Kunskapens politik

– en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy

Linnaeus University Dissertations
Nr 97/2012

KUNSKAPENS POLITIK

– en studie av kunskapsdiskurser
i svensk och europeisk utbildningspolicy

ANDREAS NORDIN

LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

KUNSKAPENS POLITIK – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy
Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet 2012.

ISBN: 978-91-86983-77-2
Tryck: Ineko AB, Kållered

Abstract

Nordin, Andreas, (2012). *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (The politics of knowledge – A study of knowledge discourses in Swedish and European education policy), Linnaeus University Dissertations No 97/2012. ISBN: 978-91-86983-77-2. Written in Swedish with a summary in English.

In recent years knowledge has been brought forward as an important political issue both in the EU and in Sweden. It is said to be of the uttermost importance not just for education but for society as a whole. As a result of increased globalization and a European striving for economic growth, knowledge has come to be associated with both individual and national competitiveness, and education and learning in schools and workplaces have become a political priority. In this global competition the EU has become an important policy actor in the educational field trying to create a common European education policy field. Despite this development, only a limited number of reports relating the European arena to Swedish educational reforms have been published. Against this background the aim of this thesis is to deepen the understanding of the knowledge discourses which struggle for legitimacy in Swedish and European education policy and how these discourses relate to each other and change over time. The empirical material consists of a number of fundamental official policy texts produced by the EU and the Swedish state. The study takes its theoretical point of departure in critical discourse analysis using an analytical grid where production, content and communication are seen as three aspects constituting every knowledge discourse. The result shows a process of silent Europeanization in Swedish school reform where European knowledge discourse is being re-contextualised and in many cases re-interpreted without any declaration in terms of explicit references. It also confirms the general trend towards increased focus on learning outcomes and demands for measurability. Furthermore, the result shows how competition rhetoric dominating the EU contributes to an increased sense of crisis in both European and Swedish educational reforms. As a result of this crisis rhetoric the study shows how the proactive reform-perspective is being replaced by a retrospective where solving already existing problems replaces the planning of an uncertain future.

Keywords: Knowledge politics, knowledge discourse, critical discourse analysis, education policy, curriculum, educational reform, globalization, transnational policy field, key-competence

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Innehållsförteckning 1
Förord 5
Kap I Kunskap, politik och omvärldsförändringar: en introduktion 6
1.1 Inledning 7
Kunskap i utbildning 7
Kunskap som politisk angelägenhet 8
Utbildningspolitikens transnationalisering 9
Avhandlingens syfte och frågeställningar 10
Avhandlingens disposition och innehåll 12
1.2 Omvärldsförändringar och europeiskt reformarbete 14
Begreppet globalisering 14
En globaliserad värld 17
Det pedagogiserade samhället 19
Kunskap för tillväxt i ett globalt Europa 20
Kap II Pedagogiska utgångspunkter och analytiska implikationer 23
2.1 Pedagogik som diskursiv praktik 23
En språklig vändning 25
Praktikbegreppet 27
Den pedagogiska praktikens rörelse 28
Den pedagogiska praktikens olika aspekter 30
2.2 Ett kritiskt diskursivt perspektiv i studiet av kunskapsdiskurser i utbildningspolicy 33
Kritisk diskursanalys som teoretiskt ramverk 33
Kunskapsdiskurs som produktion, innehåll och kommunikation 39
Produktionsaspekten 41
Innehållsaspekten 43
Kommunikationsaspekten 45
2.3 Metodologiska implikationer 47
Forskningsprocessen 47
Avhandlingens empiriska material 48
Avhandlingens analytiska struktur 51

Tolkning och analys i avhandlingens delstudier ... 56
Validitet och generaliserbarhet ... 57
2.4 Vägval och kritiska reflektioner ... 60
Policy – praktik ... 60
Forskarens roll ... 60
Kap III Kunskapens politik: Läroplansteoretiska nedslag ... 62
3.1 Kontinental didaktiktradition ... 63
Det didaktiska fältets tidiga formering ... 63
Herbart och pedagogikens systematisering ... 64
Kontinental bildningsteori ... 65
3.2 Anglosaxisk curriculum theorytradition ... 67
Den rationella läroplanen ... 67
En kritisk samhällsorienterad läroplansförståelse ... 69
Läroplanen som politisk text ... 70
3.3 Läroplansteori och utbildningsreformer i Sverige ... 71
Differentieringsfrågan ... 72
Det ramfaktorteoretiska tänkandet ... 74
Läroplanskoder och utbildningskonceptioner ... 76
Från läroplanskod till läroplansdiskurs i ljuset av en språklig vändning ... 77
3.4 Transnationalisering av den läroplansteoretiska ansatsen ... 81
Globala policyfält och ”Non governmental organisations” ... 82
Formering av ett europeiskt utbildningsområde ... 84
Policyforskning i gränslandet mellan en nationell och en transnationell arena ... 85
Svenskt läroplansarbete i en europeisk policykontext: försök till ett vidgat perspektiv ... 86
Kap IV En europeisk kunskapsdiskurs ... 89
4.1 Ett krisande Europa som diskursiv strategi ... 89
Från framtidstro till ett Europa i kris ... 89
Europas strukturella problematik ... 95
Kris som legitimerande argument för reformarbete ... 98
4.2 Den motsägelsefulla ansvarsfrågan ... 101
Kulturell samhörighet och gemensamt ansvar ... 101
Medborgarnas moraliska ansvar ... 103
Centralisering av det europeiska utbildningsområdets policykoordinering ... 105
4.3 Slimmade utbildningsvägar och flexibla medborgare ... 108
Effektivisering av nationella utbildningssystem ... 108
Flexibilitet för anställbarhet ... 111
Livslångt lärande som anpassningsstrategi ... 114
4.4 Entreprenörskap som diskursiv marknadsanpassning av utbildningsområdet ... 117
En begreppslig utvidgning ... 117
4.5 Sammanfattande analys ... 119

Tillväxtekonomins kategoriska imperativ 120
Kris- och tävlingsretorik som diskursiv strategi 121
Rationalisering av utbildningsområdet 122
Den förstärkta styrningens dubbla praktik 123
Kap V En europeisk diskursformering kring nyckelkompetenser 126
5.1 OECD och EU i samverkan kring nyckelkompetenser 126
OECD:s betydelse för EU:s arbete med att definiera nyckelkompetenser 126
Europeiska Unionens tekniska kompetensbegrepp 130
Resultatjämförandets sammanhållande och styrande praktik 132
5.2 Nyckelkompetenser som medel och mål 133
Dekontextualisering av kunskapsbegreppet 133
Individualiserad kunskapssyn 135
Uppgiftsorienterat lärande 136
Kvalitativt olika kompetenser 138
Nyckelkompetenser som organiserande princip för nationella läroplansreformer 139
5.3 Att vilja och att kunna ta ansvar för ett livslångt lärande 141
Nyckelkompetensernas löfte och hot 141
(O)kompetent att möta ett okänt samhälle 143
5.4 Sammanfattande analys 145
EU och OECD i diskurskoalition kring nyckelkompetenser 145
Konstruktionen av ett europeiskt utbildningspolicyområde 146
Psykologisering av kunskapsbegreppet 147
Kompetens som problematiskt utbildningsbegrepp 148
Kompetent för ett (re)aktivt medborgarskap 149
Kap VI Från deltagande målstyrning till centraliserad resultatstyrning i grundskolan 151
6.1 En framväxande nationell kristematik 151
Omvärldsförändringar och nya utmaningar för skolan 151
Kritiken av den ”flummiga” skolan 155
Politik och massmedia i diskursiv harmoni kring skolans kris 157
6.2 Rationaliseringsambitioner och en förlorad kunskapsdiskussion 158
Bildningsbegreppet i den målstyrda skolan 158
Från bildning till likvärdighet 160
Den (o)problematiska kunskapen 163
6.3 Mot ökad hybridisering av skolans styrning 166
Centralisering som strategi för att stärka den målstyrda skolan 166
Parallell styrning via mål, innehåll och utfall 167
Centralisering som stöd och/eller misstroendeförklaring mot de professionella? 169
6.4 Generella kompetenser versus ämneskompetenser i grundskolans läroplan 170
Från generella till ämnesspecifika kompetenser 170
Entreprenörskap: grundskolans ”tysta” men självklara låneord 172

6.5 Sammanfattande analys 174
Skolans kris som diskursiv legitimeringsstrategi för reformarbete 174
Recentralisering av den svenska grundskolan 176
Förskjutning mot en nationell ämnesorientering 177
Standardisering av skolans kunskapshantering 178
Kap VII Kunskapens politik: sammanhållen analys och slutsatser 181
7.1 Kris som legitimeringsstrategi vid genomförande av utbildningsreformer 182
Från risk till kris 182
Konstruktionen av kris som strukturellt och professionellt problem 185
Krisens särskilda logik 186
7.2 Den svenska grundskolans tysta europeisering 186
Från långivare till låntagare 187
Svensk tystnad kring inflytandet från Europa 188
Intensifierad europeisering och fortsatt svensk tystnad 189
7.3 Kunskap för anställbarhet 192
Den europeiska kunskapsdiskursens teknisk – instrumentella kunskapssyn 192
Demokratitematikens marginalisering 194
Ämnesorienteringens återtåg i grundskolan läroplan 196
7.4 Recentralisering av utbildningsområdet 197
Från mjuk till hårdare governance inom EU 198
Hybridisering av oförenliga styrningsprinciper 200
7.5 Dominerande och utmanande kunskapsdiskurser: slutsatser och avslutande reflektioner 201
Studiens huvudsakliga slutsatser 202
Framåtsyftande reflektioner 203
English summary 205
Background and aim 205
Theoretical and methodological points of departure 206
Results 208
Conclusions 210
Referenser 212

FÖRORD

Att få betyda något för någon är fint. Mötet med andras omsorg och omtanke ger oss kraft och mod att gå vidare. Under min doktorandtid har jag haft förmånen att få möta många människor, vars omsorg på olika sätt bidragit till min resas framåtskidande. Några av dessa förtjänar ett särskilt tack.

Ett första tack vill jag rikta till Britten Ekstrand som var den som först väckte mitt intresse för pedagogiken som vetenskap och som lotsade mig in i forskningens sällsamma värld. Som doktorand har jag sedan haft förmånen att få ha haft fyra handledare vars kunskaper på olika sätt bidragit till att kvalificera denna avhandling. Tack till min huvudhandledare professor Christer Fritzell för ett stort engagemang och för lärorika samtal kring pedagogikens principiella frågor, tack också till hans efterträdare docent Elisabeth Elmeroth för språklig noggrannhet samt bihandledare Liselott Assarsson Aarsand för akademisk skärpa och diskursteoretiska insikter. Ett särskilt tack till bihandledare docent Daniel Sundberg för ett outtröttligt engagemang och en lärorik gemenskap som mer än något annat har bidragit till att föra avhandlingsprocessen framåt. Ett tack vill jag också rikta till hela doktorandgruppen som antogs år 2008 för en härlig gemenskap med många goda skratt och fördjupande samtal. Särskilt tack till Henrik Nilsson och Carl-Henrik Adolfsson för många intressanta samtal kring pedagogik och språk som har varit viktiga för denna avhandling. Ett tack vill jag också rikta till Ingeborg Moqvist-Lindberg som har varit prefekt under större delen av min tid som doktorand samt till Bodil Rönn, Ulrika Jonsson, Marianne Thuresson och Gunilla Broberg för stöd och hjälp på olika sätt med det praktiska kring doktorandlivet.

Jag vill också tacka alla vänner på hemmaplan som under resans gång påmint om livets verkliga värden, ni har berikat mitt liv! Till sist vill jag säga ett stort och innerligt tack till dem som betytt allra mest, min underbara familj – min fru Christina och våra pojkar Oscar och Herman, utan ert orubbliga stöd hade denna resa inte varit möjlig och avhandlingen tillägnas er.

Andreas Nordin, Hällevik hösten 2012

KAP I KUNSKAP, POLITIK OCH OMVÄRLDSFÖRÄNDRINGAR: EN INTRODUKTION

Frågor kring skola och utbildning är ständigt aktuella i den offentliga debatten. Ofta tar diskussionerna sin utgångspunkt i resultaten från någon av de internationella kunskapsmätningar som genomförs med jämna mellanrum. Vad som däremot sällan diskuteras i debattprogram eller på ledarsidor är hur den kunskap som presenteras i dessa mätningar ska förstås. Kunskap framställs som något oproblematiskt som på ett självklart sätt kan göras till föremål för olika typer av mätningar och jämförelser. Avsaknaden av mer ingående analyser av de kunskapsdiskurser som kommer till uttryck i det breda politiska samtalet är en viktig orsak till tillkomsten av denna avhandling som just sysselsätter sig med frågan om hur kunskap förstås och framställs i ett antal centrala policytexter. Avhandlingens syfte kan på ett generellt plan sägas handla om att vara ett bidrag till en kritisk analys av kunskapsbegreppet så som det kommer till uttryck i det omfattande reformarbete som genomförs i och omkring skolan. Kunskap i skola och utbildningssammanhang förstås i denna studie som en politisk fråga och de policytexter som analyseras som uttryck för en diskursiv maktkamp om tolkningsutrymme mellan olika intressen och intressenter. Den arena som kunskapsdiskurser legitimeras inom har vidgats från att främst ha varit av nationell karaktär till att bli mer transnationell[1] (jfr Carlgren *et al*., 2008). Mot bakgrund av denna vidgning

[1] I avhandlingen används framförallt begreppet ”transnationell” för att beskriva denna process av ökat gränsöverskridande inom utbildningsområdet. Transnationell syftar då på en utveckling där nationella gränser alltmer försvagas och överskrids till skillnad från begreppet ”internationell” som istället avser ett ökat samarbete mellan nationer vars gränser består. Transnationell pekar sålunda i större utsträckning än vad internationell gör på uppluckringen och överskridandet av nationella gränser.

inbegriper avhandlingens analys av kunskapsdiskurser därför både svenska läroplaner och europeisk utbildningspolicy vilka relateras till varandra[2].

