gesser ser begynnelsen av detta i sin bok och skriver:

De tidssignaler som följde nivåerna folkskola, högre skola och universitet var renodlat nivåuppdelade. På folkskolenivån inskräpades betydelsen av att passa tider, vilket också gällde gymnasienivån – om än något mjukare. Vid universitetet förändrades bilden radikalt och den detaljerade tidsplaneringen överläts helt åt eleverna [...]. Budskapet som förmedlades var att universitetet förberedde för yrken där den tidsmässiga kontrollen överläts åt yrkesutövaren. [...] Klyftan mellan högre och övriga utbildningsnivåer är numera inte lika bred som tidigare. I synnerhet har en viss tidsmässig detaljplanering införts även vid universitet och högskolor. (2015 [1985], s. 277f)

Denna utvecklingstendens är nog en av de starkaste under perioden efter Gessers bok: detaljerad tidsstyrning av studenter, lönearbetsorganiserat arbete inom högre utbildning, Bolognareformens detalje-

rade målstyrning och ”forskarskolan” som en allt vanligare organiseringsform när det gäller forskarutbildning illustrerar detta.

Mentalt arbete är fortfarande överordnat manuellt i en rad olika avseenden, inte minst när det gäller de livsvillkor som högre och längre utbildning skapar förutsättningar för, men samtidigt organiseras alltså intellektuella arbeten mer och mer som lönearbeten. Gesser nämner också en annan aspekt av det mentala arbetets dominans över det manuella: utbildning som redskap för förändring. Han nämner de mer fundamentala samhällsförändringar som avsågs med slagordet ”utbildning som spjutspets mot framtiden”, men sådana förändringar har nu förpassats till läroplanstexter som förefaller ha relativt liten betydelse för den vardagliga utbildningsverksamheten men givetvis har stor symbolisk betydelse. Det är snarare individen som hamnat i fokus för utbildningens förändringsarbete: hur individen tänker, vilka värderingar individen bör ha, hur individen ska se på och tänka kring sin roll i samhället och så vidare. EU:s åtta nyckelkompetenser – kommunikation på modersmålet, kommunikation på främmande språk, matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens, digital kompetens, lära att lära, social och medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företaganda, kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer – kan illustrera karaktären hos styrningen av individers tänkande och av utbildning som redskap i maktutövning. Viktigt att notera är att dessa nyckelkompetenser avser livslångt lärande och att de rör såväl kunskaper och färdigheter som attityder. Målet är ”att alla ska uppnå dessa nyckelkompetenser” (”Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande”, 2006).

Baksidestexten på 1985 års utgåva av *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* innehåller en litet gåtfull mening: ”Även om Bakunin inte nämns i boken lever hans ande i den.” Vad menas med det? Mina kunskaper om Bakunin är begränsade men mötet med hans bok *Gud och staten* var ganska givande. Han var verksam på 1800-talet och beskrivs som anarkist. Han och Karl Marx stod för två olika riktningar i den dåvarande arbetarrörelsens utveckling. Bakunin menade att tre element utgör de väsentliga villkoren för mänsklig utveckling:

ekonomin, kunskapen och friheten. De motsvarar kanske arbetsdelning, utbildning och (drömmen om och strävan efter) jämlikhet? Om staten säger Bakunin att den utgör

ett förmyndarskap som officiellt och regelrätt etablerats av en minoritet av kompetenta människor, *dygderika snillen eller talanger*, för att övervaka och styra uppförandet hos detta stora, oförbätterliga och fruktansvärda barn: folket. [...] Folket förblir i detta system den evige eleven och lärjungen. Trots sin helt inbillade suveränitet fortsätter det att tjäna som verktyg för tankar, för viljor och följaktligen också för intressen som inte är dess egna. Mellan denna situation och det som *vi* kallar frihet [...] ligger det en avgrund. Denna situation blir det gamla förtrycket och det gamla slaveriet i ny form. (1995 [1882], s. 61f.)

Gesser skrev om ”skolans förfärande makt” som en funktion av de allt färre alternativen till det statliga utbildningssystemet. Utvecklingen tog en delvis annorlunda väg genom att skolan kommunaliserades och friskolor tilläts i början av 1990-talet. Alternativen blev flera men det tycks mig som om den ”förfärande makten” trots det reproduceras, vilket illustreras av EU:s ambition att ta ett innehållsligt grepp över hela det livslånga lärandet och styra medborgarnas kunskaper, färdigheter och attityder. Utbildningens relativa vikt ökar kanske, men till priset av att folket verkar förbli elever i maktens livslånga skola.

Referenser

- Allardt, E. (1983). *Utvärdering av SALFOs verksamhet*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Allardt, E. (1995). ”Reflexioner kring utvecklingslinjerna i svensk sociologi” i R. Swedberg & I. Wennemo (red.), *Sociologin i Stockholm 1954–1994*. Stockholm: Sociologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Anderson, C. A. (1974). Sweden re-examines higher education. A critique of the U 68 report. *Comparative Education*, vol. 10, nr 3, s. 167–180.
- Andersson, G. (red.). (1996). *Egensinne och mångfald. Från 19 sociologer till Bengt Gesser*. Lund: Arkiv.
- Asplund, J. (1978 [1967]). ”Charles H. Cooley” i J. Asplund (red.), *Sociologiska teorier. Studier i sociologins historia*. Uppsala: AWE/Gebbers.
- Bakunin, M. (1995 [1882]). *Gud och staten*. Stockholm: Federativs förlag.
- Brandell, L. (1998). *Nittiotalets studenter. Bakgrund och studiemönster*. Stockholm: Högskoleverket.