I detta inledande kapitel tecknas först en översiktlig bild av hur kunskap har organiserats i den tidiga utbildningshistorien samt hur kunskap i takt med att skola och utbildning har formaliserats kommit att bli en politisk fråga. Därefter presenteras studiens syfte och frågeställningar samt ges en bild av hur avhandlingens innehåll är disponerat.

1.1 Inledning

Kunskap i utbildning

I centrum för denna studie står alltså den för såväl pedagogiken, läroplansteorin som skolan centrala kunskapsfrågan. Frågan om hur kunskap ska förstås har dock inget enkelt eller entydigt svar utan står i relation till det samhälle inom vilket frågan ställs, vars värderingar, önskemål och framtidsvisioner vägleder tolkningen. Men oavsett hur frågan har besvarats kan den sägas vara fundamental i förhållande till hur ett samhälle ska organiseras och byggas upp, för vilka institutioner som behövs och för hur dessa ska vara utformade. Svaret på frågan avgör även synen på vilka krav och förväntningar som kan ställas på den enskilde samhällsmedborgaren. Kunskap har ofta kommit att förknippas med maktanspråk, där ekonomiskt privilegierade samhällsklasser varit de som har haft tillgång till undervisning och litteratur medan de lägre samhällsklasserna istället varit hänvisade till fysiskt arbete. Denna uppdelning i praktisk och teoretisk kunskap har en lång historia och lever kvar än idag, såväl i vårt vardagliga tänkande som i hur olika utbildningsvägar definieras i termer av praktiska eller teoretiska. På så sätt har den tidiga uppdelningen i teoretisk respektive praktisk kunskap kommit att reproduceras på olika sätt i människors vardag. En annan vanligt förekommande dualism vad gäller synen på kunskap är den att antingen se kunskap som ett givet pensum som individen har att tillägna sig, eller som en individualiserad livslång process utan slut. Kunskap är med andra ord inget

[2] I avhandlingen har jag valt att hålla isär begreppen policytext och läroplanstext även om de här i stor utsträckning förstås överlappa varandra. Trots att den läroplansteoretiska forskningen också kan sägas inbegripa policy i vid bemärkelse som ett samhälles grundläggande principer för kulturell och social reproduktion (jfr Lundgren, 2007) har utbildningspolicyforskning och läroplansforskning kommit att utvecklas som separata forskningsfält (jfr Lingard & Ozga, 2007). På grund av detta samt avhandlingens ambition att knyta an till båda dessa fält har jag valt att behålla distinktionen mellan policytext och läroplanstext.

enkelt eller självklart begrepp, det kan inte förstås fritt från sin kulturella kontext utan måste alltid problematiseras inom ramen för dess föreställningar, traditioner och dominerande åsikter.

I pedagogiska sammanhang är frågan om hur vi ser på och förstår vad kunskap är att betrakta som fundamental. I skolans formaliserade praktik förstås den som relaterad till olika ämnen som eleverna förväntas bemästra efter avslutad skolgång. I det mer informella sammanhanget kan det handla om allt från att lära sig knyta skorna och cykla till att samtala kring litteratur i en bokcirkel eller liknande. Kunskapsprocesser pågår på en mängd olika arenor i människors vardag och har det gemensamt att de på olika sätt bidrar till att forma oss som individer, våra föreställningar om oss själva, om andra samt om den värld vi lever i.

Hur man har sett på kunskap och tänkt kring dess organisering och uppdelning i mer formaliserade undervisningssammanhang har varierat över tid. Aristoteles 384-322 f. Kr. delade upp kunskap i tre huvudsakliga grupper eller discipliner, en teoretisk, en praktisk och en produktiv. Den teoretiska bestod av matematik, naturvetenskap och metafysik. Som praktisk kunskap såg Aristoteles etik, politik och ”human conduct” och som produktiv ”fine arts”, ”the applied arts” och ingenjörskonst (Deng & Luke, 2008). Den vidareutveckling med att dela in och systematisera kunskaper som sedan skedde vid de medeltida universiteten talade Bernstein (2000) om som den första klassificeringen av kunskap. Där delades kunskap upp i de två kategorierna ”trivium” och ”quadrivium”. Trivium bestod av grammatik, logik och retorik och quadrivium av aritmetik, astronomi, geometri och musik. Utgångspunkten togs i trivium som kom först i utbildningen och som sedan följdes av quadrivium. Det innebar med andra ord både en innehållslig och en hierarkisk uppdelning av utbildningens kunskap och markerade början på en ny fas vad gällde organiseringen av samhällets officiella kunskap. Den utvecklingen ledde vidare fram mot 1800- och 1900-talets arbete med att utforma en bred och allmän utbildning för hela befolkningen. Utbildning och kunskapers organisering blev en statlig angelägenhet som kunde diskuteras och förhandlas politiskt och uppdelningen av skolan i olika program och kurser med ett specifikt innehåll blev härigenom ett resultat av politiska förhandlingsprocesser och kompromisser.

Kunskap som politisk angelägenhet

Mot bakgrund av politiseringen av samhällets officiella kunskaper beskriver Deng och Luke (2008) frågan om giltig kunskap som den mest centrala läroplansteoretiska frågeställningen ”The most basic curriculum question is what should count as knowledge” (s. 66). Frågan implicerar maktaspekter och tolkningsföreträde på ett sätt som visar på att skolans och utbildningsväsendets

kunskap inte alltid behöver vara resultatet av rationella överväganden eller nya vetenskapliga rön. Snarare kan de förstås innehålla en rad olika logiker och rationaliteter som lämnar avtryck i de skrivna texterna. ”Hence, curriculum settlements are acts of ideological compromise and political consensus” (Deng & Luke, 2008, s. 82). Englund beskriver det på följande sätt:

> *... kampen om läroplanernas perspektivering och därmed skolkunskapens formering är en ständigt pågående kraftmätning mellan olika sociala krafter och i många avseenden en politisk och ideologisk kamp (Englund, 2005, s. 11).*

Från senare delen av 1900-talet och framåt vidgas det politiska landskapet upp och nya transnationella aktörer som OECD och EU får allt större betydelse för utformningen av den nationella utbildningspolitiken. Det betyder inte att statens roll försvinner som viktig aktör för utformningen av de nationella utbildningssystemen utan snarare att den kompletteras med transnationella aktörer. De transnationella aktörernas betydelse har under senare år blivit tydligt genom det inflytande som mätningar som till exempel PISA och TIMSS fått i såväl den partipolitiska som den mer allmänpolitiska utbildningsdebatten. Bolognaprocessen inom den högre utbildningen är ett annat exempel på de transnationella aktörernas inflytande. Utbildningsområdets gränser håller på att ritas om, ett politiskt gränsdragningsarbete som handlar om att göra trovärdigt egna anspråk och krav (Geiryn, 1999).

Utbildningspolitikens transnationalisering

Utbildning som en politisk angelägenhet knyts i de globala diskurserna samman med tillväxtpolitiska ambitioner och får därmed en stark ekonomisk vinkling. Utbildning blir då en fråga som kan diskuteras i ekonomiska termer och där staten och andra aktörer framställs som leverantörer och individerna som tar del av den tillhandahållna utbildningen som konsumenter (Wahlström, 2009). I den globala konkurrenssituation som länder idag sägs befinna sig i krävs enligt samma logik ökad flexibilitet och förändringsbenägenhet bland medborgarna. Till stor del kopplas dessa förhoppningar samman med förmågan och möjligheten att tillägna sig ny och relevant kunskap. Det är genom att ta till sig ny kunskap som människor hålls uppdaterade gentemot arbetsmarknadens skiftande behov. Till följd av denna ökade samhälleliga kommersialisering har relationen mellan stat och individ förändrats.

> *This relationship has become less a* political *relationship — that is, a relationship between government and citizens who, together, are concerned about the common good — and more an* economic

> *relationship — that is, a relationship between the state as provider and the taxpayer as consumer of public services (most significantly, health care, education, and social and economic) (Biesta, 2004, s.237; kursiv i original).*[3]

Genom marknadstänkandets intåg i utbildningssammanhangen skapas ett större avstånd mellan stat och medborgare och ansvar förskjuts från stat mot individ som är den som hålls ansvarig för huruvida hon tagit del av de utbildningserbjudande som hon fått.

I takt med att utbildningsområdet öppnas upp och införlivas i transnationella tillväxtekonomiska diskurser förändras synen på kunskap. Kunskap förväntas kunna bidra med mervärde inom en mängd olika praktiker samtidigt som traditionella kunskapsinstitutioner som universiteten mister lite av sin tidigare privilegierade ställning som kunskapsproducent. Det sker med andra ord en rad förändringar inom det transnationaliserade utbildningsområdet vad gäller förståelsen av begreppet kunskap.

Som en följd av att utbildningsområdet öppnas upp och blir en del av ett mer transnationaliserat politiskt landskap behöver också den läroplansteoretiska forskningen vidga sitt perspektiv.

> *In the light of economist definitions of knowledge economies we need to engage more strenuously with questions of the production of knowledge, as opposed to research on "teaching and learning", which largely obliterates important questions about the nature, interests, communities, purposes and landscape of knowledge itself (Thomson, 2006, s. 325)* .

Behovet av policy- och läroplansteoretiska studier som kritiskt granskar och analyserar de premisser som utbildningspolicy och läroplaner vilar på, de argument som anförs och hur de vinner legitimitet framstår som allt större i en tid när policyproduktionen ökar och utbildningsreformer avlöser varandra i rask takt.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

Avhandlingen handlar mot bakgrund av vad som sagts ovan om att identifiera och analysera vilka kunskapsdiskurser som framträder och kämpar om

[3] Då utbrutna citat i avhandlingens formatmall skrivs i kursiv och kursiveringar i originaltexten därför faller bort kommer jag i de fall originaltexterna innehåller kursiverade ord att framhäva dem genom att skriva dem med rak istället för kursiv stil. Jag väljer dock att behålla tillägget "kursiv i original" för att förtydliga att de ord som framhävs i citatet ursprungligen är skrivna med kursiv stil.

tolkningsutrymme i de officiella policytexter och läroplaner som lästs[4]. Texterna består dels av ett begränsat antal centrala dokument producerade inom EU under perioden år 2000-2010 där de tillväxtpolitiska policytexterna Lissabonstrategin och dess efterföljare Europa 2020 utgör huvudsakliga referenspunkter, dels av Läroplanen för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och Läroplanen för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen (Lgr 11) samt de utredningsarbeten som föregick dessa båda läroplaner. Genom att relatera den svenska arenan till den europeiska i form av EU syftar avhandlingen på ett övergripande plan till att vara ett bidrag till en sådan läroplansteoretisk analys där svenska förhållanden relateras till transnationella arenor som Popkewitz (1997) efterlyste i Rosengren & Öhngrens (1997) utvärdering den svenska pedagogiska forskningen.

Studien utgår från en förståelse av kunskapsdiskurser i utbildningspolicy som samtidigt produktion, innehåll och kommunikation. Produktionsaspekten handlar om vilka de dominerande policyaktörerna är, på vilka arenor de befinner sig och hur dessa arenor förhåller sig till varandra. Innehållsaspekten syftar på de teman kring kunskapers natur och funktion som framträder och kommunikationen på den styrning som policytexterna avser att bidra till. Utifrån denna förståelse syftar föreliggande studie till att fördjupa kunskapen kring vilka kunskapsdiskurser som kämpar om utrymme i svensk och europeisk utbildningspolicy och hur dessa legitimeras, förändras samt relaterar till varandra.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vilka strategier används för att ge legitimitet åt de kunskapsdiskurser som framträder i policytexterna?
- På vilka sätt relaterar kunskapsdiskursernas transnationella och nationella policyproducenter till varandra?
- Vilka innehållsliga teman går att urskilja i kunskapsdiskurserna?
- Vilka styrningspraktiker avser kunskapsdiskurserna att upprätthålla och/eller förändra?

[4] Den diskursiva kamp som avses här förstås i relation till specifika aktörer och arenor. För vidare diskussion se 2.2.

Avhandlingens disposition och innehåll

Avhandlingen består av sju kapitel och dessa är disponerade på följande sätt. Det första kapitlet är en introduktion till avhandlingen och dess kunskapsintresse. I det andra kapitlet redogörs för den pedagogiska grundsyn som studien tar sitt avstamp i, hur policy kan ses som en del i en diskursiv pedagogisk praktik samt vilka teoretiska och metodologiska implikationer detta får för studien. I det tredje kapitlet ges dels en historisk översikt över de traditioner som haft betydelse för den svenska läroplansteorins utveckling, dels hur den samma har kommit att utvecklas och beforskas. Avslutningsvis visas där också på hur denna studie förstås som ett bidrag till en läroplansteoretisk forskning med ett transnationellt perspektiv. Kapitel fyra, fem och sex utgör studiens resultatdel i form av tre delstudier som länkar i varandra. Det sjunde och avslutande kapitlet är en sammanhållen och samhällsorienterad analys där samtliga delstudier ingår.

De olika kapitlen har delats in med hjälp av olika underrubriker vilkas innehåll presenteras här. I 1.1 ges en introduktion till kunskapsbegreppet som utbildnings- och politiskt begrepp. Här formuleras också syfte och frågeställningar. I 1.2 problematiseras globaliseringsbegreppet och hur det används som både ett ontologiskt förklarande och ett diskursivt begrepp. Här tas också upp hur kunskapsbegreppet kommit att bli ett viktigt begrepp inom alltfler områden i samhället.

Kapitel II redovisar studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter relaterat till det framskrivna kunskapsintresset. I 2.1 argumenteras för hur pedagogik i föreliggande studie förstås som en diskursiv praktik. I 2.2 presenteras den kritiska diskursanalysen som teoretiskt ramverk och metodologisk ansats samt de samhällsteoretiska begrepp som används i tolknings- och analysarbetet. I 2.3 diskuteras kunskapsdiskurser som avhandlingens kunskapsobjekt och som konstituerade av de tre aspekterna produktion, innehåll och kommunikation. Studiens empiriska material och analysarbetet i de olika delstudierna beskrivs också samt hur frågor om validitet och generaliserbarhet i föreliggande avhandling förstås som en fråga som handlar om att bygga hållbara argumentationskedjor. I 2.4 slutligen, diskuteras de vägskäl som dykt upp under forskningsprocessen samt de val som då gjorts.

I Kapitel III presenteras tidigare forskning med såväl ett historiskt som ett samtida fokus. Först ges en översiktlig bild av det tidiga didaktikfältets formering för att följas upp av en diskussion kring Herbarts betydelse för den systematiska organisering av kunskaper i vad som skulle kunna ses som en tidig läroplan. Den kontinentala bildningstraditionen tas sedan upp som en central beståndsdel inom didaktiktraditionen. I 3.2. visas också på psykologins betydelse för den tidiga curriculum theorytraditionens rationella kunskapsförståelse. Planering och mätning av kunskaper diskuteras som

centrala aspekter av denna kunskapsförståelse. Här diskuteras också hur den nya utbildningssociologin växer fram som ett alternativ till den rationella förståelsen och diskuterar kunskap i termer av sociohistoriska konstruktioner, där olika aktörer förstås kämpa om tolkningsföreträde i att definiera vad som skall räknas som kunskap. I 3.3 flyttas fokus till hur denna utveckling kommer till uttryck i svenska utbildningsreformer. Det svenska läroplansteoretiska fältets framväxt diskuteras och betydelsen av läroplanskoder och utbildningskonceptioner som teoretiskt ramverk för att förstå utbildningsreformernas historiska framväxt tas upp. Avslutningsvis pekas på en begynnande läroplansteoretisk forskning med ett uttalat transnationellt perspektiv där nationella reformer relateras till transnationella trender på ett mer sammanhållet sätt än tidigare, samt hur föreliggande avhandling kan ses som ett bidrag till detta forskningsfält.

Kapitel IV är avhandlingens första resultatkapitel där formeringen av en europeisk kunskapsdiskurs behandlas. I 4.1 analyseras de diskursiva strategier som används och hur de legitimerar det europeiska reformarbetet. I 4.2 identifieras ansvarsfrågan som en fråga i spänningsfältet mellan ökad decentralisering och ökad centralisering. Vidare i 4.3 analyseras strategier för att nå ökad effektivitet inom såväl den nationella som den transnationella arenan. I 4.4 diskuteras begreppet entreprenörskap som ett underliggande och centralt begrepp i de europeiska reforminitiativen och i 4.5 görs slutligen en sammanfattande analys av de delar som nämnts ovan.

Kapitel V är avhandlingens andra resultatkapitel och tar upp den europeiska diskursformeringen kring nyckelkompetenser som en central del i den europeiska kunskapsdiskursen. I 5.1 analyseras relationen mellan de transnationella policyproducenterna OECD och EU samt betydelsen av jämförande statistik i deras arbete. I 5.2 identifieras nyckelkompetenser som ett begrepp i spänningsfältet mellan medel och mål. I 5.3 tas aspekter upp kring det livslånga lärandet som har att göra med individers reella förutsättningar och möjligheter till deltagande. I 5.4 görs sedan en sammanfattande analys av kapitlets innehåll.

I kapitel VI som är avhandlingens tredje resultatkapitel behandlas den svenska grundskolans omstrukturering med särskilt fokus på styrningsaspekter. I 6.1 analyseras vilka diskursiva strategier som används i förarbetena till de båda läroplanerna. I 6.2 identifieras och analyseras de organiserande tankefigurer som framträder i betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28). I 6.3 problematiseras den svenska grundskolans styrning och i 6.4 analyseras avslutningsvis den svenska arenans likheter och skillnader med den europeiska.

Kapitel VII är avhandlingens sista kapitel och där förs de tre delstudierna samman till en sammanhållen och samhällsteoretiskt utbyggd analys. I 7.1 identifieras vilka legitimeringsstrategier som återfinns i texterna. I 7.2 analyseras hur den nationella och den europeiska policyarenan relaterar till

varandra och i 7.3 hur kunskapsdiskursernas innehåll framställs. I 7.4 analyseras de styrningspraktiker som kunskapsdiskurserna bidrar till att upprätthålla och/eller förskjuta. I 7.5 knyts föregående analyser samman i ett avslutande och framåtblickande resonemang samt ges förslag på möjliga framtida forskningsområden.

1.2 Omvärldsförändringar och europeiskt reformarbete

Den ökade reformintensiteten under 1990-talet har accentuerat frågor och dilemman kring synen på relationen mellan skola och samhälle (Sundberg, 2005). Englund (2005) betonar att relationen mellan skola och samhälle är av dubbel natur genom att den dels handlar om att skolan ska verka för social integrering av olika grupper i samhället, dels ska bidra till samhällets förändring. Förståelsen av relationen mellan skola och samhälle har dock varierat över tid. Lundgren lyfter som ett exempel fram den stora tilltro till vetenskapens möjligheter att bidra till bygget av ett rationellt samhälle som de stora skolreformerna i mitten av 1900-talet uppvisade. ”De stora skolreformerna kopplar utbildningsforskningen till samhällsbygget och välfärdssamhällets framväxt, där vetenskapen uppfattas vara en väsentlig förutsättning för rationellt beslutsfattande” (Lundgren, 2002, s. 236). Under denna tid tjänade vetenskapen på många sätt samhället genom att bidra med underlag för beslutsfattande. Även om utbildningsforskningens roll har förändrats sedan dess, finns alltjämt relationen mellan skola och samhälle kvar som en viktig utgångspunkt vad gäller den historiska analysen av skol- och utbildningsväsendets utformning. Att relationen inte alltid är alldeles lätt att få syn på har bland annat Waldow (2008) visat i sin avhandling. I den ger han en bild av hur såväl den ekonomiska utvecklingen som de transnationella utbildningsdiskurserna har påverkat och påverkar svensk utbildningspolitik på en rad olika sätt.

Globaliseringen förs ofta fram som en orsak till varför de samhällsorienterade analyserna behöver tänkas om och hanteras med hjälp av delvis nya begrepp (Lingard, 2009). I avsnittet nedan ges en introduktion till hur globaliseringsbegreppet använts i den samhällsorienterade forskningen generellt samt hur det förstås mer specifikt som en utgångspunkt för denna studie.

Begreppet globalisering

Begreppet ”globalisering” har blivit en gemensam referenspunkt för både policyaktörer och policyforskare som velat anlägga ett transnationellt

perspektiv. Gemensamt är förståelsen av globaliseringen som en process som håller på att förändra den värld vi lever i på ett genomgripande sätt.

Hur denna process ska förstås och vilka drivmedel som lyfts fram får dock anses vara en fråga som står i relation till det teoretiska perspektiv som anläggs. Olika perspektiv har bidragit till en mångfacetterad och dynamisk förståelse av globaliseringsprocessen. Anderson-Levitt (2008) talar om en modernistisk uttolkning av globaliseringsprocessen som innebär att den bidrar till teknologiska framsteg, ett positivt och framtidsorienterat synsätt som sedermera kom att kompletteras och delvis utmanats av mer kritiskt orienterade perspektiv. Anderson-Levitt tar upp tre teoretiska perspektiv som kommit att stå som utmanare till det modernistiska. Det första är ”world-system theory” vilket i likhet med det modernistiska talar om globaliseringen i termer av en gemensam marknad som växer fram, en marknad som anses påtvingad av militära och ekonomiska krafter från dominerande stater. Det andra perspektivet kallas ”world culture theory” eller nyinstitutionalism och betonar kulturen som grundläggande drivkraft framför ekonomin vad gäller såväl nationer, organisationer som människor. De sociala konstruktionerna av idéer och föreställningar betonas snarare än realekonomiska faktorer. Globala aktörer som USA, OECD och EU betraktas som katalysatorer i denna diskursiva konstruktionsprocess. Det tredje och sista perspektivet som Anderson-Levitt lyfter fram är ”post-colonial theory” som precis som nyinstitutionalisterna ser att idéer och tankeströmningar kan fungera som lika inflytelserika drivkrafter i globaliseringsprocessen som ekonomin. Maktaspekter betraktas här som grundläggande för den ojämlika fördelningen av resurser över världen som man menar att globaliseringen bidrar till. Fokus ligger på att komma till rätta med denna ojämna fördelning, bland annat genom att inkludera marginaliserade grupper och se dem som aktörer och inte enbart som offer för olyckliga omständigheter. Appadurai (2000) är en av de tongivande globaliseringsteoretikerna med ett postkolonialt perspektiv och han talar om ”grassroots globalisation” och ”globalisation from below”. Han menar att dessa begrepp skulle kunna bidra till en ny och delvis annorlunda utgångspunkt som bättre förmår hantera ett nyanserat och vidgat samtal om vad globalisering kan betyda för olika grupper i olika sammanhang.

> *I have already argued that those critical voices who speak for the poor, the vulnerable, the dispossessed, and the marginalised in the international fora in which global policies are made lack the means to produce a systematic grasp of the complexities of globalization. A new architecture for producing and sharing knowledge about globalization could provide the foundations of a pedagogy that closes this gap and helps to democratise the flow of knowledge of globalization itself. Such a pedagogy would create new forms of dialogue between academics, public intellectuals, activists, and policymakers in different societies (Appadurai, 2000, s. 18).*

Globalisering behöver diskuteras på mer än ett sätt, menar Appadurai. Istället för att bara se marginaliserade grupper som offer menar han att de behöver göras till subjekt i en berättelse där de ses som aktiva aktörer i det globala samhället. Globaliseringsbegreppet är med andra ord mångtydigt och behöver tolkas i relation till det teoretiska perspektiv inom vilket samtalet förs. Såväl ekonomiska, politiska och kulturella aspekter ryms och tyngdpunkten kan ligga på en eller flera av dessa aspekter.

Globalisering som policybegrepp ska dock inte begränsas till att enbart förstås som ett ontologiskt förklaringsraster, det rymmer också historiska och samtida föreställningar som påverkar tänkande, tal, skrift och framtida handlande (Popkewitz, 2009). Begreppet framstår som en ”flytande signifikant” som kan fyllas med väldigt olika innehåll beroende på analysens utgångspunkter. Globaliseringsbegreppet säger med andra ord inte enbart något om hur världen eller samhället är beskaffat utan fungerar i policysammanhang också som en karta som kommuniceras till det handlande subjektet och som det har att navigera och organisera sitt liv utifrån.

Globalisering förstås alltså både som ett ontologiskt och ett epistemologiskt begrepp vilket till stor del hänger samman med vilken teoretisk tradition samtalet utgår ifrån. Förståelsen av globaliseringsbegreppet i föreliggande text rymmer såväl ontologiska som epistemologiska aspekter. Globalisering ses här som ett försök att sätta ord på de tids-rumsliga förändringar som världen idag upplever och refererar både till en centripetal kraft där det globala kan sägas tränga in på nya sätt i det lokala. Det människor tidigare upplevde och tänkte på som främmande är idag i större utsträckning en del av deras vardag, en utveckling som accentuerats i och med utbyggnaden av medie- och kommunikationsteknikstrukturer.