- Cooley, C. H. (1899). "Personal competition. Its place in the social order and effect upon individuals; with some considerations on success". *Economic Studies*, vol. 4, nr 2, s. 78–86.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). "The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields". *American Sociological Review*, vol. 48, nr 2, s. 147–160.
- Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande (2006). Hämtat 18 maj 2014.
- Fromm, E. (1944). "Individual and social origins of neurosis". *American Sociological Review*, vol. 9, nr 4, s. 380–384.
- Furåker, B. (1979 [1976]). *Stat och arbetsmarknad. Studier i svensk rörlighetspolitik*. Lund: Arkiv.
- Gesser, B. (1967). *Högre utbildning och val av yrke. Del I: Selektion*, Lund: univ.
- Gesser, B. (1968). *Högre utbildning och val av yrke. Del II: Att välja yrke*, Lund: univ.
- Gesser, B. (1971a). "Filosofiska fakulteter i förvandling – yrkes- och utbildningsvalen vid de filosofiska fakulteterna i Lund 1960–1968" i *SOU 1971:61 Val av utbildning och yrke*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Gesser, B. (1971b). "Inledning" i *SOU 1971:61 Val av utbildning och yrke*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Gesser, B. (1976). "Skolsystem och social skiktning" i S. Lundberg, Selander, Staffan & Öhlund, Ulf (red.), *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Lund: Cavefors.
- Gesser, B. (1980). "Campanella och AMS – manuellt och mentalt arbete i yrkesvägledningen" i S. Franke-Wikberg & U. P. Lundgren (red.), *Karriär och levnadsbana*. Stockholm Wahlström & Widstrand.
- Gesser, B. (1985). *Ang. tjänst som ordinarie professor i sociologi, ref.nr. 12260*.
- Gesser, B. (2015 [1985]). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv.
- Gesser, B. (1987). "From robinsonade to marionette. Sociology of education in Sweden" i U. Himmelstrand (red.), *The multiparadigmatic trend in sociology*. Uppsala: Almqvist & Wiksell International.
- Gesser, B. (1996). "Förord" i Bourdieu, P., *Homo academicus*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Gesser, B. (1997a [1985]). "Inledning" i Mills, C. Wright, *Den sociologiska visionen*. Lund: Arkiv.
- Gesser, B. (1997b). "Sociologi i Lund på sextiotalet" i K. E. Eriksson, Fasth, Eva, Gunnarsson, Lars & Jarlbro, Gunilla (red.), *Årsbok 1996. Från seminarium till storinstitution – sociologi i Lund 1947–1997*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Gesser, B. (u.å. a). *Inledning. Varför denna avhandling?*
- Gesser, B. (u.å. b). *Minnen från Pedagogen i Göteborg 1995/96*.
- Gesser, B., & Fasth, E. (1973). *Gymnasieutbildning och social skiktning*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Goffman, E. (1971 [1963]). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Gouldner, A. W. (1973). *For sociology. Renewal and critique in sociology today*. London: Allen Lane.

- Hughes, E. C. (2009 [1952]). "Psychology. Science and/or profession" i E. C. Hughes (red.), *The sociological eye. Selected papers*. New Brunswick: Transaction Books.
- Högskolelag (1992:1434), ändringar införda t.o.m. SFS 2013:1117 (2013). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lindensjö, B. (1981). *Högskolereformen. En studie i offentlig reformstrategi*. Stockholm: univ.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (2011). Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.
- Meyer, J. W. (1977). "The effects of education as an institution". *American Journal of Sociology*, vol. 83, nr 1, s. 55–77.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). "Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony". *American Journal of Sociology*, vol. 83, nr 2, s. 340–363.
- Mål för högre utbildning. *Diskussionsunderlag* (1969). Stockholm: Nordiska bokhandeln.
- Nilson, G. (1981). "Förord" i Cooley C. H., *Samhället och individen*. Göteborg: Korpen.
- Nisbet, R. A. (1971). *The degradation of the academic dogma. The university in America, 1945–1970*. London: Heinemann.
- Nordin, S. (1983). *Från Hågerström till Hedenius. Den moderna svenska filosofin*. Bodafors: Doxa.
- Regeringens proposition 2004/05:162. *Ny värld – ny högskola* (2005).
- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1921). *Introduction to the science of sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Persson, A. (2014a). "Framed school. Frame factors, frames and the dynamics of social interaction in school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. doi: 10.1080/00313831.2014.932305
- Persson, A. (2014b). "Inramad skola – ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan" i A. Persson & R. Johansson (red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap vid Lunds universitet.
- Persson, M. (2012). *Mellan studentfabrik och revolthärd. En idéhistorisk undersökning av målstyrning och kritiskt tänkande i massuniversitetets gryning*. Lund: univ.
- Riesman, D., Denney, R., & Glazer, N. (1999 [1950]). *Den ensamma massan*. Lund: Arkiv.
- Ritzer, G. (1999). *Enchanting a disenchanted world. Revolutionizing the means of consumption*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Sartre, J.-P. (1966 [1956]). *Being and nothingness. A phenomenological essay on ontology*. New York: Pocket Books.
- Sartre, J.-P. (1984). *Varat och intet. I urval*. Göteborg: Korpen.
- Shakespeare, W. (2003 [1623]). *Som ni vill ha det*. Stockholm: Ordfront.
- Skollagen (2010:800) (2010). Stockholm: Norstedts juridik.
- Strindberg, A. (1983 [1882]). *Det nya riket. Skildringar från attentatens och jubelfesternas tidevarv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Weber, M. (1977 [1922]). "Vetenskap som yrke" i *Vetenskap och politik*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.