> *Globaliseringen är inte något som bara finns ”därute” någonstans eller är verksam på ett avlägset plan och inte rör den enskilde individens angelägenheter. Globaliseringen är i stället något som finns ”här inne” och som påverkar individernas nära relationer och inre liv på flera olika sätt. Våra personliga liv har ofrånkomligen förändrats som en följd av globaliseringens krafter som träder in i våra lokala kontexter och våra hem och kollektiv via opersonliga vägar – media, internet och populärkulturen – men även genom att vi kan ha personliga kontakter med människor från andra länder och kulturer (Giddens, 2003, s. 72f).*

Men globaliseringen rymmer även en centrifugal kraft som verkar i motsatt riktning och som bidrar till att det egna ”slungas ut” i världen. Vi reser, kommunicerar och konsumerar på ett sätt som sätter avtryck långt utanför den egna tomt- och nationsgränsen. Globalisering betraktas alltså i föreliggande avhandling som en i grunden dubbel och samtidig rörelse som riktar

uppmärksamhet mot reella och genomgripande omstruktureringsprocesser, men som i policysammanhang också används för att framkalla ett önskat beteende.

En globaliserad värld

Avsikten här är att försöka lyfta fram några aspekter av globaliseringsbegreppet av särskild relevans för avhandlingens fortsatta framställning.

Globaliseringsbegreppet skulle mot bakgrund av det som sagts ovan kunna sägas anspela på idén om att människor idag på ett mer bokstavligt sätt än tidigare kan sägas leva i ”en enda värld”. Giddens (2003) talar om att sociala och politiska faktorer i globaliseringens initiala fas samspelade med det ekonomiska incitament som den växande marknaden utgjorde i riktning mot en mer gränsöverskridande värld. En process som Giddens menar kom att intensifieras till följd av en alltmer utbyggd infrastruktur för informations- och kommunikationsteknologi. Kristensson Uggla beskriver processen på följande sätt:

> *Det spektrum av djupgående förändringsprocesser som sedan 1970-talet präglat världen kan i huvudsak härledas tillbaka till två ”motorer”: dels den informationsteknologiska revolution som för första gången i mänsklighetens historia möjliggjort en global samtidighet, dels en avreglerad världsmarknad där varor och tjänster i allt högre grad rör sig över nationsgränserna inom ramen för en realtidsekonomi. Det är den samlade centrifugala kraften från dessa båda ”förändringsmotorer” som genererar globaliseringsprocessens obönhörliga förändringstryck och utvecklingsdynamik (Kristensson Uggla, 2007, s. 115).*

Bauman (2003) lyfter fram frikopplingen mellan ekonomi och politik som ett exempel på hur nya strukturer växer fram i det globaliserade samhället. Till följd av en snabb expansion inom informations- och kommunikationsområdet kan pengar idag flyttas runt på den globala finansmarknaden genom enbart några knapptryckningar och aktörer behöver inte invänta de mer trögrörliga politiska beslut som det demokratiska systemet kräver. Nya infrastrukturer byggs upp som kontrolleras via olika former av revisioner och granskningar snarare än av staten. Mot bakgrund av den explosion av antalet granskande organ i det globala samhället menar Power (1997) att det kan beskrivas som ett ”audit society”. Bauman (2003) visar vidare på att den frihet som globaliseringsprocessen implicerar i stor utsträckning är avhängig ekonomiska resurser. Möjligheter till gränsöverskridande är ett erbjudande om innanförskap för några samtidigt som andras utanförskap förstärks.

Globaliseringen kan på så sätt betraktas som en kraft som idag påverkar alltfler aspekter av vår vardag samtidigt som det är en källa till ökade klyftor som ständigt behöver debatteras och bekämpas.

Sennet (1999) diskuterar vilka effekter den nya flexibla ekonomin kan tänkas få för den enskilda individen. Med spjärn i karaktärsbegreppet diskuterar han möjligheten till ömsesidighet, långsiktighet och pålitlighet i sociala förbindelser och menar att det i den flexibla kapitalismen uppstår en spänning mellan ekonomiska krav på flexibilitet och möjligheter till utvecklandet av varaktiga sociala band av det slag som karaktärsbegreppet pekar mot. Även Bernstein lyfter fram avsaknaden av den mänskliga erfarenheten i det framväxande samhället.

> *The concept of trainability, the key to life long learning and life long learning itself, the mode of socialisation into the Totally Pedagogised Society, erodes commitment, dedications, and coherent time, and is therefore socially empty (Bernstein, 2001, s. 366).*

Bernstein talar om en social dränering där människors identitet i allt väsentligt knyts till deras roll som konsument och där såväl tillgången som avsaknaden av eftertraktade varor kommunicerar identitet.

Sennet (1999) menar vidare att den osäkerhet som han ser som karakteristisk för den flexibla kapitalismen idag genomsyrar hela samhället. Osäkerhet är i det globala samhället inte kopplad till någon specifik krissituation utan är snarare att betrakta som en konstitutiv beståndsdel och att betrakta som ett marknadsekonomiskt normaltillstånd, en ökad osäkerhet genomsyrar därmed det globala samhället och gör tillvaron mindre förutsägbar. En tilltagande samhällelig bräcklighet som även Stehr (2004) pekar på och menar gör det allt svårare för såväl individer som organisationer att planera för framtiden. I det globala samhället ackumuleras med andra ord alltfler osäkerhetsfaktorer som den enskilda individen har att hantera (Beck, 1992).I likhet med Bauman (2003) ser Stehr (a.a.) både möjligheter och begränsningar kopplade till framväxten av ett globaliserat samhälle.

> *Framtidens kunskapssamhälle kommer att kännetecknas av ett spektrum av obestämbara faktorer, oväntade omsvängningar och andra obehagliga överraskningar. Kunskapssamhällenas ökande bräcklighet kommer både att ge upphov till nya typer av moraliska frågor och frågor som rör vem eller vad som bär ansvaret för vårt samhälles ofta anförda stagnation (Stehr, 2004, s. 19).*

Bauman (2000, s. 47) menar att ”Bara sådana människor kan ta sitt ansvar, som bemästrar den svåra konsten att agera under ambivalenta och osäkra förutsättningar som fötts av variation och mångfald”. Individen har i det globala samhället att hantera alltfler obekanta situationer samtidigt som

tidigare erfarenheter och kunskaper förlorar i värde som referenspunkter för framtida agerande.

Den utveckling som beskrivits ovan och som diskuterats i termer av globalisering innebär att världen öppnas upp, en process som främst drivs fram av förhoppningar om ökad ekonomisk tillväxt. Samtidigt som världen öppnas blir inte bara potentiella marknader synliga utan också potentiella konkurrenter. För de gamla industriländerna i väst har det inneburit att de fått se nya ekonomier växa fram som börjar producera varor till priser som väst inte kan konkurrera med. Det är mot bakgrund av denna upptäckt som tanken på kunskapssamhället tar form. Genom att bygga in kunskapsvärden i produktionen hoppas västvärldens industriländer på att kunna skaffa sig konkurrensfördelar. För att kunna producera varor och tjänster med dessa kunskapsfördelar krävs en befolkning som är indragen i ett kontinuerligt lärande och som är flexibla vilket lett till en förskjutning på arbetsmarknaden där ”normen om en ‘fast anställning’ håller på att ersättas av ‘ständig anställbarhet’” (Kristensson Uggla, 2007, s. 116).

Det pedagogiserade samhället

> *Certainly there appears to have been a remarkable coincidence between the development of more open systems of knowledge production on the one hand and on the other the growth of complexity in society – and the increased uncertainty in both (Nowotny et al., 2001, s. 4f).*

Nowotny *et al*. (2001) anspelar i citatet ovan på den hybridisering som globaliseringen fört med sig. Kunskap och lärande ses som centrala inslag på alla nivåer i samhället och trots att traditionella kunskapsinstitutioner som skolor och universitet lever kvar och medverkar till att upprätthålla vissa hierarkiska strukturer, har de enligt Nowotny *et al*. (a.a.) mist en del av sin forna legitimitet i samhället. Andra aktörer har på senare år fått ökad betydelse och inflytande i samhällsdebatten och människors vardag. Den rörelse som Nowotny *et al*. (2001) beskriver i termer av en övergång från mode 1 till mode 2- samhället är ett försök att fånga denna samhälleliga transformationsprocess. Oavsett i vilken utsträckning tanken på ett mode 2 samhälle anammas visar det på en ökad samhällelig komplexitet och ett ökat gränsöverskridande där kunskapsbegreppet kommit att spela en central roll.

I takt med att samhället förändras och gränserna mellan stat, marknad och globala aktörer ritas om har det också skett en utbildningsexplosion (Alvesson, 1999) som har lett fram till att nästan hälften av Sveriges ungdomar idag går vidare till studier på högskolor och universitet. Detta har lett till att kunskap inte bara konsumeras, utan i allt högre grad också produceras på platser utanför utbildningsväsendet. Det pedagogiserade samhället skulle kunna

liknas vid ett vidgat klassrum där mer eller mindre formaliserade utbildningssituationer återkommer under hela livet (Nordin, 2011). Illich och Verne (1974, s. 20) ger följande science fiction vision av hur denna utveckling kan komma till uttryck i framtiden ”The institutionalization of permanent education will transform society into an enormous planet-sized classroom watched over by a few satellites”. Även om deras framtidsscenario inte känns helt realistiskt, riktar det blicken mot den utbildningsfixering som präglat de senaste decennierna (Alvesson, 1999). Bernstein (2001) talar om ett ”totally pedagogised society” (T.P.S.) som han menar kännetecknas av föränderlighet och kortsiktighet. Ett synsätt som Bernstein anser nått i det närmaste global konsensus och som kommer till uttryck i tanken på den anpassningsbara och ständigt lärande medborgaren.

> *It is not difficult to see how the management of short-termism, that is, where a skill, task, area of work, or the like undergoes change, disappearance, or replacement, where life experience cannot be based on stable expectations of the future and one's location in it, translates paradoxically into socialisation into T.P.S. via lifelong learning (Bernstein, 2001, s. 365).*

Tanken på ett samhälle som är föremål för en genomgripande förändrings- och tranformeringsprocess närs också av globala policyaktörer som på olika sätt försöker påverka de nationella agendorna. För Sveriges del är EU en central transnationell aktör som gjort kunskaps- och utbildningsfrågorna till sitt signum. Det är genom kunskap och utbildning som EU ska utvecklas och växa i betydelse på den globala marknaden och en rad olika reformer har genomförts där utbildningens och det livslånga lärandets centrala roll har betonats för att bygga ett så kallat ”kunskapssamhälle”. I det följande ges en kontextualiserande översikt av de för föreliggande studie mest betydelsefulla reformerna vilka samtidigt kommer att göras till föremål för en mer analytisk genomgång i kapitel IV och till viss del också i kapitel V.

Kunskap för tillväxt i ett globalt Europa[5]

Ända sedan 1950-talet har det skett ett europeiskt utbyte mellan Europas länder inom en rad olika områden. För utbildningsområdets del var det först under 1970-talet som samarbetet tog fart ordentligt (Grek, 2008). Det skedde bland annat genom 1975 års beslut om att bygga upp ett europeiskt centrum för utveckling av yrkesutbildning vars huvuduppgift handlade om att bistå

[5] I detta avsnitt ges en deskriptiv framställning av några av de europeiska reforminitiativ som senare analyseras i avhandlingen två första resultatkapitel (kap IV och V). Avsnittet är tänkt att fungera som en introducerande översikt.

Kommissionen i utvecklingen av yrkes- och personalutbildning på gemenskapsnivå. Den stora vändpunkten vad gällde det europeiska samarbetet kring utbildning skedde dock år 2000 i och med Lissabonstrategins[6] lansering (Grek & Lawn, 2009). I den lyftes globaliseringen och en framväxande kunskapsdriven ekonomi fram som de huvudsakliga orsakerna till behovet av genomgripande reformer (European Council, 2000). Betydelsen av en utbyggd informationsteknik som håller världsklass lyftes också fram som fundamental för att Europa skulle bli en konkurrenskraftig och dynamisk kunskapsekonomi. För skolans del efterlystes satsningar som innebar att alla skolor inom EU skulle ha tillgång till datorer och internet samt att varje skola skulle ha lärare som var kompetenta att använda datorer och andra interaktiva hjälpmedel i skolans arbete. Förutom behovet av ekonomisk tillväxt och en välfungerande sysselsättningspolitik talades det i Lissabonstrategin också om ”den sociala modellen för Europa” vilket i grova drag innebar en ekonomisk tillväxt som inte skulle spä på de redan existerande problemen med arbetslöshet, social utslagning och fattigdom. För att klara det behövdes enligt Europeiska rådet en genomgripande utbildningsplan för Europas medborgare.

> *De europeiska utbildningssystemen måste anpassas både till kunskapssamhällets krav och behovet av att öka sysselsättningsnivån och förbättra sysselsättningens kvalitet. Systemen måste stå till tjänst med skräddarsydda utbildningsmöjligheter för målgrupper under livets olika skeden: ungdomar, vuxna arbetslösa och personer inne på arbetsmarknaden vars kunskaper riskerar att bli inaktuella på grund av den snabba utvecklingen. Detta nya synsätt bör ha tre huvudkomponenter: utveckling av lokala utbildningscentrum, främjande av nya grundläggande färdigheter, särskilt i fråga om informationsteknik, samt klarare och tydligare utbildningsbevis (European Council, 2000).*

Utbildning för social integration handlade i stor utsträckning om medborgarnas anställbarhet på den europeiska arbetsmarknaden där ett livslångt lärande lyftes fram som en önskvärd hållning. Vad Lissabonstrategin förde fram var en syn på utbildning och kunskap som en färskvara. Om utbildningssystemen skulle kunna tillgodose en allt flexiblare arbetsmarknad behövdes också flexiblare och mer anpassningsbara utbildningssystem.

När Lissabonstrategin så småningom ersattes av Europa 2020 förstärktes kopplingen mellan kunskap och ekonomisk tillväxt ytterligare. Där beskrevs kunskap som det fundament på vilket hela den ekonomiska tillväxten sågs vila. Utifrån denna tillit till kunskapers förmåga att generera ekonomisk

[6] På grund av att Lissabonstrategin (European Council, 2000) hanterats som webbsida utan paginering saknas sidhänvisningar till de citat som hämtats därifrån i avhandlingen.

tillväxt formulerades fem övergripande mål som Kommissionen ville se uppnådda till år 2020. Till de fem målen kopplades sju huvudinitiativ (flaggskepp) tänkta att verka för målens uppfyllelse. För utbildningsområdets huvudinitiativ ”Unga på väg”[7] lät målsättningen på följande sätt: ”stärka utbildningssystemens resultat och underlätta ungdomars inträde på arbetsmarknaden” (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 5).

Lärande och kunskap kopplas med andra ord intimt samman med ekonomisk tillväxt i det europeiska reformarbetet. Det är genom att fokusera på ”smart” tillväxt som Europa ska klara den globala konkurrensen.

[7] Övriga huvudinitiativ var ”Innovationsunionen”, ”En digital agenda för Europa”, Ett resurseffektivt Europa”, ”Industripolitik för en globaliserad tid”, ”En agenda för ny kompetens och nya arbetstillfällen” och ”Europeisk plattform mot fattigdom”.

KAP II PEDAGOGISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH ANALYTISKA IMPLIKATIONER

Här avhandlas de grundläggande utgångspunkter som möjliggör för läsaren att kunna navigera och följa med i avhandlingens argumentation samt utifrån egen förförståelse kritiskt värdera densamma.

Inledningsvis argumenteras för hur pedagogik förstås som en i grunden praktisk disciplin där teori och praktik betraktas som internt relaterade till varandra och alltså ses som två sidor av samma mynt[8]. Därefter visas på hur den kritiska diskursanalysen utgör avhandlingens teoretiska ramverk samt hur ”produktion”, ”innehåll” och ”kommunikation” fungerar som en grundläggande analytiska uppdelning i studiet av kunskapsdiskurser. Till analysen av de tre aspekterna kopplas ett antal samhällsteoretiska begrepp som också redogörs för i kapitlet. Avslutningsvis visas på studiens övergripande analytiska struktur samt det analytiska fokus som varit vägledande i de olika delstudierna.

2.1 Pedagogik som diskursiv praktik

Utifrån studiens diskursteoretiska ansats betraktas pedagogisk praktik som något som söker sin mening i en kontinuerligt pågående kommunikativ process. Som utgångspunkt för mitt resonemang kring pedagogik som en praktisk disciplin argumenteras för att teori och praktik inte går att skilja åt, istället kan relationen dem emellan ses som konstitutiv för själva definitionen

[8] Avsnittet om pedagogik som praktik syftar till att visa på den förståelse av pedagogikens principiella problematik som föreliggande avhandling tar sin utgångspunkt i och som också ligger till grund för förståelsen av policy som del i pedagogisk praktik.

av den praktiska vetenskapsdisciplinen pedagogik. Inte så att de likställs med varandra, men genom att båda finns ständigt närvarande som två sidor av samma mynt, i det att den pedagogiska praktiken utgör själva intresseområdet för den pedagogiska teoribildningen och teorin grunden för det handlande som sedan utspelar sig i praktiken.

Inom pedagogiken har förhållandet mellan teori och praktik varit föremål för återkommande diskussioner. Under senare tid har frågorna ofta handlat om pedagogikdisciplinens relevans för till exempel skola och lärarutbildning. Men spänningen mellan dessa båda storheter sträcker sig betydligt längre tillbaks än så. Aristoteles var den förste som explicit knöt samman kunskap och mänsklig aktivitet. Till skillnad från Platon som menade att objektiv kunskap existerade oberoende av samhällelig kontext eller kulturell tradition betonade Aristoteles att även om kunskap kan förstås som objektiv så är den också alltid knuten till en specifik mänsklig aktivitet (Aristoteles, 1988). Utifrån en sådan utgångspunkt går det sålunda att tala om ett intimt samband mellan kunskap och handlande. I sitt resonemang om kunskapens förhållande till mänsklig aktivitet gör Aristoteles en grundläggande distinktion i uppdelningen mellan ”theoria” och ”praxis” som kommit att prägla mycket av den västerländska kunskapssynen. Inom såväl skola som arbetsliv lever distinktionen kvar i återkommande resonemang om till exempel praktiska eller teoretiska utbildningsval med konsekvenser för det efterföljande arbetslivet. Också i det resonemang som förs här spelar förhållande mellan teori och praktik en väsentlig roll, men inte som varandras motpoler utan som integrerade delar i en gemensam praktik där relationen mellan teori och praktik förstås som pedagogikens principiella problematik. Pedagogikens fokus riktas mot hur kunskap kommer till uttryck i och genom mänskligt handlande.

Även om pedagogisk praktik lätt leder tankarna till skolans undervisning hävdas här att pedagogisk praktik, även om den givetvis också utspelar sig i skolan, på intet sätt är knuten till en särskild fysisk plats, eller för den delen till en viss tid i livet. Pedagogisk praktik utspelar sig i såväl, formella, icke-formella som informella sammanhang och genom människans hela liv. Med hänvisning till Kant skriver Lövlie att: ”… uppfostran, framförallt den moraliska, handlar om människoblivande, om en mänsklighet som är sitt eget ändamål, och att undervisning inte kan reduceras till ämneskunskaper och metod” (Lövlie, 2007, s. 69). Det handlar om att den pedagogiska praktiken alltid i någon mån relaterar till vad som i kontinental pedagogisk filosofi har kallats människoblivandet eller människobildandet. Den pedagogiska människan formas och utvecklas i kommunikativa relationer av olika slag. Bernstein (2001) uttrycker det på följande sätt:

> *This identity arises out of a particular social order, through relations which the identity enters into with other identities of reciprocal recognition, support, and legitimation, and finally through negotiated collective purpose (s. 366).*

Pedagogikens kunskapsintresse handlar då inte främst om mentala omstruktureringsprocesser, utan om hur kunskap blir till mellan människor samt hur denna kunskap kan förstås som utgångspunkt för deras framtida handlande i världen.

En språklig vändning

Övergången från att framförallt ha betraktat språket som deskriptivt i relation till en objektiv verklighet, till att fokusera språket som handlingar genom vilka människan inte bara beskriver utan också konstituerar den värld hon lever i har kommit att gå under benämningen ”den språkliga vändningen”[9]. I och med den språkliga vändningen öppnades för nya möjligheter att tala om pedagogik, med fokus på språk i stället för på det enskilda kunskapssubjektets medvetande (Englund, 2004). Det gemensamma språket har efter den språkliga vändningen fått ett förklaringsprimat framför det enskilda.

> *... redan existerande, av deltagarna förutsatt gemensamhet: en delad språklig förförståelse eller livsvärldshorisont inom vilken medlemmarna i en kommunikationsgemenskap befinner sig redan innan de försöker nå ett samförstånd om något i världen (Habermas, 2004, s. 105).*

Det handlar här om ett övergivande av den traditionella representationsmodellen där språket antas spegla en objektiv verklighet till att se språket som delaktigt i konstruktionen av densamma. När vi talar handlar vi i verkligheten, ett handlande som också får en rad olika konsekvenser i samma verklighet (Searle, 1997). Språket är utifrån en sådan utgångspunkt att betrakta som konstitutivt för den sociala verkligheten. Vi skapar när vi samtalar med varandra den verklighet eller livsvärld som vi sedan agerar utifrån. Habermas uttrycker det på följande sätt:

> *I vardagspraxis kan vi inte själva använda språket utan att handla. Talet självt utförs i form av talhandlingar som i sin tur är inbäddade i interaktionskontexter och sammanflätade med instrumentella handlingar. Som handlande aktörer, det vill säga som interagerande och intervenerande subjekt, står vi redan i kontakt med ting som vi*

[9] Begreppet ”The linguistic turn” som på svenska översätts med ”den språkliga vändningen” fick sitt genomslag i och med Richard Rortys bok*The linguistic turn. Recent essays in Philosophical Method* som gavs ut på University of Chicago Press 1967. Den språkliga vändningen innebar för Rorty också en pragmatisk vändning vilken medförde ett övergivande av det objektiva sanningsanspråket. Han talade istället om att ersätta objektivitet med solidaritet.

> *kan göra utsagor om. Språkspel och praktiker är sammanvävda med varandra: (Habermas, 2004, s. 110)*

Det kommunikativt grundade synsätt som förs fram här ska dock inte förstås som att det subjektiva antas vara upplöst i någon metafysisk bemärkelse för att enbart uppstå i mötet mellan fysiska personer. Snarare handlar det om en förståelse av att ingen människa föds in i ett socialt tomrum, utan alltid socialiseras in i redan existerande språkgemenskaper, en förståelse av att det gemensamma på ett grundläggande plan alltid kan sägas föregå det individuella. Uljens uttrycker det på följande sätt:

> *Det avsiktliga handlandet inom en intersubjektiv livsvärld tillåter självständigt reflekterande, autonoma subjekt. Intersubjektiviteten behöver därför inte tolkas så att min ”inre värld” skulle upphävas även om denna ”inre värld” konstitueras i förhållande till en gemensam livsvärld (Uljens, 2001, s. 94).*

I förlängningen av den språkliga vändningen har det också talats om en diskursiv vändning (jfr Fritzell, 2008). Denna har också fått ett brett genomslag i pedagogisk forskning och då ofta med utgångspunkt i nypragmatismens eller poststrukturalismens teoribildningar. Gemensamt för dessa anslag är en mer radikal syn på språkets och kommunikationens konstitutiva funktion för det sociala livet.

> *Men på senare tid har begrepp som diskurs och diskursanalys kommit att bli vanliga inom olika samhälls- och kulturvetenskapliga områden, inklusive pedagogiken. Man kan uppfatta detta som att subjektsfilosofin har utmanats av nya sätt att tala om pedagogiska frågor, vilka tar sin utgångspunkt i intersubjektivitet och språkanvändning. Mot medvetandecentrerade utgångspunkter ställs metodologier som betonar dialogisk kunskapsteori liksom en förskjutning från en representativ till en konstitutiv syn på språkets grundläggande status (Fritzell, 2008, s. 7).*

Dessa språkorienterade ansatser delar alltså ett socialkonstruktionistiskt grundantagande, även om graden av radikalitet vad gäller synen på språket kan variera.

Pedagogikens intresse i ljuset av den diskursiva vändningen riktas mot språkets olika praktiker och de principer som dessa ger uttryck för.

> *Det handlar i vid bemärkelse om att studera pedagogiska processers språkliga konstituering genom att dekonstruera/rekonstruera vissa bärande principer i institutionella praktiker där lärande äger rum och påvisa dess villkor (Sundberg, 2007, s. 19).*

I sin kritiska uttolkning rymmer den pedagogiska analysen inte bara dekonstruktionen av bärande principer utan också ett rekonstruktivt inslag som innebär att forskningen strävar efter att vara ett konstruktivt och framåtsyftande bidrag till den praktik som beforskas.

Praktikbegreppet

Ett grundläggande ontologiskt antagande som görs i denna studie är att människans sociala liv består av olika praktiker. Chouliaraki och Fairclough (1999) lyfter fram tre karakteristika för en praktik. För det första ses praktik som produktion av socialt liv, såväl ekonomiskt, politiskt som kulturellt. För det andra ingår varje praktik i ett nätverk av externa relationer till andra praktiker. Dessa externa relationer påverkar även en praktiks interna uppbyggnad. För det tredje har en praktik alltid en reflexiv dimension: "… people always generate representations of what they do as part of what they do" (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 22). Praktiker handlar alltså om att koppla produktionstanken till att gälla produktion av socialt liv, i stället för att som ofta görs, koppla den till sådant som har med marknaden att göra. I en praktik samsas fysiska, symboliska och diskursiva entiteter vilka utifrån föreliggande studies diskursiva synsätt ses som lika verkliga och viktiga vad gäller deras förmåga att påverka den specifika praktiken. Vad som uttrycks inom en viss praktik hänger också intimt samman med det nätverk av externa relationer som den har till andra praktiker. Dessa nätverksstrukturer hålls på plats av sociala maktstrukturer. Man kan utifrån detta påstående säga att all praktik finns inbäddad i olika nätverk av maktrelationer vilka bidrar till den specifika praktikens interna utformning.

Den diskursteoretiska förståelsen i denna studie av människan som samtidigt reproducerande och rekonstruerande de diskurser hon är en del av omöjliggör vidare den separation mellan individ och samhälle som varit vanligt förekommande inom samhällsvetenskaperna. I stället hamnar fokus på de språkhandlingar som människor utför och som ligger till grund för såväl diskursers konserverande som deras transformerande rörelser. När vi pratar med varandra gör vi alltså något som samtidigt påverkar oss själva och de sociala praktiker vi ingår i. "Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning" (Fairclough, 1992, s. 64). Även om diskurser också inbegriper symboliska och fysiska entiteter så är utgångspunkten i denna studie att det är i och genom språket som världen blir begriplig för oss och därmed möjlig att handla i. Därmed kan all praktik sägas vara diskursiv utan att för den skull vara möjlig att reducera till enbart diskurs. Den pedagogiska praktikens handlande sker med andra ord utifrån en språklig förståelse av världen där allt

inte ses som diskurs men bara är möjlig att förstå inom ramen för en viss diskursiv praktik. Fritzell (2008) uttrycker det på följande sätt:

> *Mellan språk och verklighet råder en intern relation, där språket inte bara avbildar utan också ingår i och återskapar det vi kallar verklighet. I denna mening kan vi säga, att språket är konstitutivt för den mänskliga värld som är vår (s. 14).*

Att tala om pedagogik i termer av praktik och handlande implicerar någon form av rörelse vilket kommer att diskuteras i det följande för att därefter visa på hur denna diskursiva rörelse förstås som en kommunikativ relation kring ett visst kunskapsinnehåll inom ramen för en specifik samhällelig kontext.

Den pedagogiska praktikens rörelse

Att tala om pedagogikens rörelse avser att bidra till förståelsen av pedagogik som praktik på två sätt. För det första genom att visa på att pedagogik alltid implicerar någon form av förändring hos de kommunikativa deltagarna. Inom de praktiker en individ befinner sig formas hon som samhälls- och kulturvarelse. Allt hon är med om under sin livstid kan därmed sägas forma henne i någon mening. Såväl positiva som negativa erfarenheter bidrar till att forma henne till den hon är. Från en pedagogisk utgångspunkt blir dock en sådan ingång till en diskussion om hur pedagogik kan förstås alltför onyanserad. Här blir en distinktion mellan socialisation och pedagogik nödvändig. Som en avgränsning gentemot socialisationsbegreppet begränsas pedagogik fortsättningsvis till att enbart omfatta de kommunikativa situationer vars deltagare har en medveten avsikt att försöka förstå och/eller påverka till skillnad från socialisationens mer omedvetna processer.

Den andra aspekten av pedagogikens rörelse har att göra med kommunikationsdeltagarnas avsikter, som i grova drag kan hänföras till intentionen att vilja förstå eller vilja påverka. I praktiken återfinns båda dessa avsikter, eller rationaliteter, sammanflätade på en rad olika sätt vilka kan vara mer eller mindre explicitgjorda. Habermas (1995) använder sig av begreppsparet system och livsvärld för att förklara hur samhället på ett grundläggande plan kan förstås konstituerat utifrån dessa två rationaliteter. Habermas huvudpoäng är att se dessa begrepp som komplementära och inte som varandras motsatser. Dock hämtar deras giltighetsanspråk legitimitet ur olika samhälleliga behov som kan knytas till behov av styrning och mening (Fritzell, 2008; Krantz, 2009). Fritzell menar vidare att dessa begrepp i ett pedagogiskt sammanhang kan användas som ett kritiskt begreppspar för analys av den pedagogiska praktikens reproduktionsvillkor.

> *Styrbarhet och mening kan då etableras som ett kritiskt begreppspar genom att det kan användas för att ställa sökarljuset på pedagogiskt avgörande villkor för reproduktionsvillkoren i en viss praktik (Fritzell, 2008, s. 26).*

I föreliggande studie används däremot inte Habermas begrepp som analytiska begrepp utan de bidrar främst med en underliggande förståelse för hur den pedagogiska praktiken på ett grundläggande plan kan betraktas som en kommunikativ praktik där olika rationaliteter kommer till uttryck vilka i sin mest grundläggande form kan sägas knyta an till antingen en systemmässig eller livsvärldsmässig rationalitet.

Habermas (1995) menar vidare att det kommunikativa handlandet knyter an till såväl en subjektiv, en social som en objektiv värld på ett sätt som binder samman kommunikationsdeltagarna i moralisk bemärkelse. Detta sker enligt honom i en symmetrisk kommunikationsprocess där samtliga deltagare har att ta ansvar för de giltighetsanspråk som han eller hon för fram. Dessa kan sedan accepteras eller förkastas av de andra deltagarna. Genom att kommunikationens resultat, eller snarare dess giltighetskriterier, har accepterats av samtliga deltagare uppstår enligt Habermas ett moraliskt band mellan deltagarna som koordinerar deras framtida handlande. I och genom det kommunikativa handlandet knyts på så sätt samhälls- och individperspektivet samman. I den uppriktiga kommunikation som Habermas talar om formas samtidigt deltagarnas individuella livsvärldar som den gemensamma livsvärld som delas av praktikens deltagare. Fritzell (2008; 2009b) talar om denna process i termer av kvalificerade samtal som kännetecknas av öppenhet, frihet och kritik. Samtal som kan ses som ett försök att utifrån Habermas begreppsapparat konceptualisera förståelsen av den ömsesidiga kommunikationen i mer pedagogiska termer.

Medan detta ömsesidiga kan ses som ett uttryck för livsvärldens kommunikativa meningsskapande, syftar systembegreppet snarare på olika former av påverkan och styrning av den pedagogiska praktiken kopplade till olika slags särintresse som i en kritisk diskursanalytisk kontext förstås som ideologier, där ideologisk får den motsatta innebörden till ömsesidig. Systemet får sin legitimitet i relation till dess förmåga att bidra till ökad rationalisering och effektivisering.

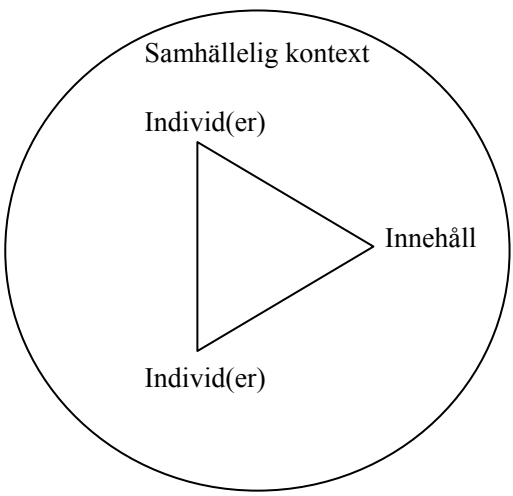
Den pedagogiska praktikens rörelse förstås mot bakgrund av detta som en konsekvens av den diskursiva kampen mellan avsikter att förstå och avsikter att påverka, eller om man så vill, en kamp som i sin mest grundläggande form kan förstås som en diskursiv kamp mellan menings- och styrningsrelaterade rationaliteter. Av resonemanget ovan följer att en distinktion skulle kunna göras mellan en ideal och en reell pedagogisk praktik, där den ideala praktiken skulle kunna förstås med hjälp av Fritzells begrepp öppet, fritt och kritiskt och den reella som den ideala praktikens möte med faktorer som begränsar och påverkar kommunikationen i en mer ideologisk riktning.

I föreliggande studie bidrar Habermas (1995) på så sätt till en grundläggande förståelse för hur kommunikativa praktiker kan betraktas som ideala respektive reella. Ideala praktiker kan aldrig vara mer än just ideal att sträva mot medan reella praktiker är vad vi befinner oss i och kan göra till studieobjekt.

Den pedagogiska praktikens olika aspekter

I det föregående diskuterades hur pedagogik i denna studie förstås som en diskursiv praktik som rymmer både möjligheter och begränsningar till ömsesidig kommunikation. I detta avsnitt förs resonemanget ovan samman till en argumentation för hur denna diskursiva pedagogisk praktik kan förstås konstituerad av de tre aspekterna kommunikativ relation, innehåll och samhällelig kontext. För det första finns det i varje diskursiv praktik någon form av kommunikativ relation som kan vara av olika slag. För det andra inbegriper alltid kommunikativa praktiker någon form av innehåll. Kommunikation är alltid kommunikation kring ett visst innehåll som kan vara mer eller mindre uttalat. Den tredje och sista aspekten benämns här samhällelig kontext och syftar på den insikt som diskuterats ovan om att det gemensamma alltid föregår det individuella. I kommunikativa relationer finns alltså alltid sådant med som vi också delar med andra och som vi tillägnat oss i och genom att leva med andra i ett visst samhälle och inte i ett annat. De tre aspekterna förstås alltså här som internt relaterade och konstitutiva för den pedagogiska praktiken. I figuren nedan visas hur den pedagogiska praktiken förstås som en kommunikativ relation mellan en eller flera individer kring ett visst innehåll inom ramen för en samhällelig kontext.

Figur 1. Pedagogik som praktik



- Samhällelig kontext

En pedagogisk praktik kan utifrån ett diskursivt synsätt inte förstås isolerad från sin samhälleliga och kulturella kontext. Den unika livsvärld som varje kommunikativt subjekt bär med sig knyter alltid i någon mån an till en gemensam livsvärld som tillhandahåller gemensamma referenspunkter och som därmed möjliggör förståelse. Människor föds med andra ord in i kulturspecifika diskurser. Dessa diskurser bidrar i sin tur till att forma deras tolkningshorisont. Utifrån en kritisk diskursanalytisk ansats förstås dock alltid den kommunicerande äga en reell möjlighet att agera kontrafaktiskt visavi den egna kulturspecifika diskursens värderingar och normer. Genom att göra så påverkas samtidigt hennes egen livsvärld och den större och delade gemenskap som hon ingår i. Det finns alltså både en reproduktiv och en transformativ kraft i människors kommunikation som alltid samtidigt knyter an till en individuell och delad värld.

- Kommunikativ relation

Den pedagogiska praktiken inbegriper alltid någon form av kommunikativ relation som kan utspela sig i såväl, informella, icke-formella som formella sammanhang. Utöver detta förstås de också som kvalitativt olika. Nedan görs en distinktion mellan synkron och asynkron kommunikation som är av vikt för förståelsen av utbildningspolicy som del i en diskursiv pedagogisk praktik.

Den synkrona kommunikationen syftar på det samtidiga mötet mellan två eller flera fysiskt närvarande parter. I en sådan kommunikativ relation erbjuds deltagarna möjligheten att ifrågasätta, kritiskt granska och fördjupa samtalet i vad som skulle kunna kallas en dialogiskt reflexiv kommunikationsprocess. Samtalet rymmer möjligheter till reflexivitet i båda riktningarna där bådas argument och ståndpunkter kan följas upp, granskas och kritiseras i en ömsesidig och reflexiv process. I en sådan kommunikation förändras deltagarnas förståelse av såväl sig själv, de andra som omvärlden på ett sätt som gör att den kan beskrivas som rekonstruktiv. Det handlar med andra ord om en kommunikativ förståelse av pedagogik som kan sägas vara pragmatisk till sin karaktär då pedagogikens potential förstås ligga i dess förmåga att bidra till ett bättre och mer välinformerat utgångsläge för framtida handlande. Hur en sådan dialogisk process kan förstås och vad som kan tänkas vara dess slutdestination har besvarats olika av olika tolkningstraditioner, ambitionen här är inte att redogöra för den historien, utan endast att visa hur synkrona kommunikativa relationer kan förstås som en process som rymmer möjlighet till dialogisk reflexivitet.

För att förstå hur utbildningspolicy i denna studie betraktas som en kommunikativ part i en vidare diskursiv pedagogisk praktik blir det också viktigt att identifiera den asynkrona kommunikationen. Med asynkron

kommunikation avses den tids-rumsligt utsträckta kommunikation som möjliggjorts via boktryckarkonst och sedermera även modern kommunikationsteknik. Denna utsträckta kommunikation har ökat dramatiskt i det moderna samhället och till skillnad från den synkrona är den asynkrona kommunikationens parter mer eller mindre åtskilda från varandra i tid och rum och kommunikationen är medierad. Det kan handla om böcker, affischer, dokument eller kommunikation över internet[10]. Skribenten formulerar sin text i ett visst syfte knutet till en presumtiv läsare. Läsaren å sin sida har i jämförelse med den synkrona kommunikationen begränsade möjligheter till direkt uppföljning av textens argumentation. Han eller hon har att förhålla sig till texten utifrån sin egen tolkningshorisont. Till skillnad från det fysiska mötet mellan två samtalspartners är den asynkrona kommunikationen monologiskt reflexiv till sin karaktär. Det finns en intention hos den som har formulerat och exponerat sin text som läsaren möter och förhåller sig till, men begränsade möjligheter för läsaren att ge återkoppling till skribenten. Detta gäller i särskilt hög grad för officiella policytexter som inte är framtagna för att kunna återkopplas till utan som har en tydligt styrande funktion, dess uppgift är att påverka, inte påverkas. Asynkron kommunikation avser alltså medierad kommunikation i alla dess former, allt från bilder, film och musik till officiella policytexter (jfr Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Också Thompson (1995) talar om denna medierade kommunikationen som det massmedialt utbyggda samhället bidragit till. Istället för att tala om asynkron kommunikation kallar han den medierade kommunikationen för ”kvasiinteraktion”[11]. Den inbegriper alla de budskap som ständigt möter människan och som på olika sätt syftar till att påverka hennes liv. Budskapen kan se olika ut i olika diskurser, men bildar sammantaget diskursiva referenspunkter som individen har att förhålla sig till[12]. Genom att lyfta in den asynkrona kommunikationen vidgas förståelsen av den pedagogiska praktikens kommunikativa relationer till att inte enbart omfatta direkta möten mellan fysiska personer utan också den utsträckta kommunikation som individer är inbegripna i via mötet med olika former av medierade budskap.

Genom att vidga förståelsen av den pedagogiska praktikens kommunikativa relationer till att även omfatta asynkrona kommunikativa relationer sker ett överskidande av den vanliga förståelsen av kommunikation

[10] I takt med att kommunikationsteknologin utvecklas görs denna kommunikation alltmer interaktiv. Men trots detta innebär den fortfarande ett avstånd i tid och/eller rum som inte finns hos den synkrona kommunikationen vilket skapar delvis andra villkor för kommunikationen varför jag menar att distinktionen är relevant.

[11] ”Kvasi” ska inte förstås som att det skulle vara fråga om en mindre reell form av kommunikation utan endast att den sker utifrån andra grundförutsättningar.

[12] Även om det diskursiva sammanhang individen ingår i påverkar hennes handlande på en rad olika sätt ser jag dock inte detta sammanhang som determinerande vad gäller det individuella handlingsutrymmet. Individen har alltid möjlighet att agera kontrafaktiskt visavi diskursen dominerande antaganden. Diskurs rymmer utifrån detta synsätt såväl reproduktion som möjligheten till överskridande och rekonstruktion.

som i den pedagogiska kontexten oftast syftar på mötet lärare-elev, elev-elev, eller möjligtvis ett fysiskt möte utanför skolkontexten. I den diskursiva pedagogiska praktik som skrivs fram här förstås alltså även utbildningspolicy och läroplanstexter som kommunikativa parter som på olika sätt syftar till att påverka det mänskliga handlandet samtidigt som till exempel lärare och elever endast har begränsade möjligheter att återkoppla.

- Innehåll

En pedagogisk praktik är aldrig tom på innehåll, den handlar alltid om något och kan därmed sägas ha ett visst kunskapsinnehåll. Detta kan i sin tur vara formaliserat och avgränsat likt den ämnesuppdelning som sker i skolan eller av mer vardagligt slag där innehåll växlar och går in i varandra på ett mer ostrukturerat sätt.

2.2 Ett kritiskt diskursivt perspektiv i studiet av kunskapsdiskurser i utbildningspolicy

I föregående avsnitt diskuterades den pedagogiska grundsyn som föreliggande studie utgår ifrån, där pedagogik förstås som en diskursiv pedagogisk praktik och utbildningspolicy som en kommunikativ part i densamma.

I detta avsnitt ges en bild av hur den kritiska diskursanalysen i denna studie fungerar som ett teoretiskt ramverk och hur den möjliggör ett samtal kring utbildningspolicy som knyter samman ett kommunikativt och ett kritiskt samhällsvetenskapligt intresse. Den kritiska orienteringen diskuteras nedan med hjälp av de för den kritiska diskursanalysen centrala begreppen, ideologi, makt, historia och kritik. Dessa begrepp utgör tillsammans det metateoretiska ramverk inom vilket de mer analytiskt arbetande och tolkande begreppen förstås och verkar.

I den avslutande delen av avsnittet diskuteras hur kunskapsdiskurser i utbildningspolicy förstås i termer av produktion, innehåll och kommunikation. Till varje sådan aspekt knyts också ett eller flera samhällsteoretiska begrepp, vilka redogörs för nedan, som i jämförelse med ramverkets underliggande grundbegrepp har en mer aktiv roll i avhandlingens tolknings- och analysarbetet.

Kritisk diskursanalys som teoretiskt ramverk

Den kritiska diskursanalysen (CDA) (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992; 1995; Wodak, 2001; 2008) har sitt ursprung inom

lingvistiken[13]. Karakteristiskt för den är dess intresse för relationen mellan språk och makt där språk betraktas som del av social praktik och inte enbart som talat eller skrivet språk. Alltså förutsätts en vidgad språkförståelse och en teoretisering av de sociala processer ur vilka specifika texter emanerar (Wodak, 2001).

> *What is specific about critical theoretical practice is that a) it maintains a weak boundary between theoretical practice and the practice it theorises, and b) it applies a relational/dialectical analytical logic to the practices it theorises. With respect to the first of these features, critical social research is "involved" in the social practices it theorises in that it positions itself in relation to the struggle within them, given its emancipatory knowledge interest (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 31).*

Chouliaraki och Fairclough (a.a.) talar om ett emancipatoriskt kunskapsintresse med rötter hos Habermas och relaterar det här till de kommunikativa villkor som policytexterna bidrar till att utforma. Begreppen makt och ideologi är i den kritiska diskursanalysen intimt förknippade med varandra. Ideologibegreppet, med rötter i en marxistisk tanketradition, syftar i den kritiska diskursanalysen på de olika särintressen som i specifika diskurser försöker påverka eller vidmakthålla en ojämlik balans. "Ideology, for CDA, is seen as an important aspect of establishing and maintaining unequal power relations" (Wodak, 2001, s. 10). Ideologi är alla de krafter som arbetar utifrån en självisk agenda och där det därför finns ett intresse av att vidmakthålla ett ojämlikt förhållande. Analysen handlar om en problematisering av hur dessa ideologiska krafter kommer till diskursivt uttryck och hur vissa kunskapsregimer vinner företräde framför andra, samt vilka intressen/intressenter som ojämlikheten tjänar. Officiella policytexter förstås inte som *en* tjänstemans verk, utan som ett materialiserat resultat av en diskursiv kamp mellan många olika intressenter och intressen. Dessa texter kan alltså sägas ha föregåtts av politisk maktkamp där de olika intressenterna lämnat större eller mindre avtryck.

> *In texts discursive differences are negotiated; they are governed by differences in power which are themselves in part encoded in and determined by discourse and by genre. Therefore texts are often sites of struggle in that they show traces of differing discourses and ideologies contending and struggling for dominance (Wodak, 2001, s. 11).*

[13] I avhandlingen krävs därför en viss anpassning av hur den kritiska diskursanalysen används, vilket innebär att den textanalys som genomförts präglats av ett pedagogiskt intresse snarare än ett lingvistiskt.

En policytext speglar därför inte bara sysnättet från en aktör utan från flera där någon eller några perspektiv kan sägas dominera framför andra. Ideologibegreppet handlar i den kritiska diskursanalysen om dominansförhållanden inom en rad olika områden och ideologibegreppet knyts till sociala maktrelationer på ett mer generellt sätt här än vad som är fallet hos Marx klassanalyser (Fairclough, 1995). Här grundar sig ideologibegreppet snarare i den generella insikten att makt alltid är knuten till en eller flera aktörer, det är alltid *någons* intresse som står på spel och som kämpar för legitimitet. Ideologi blir synonymt med *sär*intresse och motsatsen till sökandet efter en gemensam ståndpunkt. Till den ideologiska maktkampen knyts även ekonomiska och kommunikativa resurser vilka påverkar utgången av den diskursiva kampen.

> *Policies may be contradictory or incoherent as governments try to maintain political credibility and social harmony by softening the edges of what they do or by giving a little bit too many different and even competing agendas (Levin, 2008, s. 10).*

Även Wodak (2001) talar om att politiska texter oftast inte speglar ett sammanhållet och gemensamt intresse utan att de snarare kan ses som resultatet av förhandlingar där en rad olika och ibland motstridiga intressen har kämpat om legitimitet och tolkningsföreträde. Taylor *et al*. (1997) uttrycker ett liknande synsätt på följande sätt:

> *In summary, then, we want to stress that policy is more than simply the policy text; it also involves processes prior to the articulation of the text and the processes which continue after the text has been produced, both in modifications to it as a statement of values and desired action, and in actual practice (s. 28f).*

Texterna bär spår av en rad olika särintressen formulerade utifrån sin specifika agenda. Policytexter föregås av olika diskursiva praktiker samtidigt som den publicerade texten i sin tur fortsätter att fungera som kommunikativ part. Annorlunda uttryckt skulle man kunna säga att policytexter oftast inte är uttryck för *en* sammanhållen diskurs utan innehåller element från olika och ibland ganska divergerande diskurser. Mannheim (1936/1985) ser som det kunskapssociologiska studiets uppgift att avslöja och demaskera dessa särintressen och ensidiga perspektiv samt de aktörer som ligger bakom dem. ”The study of ideologies has made it its task to unmask the more or less conscious deceptions and disguises of human interest groups, particularly those of political parties” (a.a., s. 265). Att studera aktörerna bakom de olika särintressena blir därför en central uppgift för policyforskningen och kan göras med lite olika fokus. Dels kan det ske genom att studera de inflytelserika

personer som agerar och förhandlar i olika sammanhang och hur dessa handlar inom ramen för olika ”communities of practice” (Wenger *et al.,* 2002). Men det kan också göras genom ett bredare angreppssätt med fokus på de arenor inom vilka policytexterna produceras vilket är fallet i föreliggande studie[14]. Intresset handlar här om hur centrala nationella och transnationella aktörer agerar i olika frågor samt hur dessa går samman och bildar diskurskoalitioner kring olika frågor.

Även maktbegreppet är ett komplext begrepp och har kommit att förstås på olika sätt. I de flesta diskursanalytiska ansatser finns dock en koppling till Foucaults (1991) förståelse av den diskursiva makten, en syn på diskursen som konstitutiv för synen på såväl kunskap, sanning som subjektet som också delas av den kritiska diskursanalysen. I den kritiska diskursanalysen handlar den diskursiva makten inte enbart om att diskurser konstruerar nytt, utan också om dess konserverande effekt av seglivade strukturer som vidmakthålls och återlegitimeras över tid i och genom diskursiva praktiker. Vad som då också blir viktigt är de individer och organisationer som på olika sätt bidrar till att vidmakthålla särskilda maktförhållanden. Den diskursiva praktiken förstås med andra ord alltid i relation till de aktörer som kämpar om makt och tolkningsföreträde ”For CDA, language is not powerful on its own-it gains power by the use powerful people make of it” (Wodak, 2001, s. 10). Den makt som diskurser utövar och de maktförhållanden som den upprätthåller kan vidare förstås både som en intern kamp inom en specifik diskurs och som en extern kamp genom att varje enskild diskurs också bär spår av och konstitueras i relation till andra, mer eller mindre externa diskurser som tillsammans bildar diskursiva nätverk. I den kritiska diskursanalysen betonas på ett tydligare sätt än inom mer renodlat poststrukturalistisk analys att diskurser alltid står i ett dialektiskt förhållande till andra sociala praktiker som kan vara mer eller mindre diskursiva till sin karaktär. Chouliaraki och Fairclough (1999) uttrycker på följande sätt hur en sådan dialektisk relation mellan det diskursiva och det icke-diskursiva kan förstås:

> *It is an important characteristic of the economic, social and cultural changes of late modernity that they exist as* discourses *as well as processes that are taking place outside discourse, and that the processes that are taking place outside discourse are substantively shaped by these discourses (s. 4; kursiv i original).*

Diskursers ökade betydelse som producent av andra, icke-diskursiva praktiker, kan alltså ses som ett utmärkande drag för det senmoderna samhället. I det dialektiska samspelet mellan diskursiva praktiker och mindre diskursiva

[14] Att studera hur enskilda personer i olika tider har tillerkänts tolkningsföreträde i olika frågor och hur dessa i den offentliga debatten befordras till experter och bidrar till policyproduktionen av till exempel idéer och klassifikationer är ett viktigt och i pedagogiska sammanhang relativt outforskat område.

praktiker har diskursernas konstitutiva funktion stärkts och fått ökad betydelse också för vad som skulle kunna betraktas som en icke-diskursiv värld, den flexibla ekonomin och globala kapitalismen lyfts fram som ett övertydligt exempel på detta.

> *Because of the potency of economic discourses in shaping economic realities, there are considerable economic interests at stake achieving the hegemony of this discourse (and so the marginalisation of others) within the economic discursive field (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 4).*

I takt med att diskurser växer sig starka och vinner hegemonisk status, ackumulerar de också resurser och görs till utgångspunkt för allehanda institutioner vilket också gör att gränserna mellan det diskursiva och det icke-diskursiva blir allt otydligare. Schmidt (2008) visar utifrån en diskursiv nyinstitutionalistisk (DI) ansats på diskursers betydelse vad gäller institutionell förändring. Genom att fokusera på diskursiva praktiker, skapas förutsättningar för en mer dynamisk analys av förändring menar hon. Schmidt (a.a.) säger vidare att andra nyinstitutionella riktningar som till exempel den historiska i alltför hög grad betraktat institutioner som på förhand givna. Istället bör ett dialektiskt förhållningssätt som också tar med aktörers agerande eftersträvas.

> *DI simultaneously treats institutions as given (as the context within which agents think, speak, and act) and as contingent (as the results of agents' thoughts, words, and actions). These institutions are therefore internal to the actors, serving both as structures that constrain actors and as constructs created and changed by those actors (Schmidt, 2008, s. 314).*

Schmidt betraktar institutioner som ”sociala fakta” och utgår från två grundläggande premisser, dels att språket är den grundläggande sociala institution som varje annan social institution förutsätter, dels att varje institution är beroende av språkliga beståndsdelar. Institutioner betraktas alltså inte främst som materiella eftersom de är beroende av agerande aktörer, men är likt pengar, verkliga och har kausal påverkan (Schmidt, 2008). Det går alltså att tala om en diskursproduktionens dubbelhet genom att anlägga ett dialektiskt synsätt på relationen mellan det diskursiva och det materiella

Utöver ideologi och makt är också det historiska anslaget viktigt för den kritiska diskursanalysen. Språkanvändning hänvisar som nämnts ovan alltid bakåt till en redan etablerad språkförståelse. Den kritiska diskursanalysens historiska jämförande av språkbruk ligger till grund för ansatsens fokus på förändring. Intresset handlar alltså inte enbart om att leverera ögonblicksbilder utan också om att visa på hur diskurser konserveras och/eller förändras över

tid. Diskurser är historiskt producerade och tolkade, de är därmed tidsligt och rumsligt situerade, dess inre struktur utformas genom olika dominansförhållanden som över tid stabiliserar och naturaliserar konventioner på ett sätt så att de inom diskursen upplevs som självklara. Att analysera de för-givet-taganden som diskurser utgår från samt de aktörer som ligger bakom dem och de konsekvenser som de får för mänsklig interaktion och kommunikation blir därför en central uppgift för den kritiska diskursanalysen (Fairclough, 1995; Wodak, 2001). Utbildningsväsendets materialiserade institutioner utgör sådana centrala samhälleliga arenor där produktion och reproduktionen av särskilda världsbilder pågår. "Educational institutions provide one of the major mechanisms through which power is maintained and challenged" (Apple, 2008, s. 25). Att studera diskursers historicitet blir med andra ord ett sätt att se hur ideologi och makt kommer till uttryck genom olika former av dominansförhållande över tid.

Avslutningsvis är också kritikbegreppet av central betydelse för förståelsen av den kritiska diskursanalysens rötter i Frankfurtsskolans kritiska tanketradition. Deras vetenskapliga verksamhet var i hög grad en politisk verksamhet där gränserna mellan politik och vetenskap kom att suddas ut. Det vetenskapliga arbetet var politiskt i den bemärkelsen att det inte främst betraktades som en objektivt beskrivande verksamhet utan snarare sågs som transformativt i det att forskningen syftade till att vara ett konstruktivt bidrag till den praktik som beforskades. Forskaren sågs inte enbart som observatör utan också som en deltagare i det vida politiska projekt som syftade till att skapa ett bättre samhälle. De grundläggande kritiska frågorna för den kritiska diskursanalysens vetenskapliga engagemang formulerar Winther Jörgensen och Phillips (2000, s. 90) på följande sätt:

> *Vilka är den diskursiva praktikens ideologiska, politiska och sociala konsekvenser? Förstärker och döljer den diskursiva praktiken vissa ojämlika maktförhållanden i samhället eller sätter den maktpositionerna i fråga genom att framställa verkligheten och de sociala relationerna på ett nytt sätt?*

Det kritiska intresset kan med andra ord förstås som både bakåtsyftande och framåtsyftande. I föreliggande avhandling kommer den kritiska traditionens rekonstruktiva ambition till uttryck genom att avhandlingens analytiska struktur följer Wodaks (2009) tredelade kritikbegrepp där en distinktion görs mellan diskursimmanent, socio-diagnostisk och prospektiv kritik. Den diskursimmanenta kritiken syftar till att synliggöra självmotsägelser och dilemman i de diskursinterna strukturerna och kommer främst till uttryck i de tre första delstudierna. Den socio-diagnostiska kritiken fokuserar i högre grad de kontextuella sammanhang av relationer som varje diskurs befinner sig i och kommer till uttryck i den sammanhållna samhällsanalys som följer på delstudierna. Prospektiv kritik är framåtsyftande och kan förstås i relation till

den kritiska diskursanalysens rekonstruktiva ambition som kommer till uttryck i avhandlingen avslutande och framåtsyftande del.

Kritiken ses alltså inte som ett självändamål utan har som huvudsyfte att bidra till en förbättrad praktik. ”For all those concerned with CDA, application of the results is important, be it in practical seminars for teachers, doctors and civil servants, or in writing expert opinions or devising school books” (Wodak, 2001, s. 9). Kritiken syftar till att bidra med förklaringskraft genom att visa på hur saker hänger ihop och förändras över tid samtidigt som den öppnar upp och visar på möjliga alternativ (Wodak, 2001). Winther Jörgensen och Phillips (2000, s. 69; kursiv i original) sammanfattar den kritiska ambitionen på ett klargörande sätt.

> *Kritisk diskursanalys är* kritisk *i den meningen att den ser det som sin uppgift att klarlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala värld, inklusive de sociala relationer, som innebär ojämlika maktförhållanden. Syftet är att bidra till social förändring i riktning mot mer jämlika förhållanden i kommunikationsprocesserna och i samhället som helhet.*

Tillsammans utgör alltså begreppen ideologi, makt, historia och kritik centrala element i det teoretiska ramverk som den kritiska diskursanalysen utgör i föreliggande studie. Mot denna metateoretiska fond kommer i det följande avsnittet förståelsen av kunskapsdiskurser att preciseras genom att visa på hur de i denna studie förstås uppbyggda av tre olika aspekter.

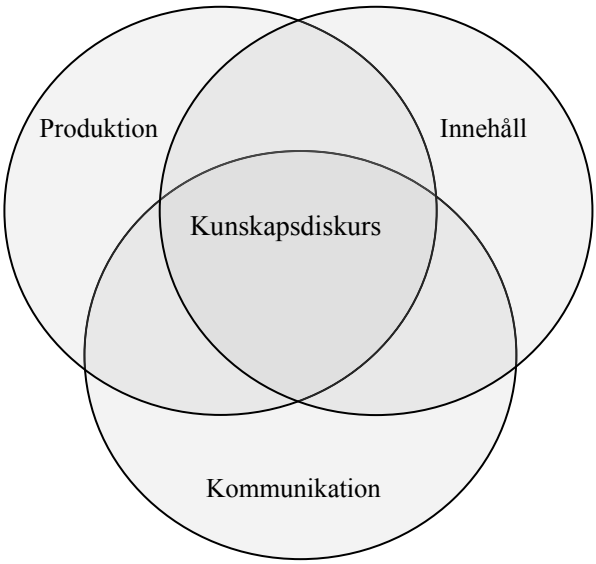
Kunskapsdiskurs som produktion, innehåll och kommunikation

Som diskuterats ovan, förstås policytexter i denna studie som kommunikativa parter som ovan beskrivits som monologiskt reflexiva och asynkrona och vars syfte är att påverka och styra mänskligt handlande. Policytexters grundläggande funktion förstås alltså här handla om styrning. I föreliggande studie handlar denna styrning, något mer preciserat, om viljan att styra människors föreställningar om kunskap. De föreställningar om kunskap som framträder i texterna och som här benämns kunskapsdiskurser kan vara mer eller mindre explicita. Det är inte heller så att en kunskapsdiskurs på något enkelt sätt kan urskiljas från en annan, utan de griper ofta in i varandra på en rad olika sätt samt utgör större eller mindre delar av andra kunskapsdiskurser

Kunskapsdiskurs förstås här som samtidigt ”produktion”, ”innehåll” och ”kommunikation” och dessa tre aspekter utgör tillsammans studiens grundläggande analytiska raster. De förstås som komplementära och kan sägas söka svar på tre olika frågor. Produktionsaspekten söker svar på frågan *vem*? Vilka är de arenor och aktörer som bidrar till att särskilda diskurser upprätthålls och ges legitimitet? Innehållsaspekten söker svar på frågan *vad*?

Hur förstås kunskap i de olika policydokumenten? Den tredje och sista aspekten syftar här på policytexters styrande ambition att påverka och söker svaret på frågan *hur*? På vilket sätt och med vilka strategier försöker policytexterna styra?

Figur 2. Kunskapsdiskursens analytiska aspekter



I figuren visas på hur de tre aspekterna kompletterar varandra och tillsammans utgör vad som här benämns kunskapsdiskurs. Kunskapsdiskurs är med andra ord det som uppstår i skärningspunkten mellan dessa tre aspekter.

Den styrning och auktoritativa maktutövning som policytexter utövar förstås alltså här alltid som *någons* försök att påverka. Det finns alltid aktörer inblandade, vilka i sin tur kan röra sig på olika arenor. På så sätt förstås den diskursiva kampen inte bara som en kamp mellan olika tankesystem utan också som en kamp mellan olika aktörer som genom sitt diskursiva handlande bidrar till att ge vissa diskurser legitimitet framför andra. Kunskapsdiskurser står på så sätt alltid i relation till olika producerande arenor.

Vidare förstås kunskapsdiskurser som en diskursiv konstruktion av ett visst innehåll som, samtidigt som det ständigt förhandlas i relation till samhällets normer och värderingar också har en viss förmåga till tids-rumsligt överskridande.

Kunskapsdiskursernas kommunikation förstås i policykontexten som en fråga om styrning. I denna studie är det framförallt den diskursiva styrningen

som fokuseras även om legala[15] aspekter också förekommer i mindre utsträckning.

Kunskapsdiskurser förstås alltså som sammansatta av dessa tre aspekter vilka diskuteras utförligare nedan. Till respektive aspekt knyts också ett eller flera samhällsteoretiska begrepp vilka också redogörs för nedan.

Produktionsaspekten

I takt med att utbildningsområdet decentraliserats och marknadiserats har antalet diskursiva aktörer inom utbildningspolicyområdet ökat. Sivesind (2008) visade att så många som 229 personer var inblandade i skrivandet av den norska läroplanen 1997 och att ytterligare ca 1000 olika roller och uppgifter var kopplade till arbetet, vilket speglar den komplexitet som kommit att utmärka arbetet med policytexter och styrdokument. För svenskt vidkommande har denna utveckling i likhet med många andra länders också inneburit ett ökat utbyte över nationsgränserna (jfr Karseth & Sivesind, 2010; Lawn & Lingard, 2002; Lingard, 2006; Waldow, 2009). Mot bakgrund av att denna studie strävar efter att analysera kunskapsdiskurser i ett antal officiella policytexter ligger fokus dock inte på samspelet mellan de många aktörer som i olika faser är involverade i policyproduktionen utan på diskurserna så som de kommer till uttryck i de publicerade officiella texterna. Produktionsaspekten analyseras med hjälp av en enkel analytisk uppdelning i två arenor. EU som en central transnationell arena för produktion av utbildningspolicy och Sverige som en motsvarande nationell arena. Det är med andra ord produktionen inom dessa båda arenor samt relationen och utbytet dem emellan som står i centrum för analysen. De aktörer som synliggörs i studien är framförallt EU:s olika institutioner och den svenska staten även om också andra kan förekomma i mindre utsträckning. Uppdelningen i de två arenorna förstås alltså som en analytisk uppdelning som möjliggör en analys av i vilken utsträckning och på vilka sätt kunskapsdiskurser kan betraktas som nationella och/eller som delar av transnationella diskurser[16].

I den vidgade samhällsorienterade analys som företas i avhandlingens sista kapitel knyts begreppet ”europeanization” (Lawn & Lingard, 2002; Grek & Lawn, 2009; Lawn, 2011) till analysen och tolkningen av kunskapsdiskursens

[15] Användningen av legal tar sin utgångspunkt Jacobsson & Sahlin-Anderssons (2006) uppdelning av styrning i form av legal regulation, soft regulation och agenda setting där legal syftar på regelsättande och regeluppföljande.

[16] Den tillsynes enkla analytiska uppdelningen i EU och Sverige som två policyproducerande arenor är i praktiken synnerligen komplex. Att Sverige också ingår som en del av EU innebär att det i praktiken är svårt att upprätthålla en skarp gräns mellan de två och att såväl idéer som personer och organisationer kontinuerligt överskrider den. Jag menar dock att uppdelningen trots detta är rimlig i analytiskt syfte mot bakgrund av att det i juridisk bemärkelse går att tala om utbildningsområdet som en nationell angelägenhet.

produktionsaspekt. Europeanization tar sitt avstamp i grundantagandet att Europa genomgår en successiv harmoniseringsprocess, en process som även inbegriper utbildningsområdet. Processen tar sin början runt 1950-talet och hålls under den första tiden ihop av idén om att arbeta för en ökad handel mellan länderna samt en stärkt känsla av samhörighet och gemensam identitet. Genom Lissabonstrategins lansering och upprättandet av det gemensamma EU-målet att bli världens mest konkurrenskraftiga och kunskapsbaserade ekonomi ändrades fokus och grunden lades för den process som kommit att benämnas europeanization. För utbildningsområdets del innebär den europeiska harmonieringsprocessen att det går att tala om ett gemensamt europeiskt utbildningspolicyområde. Begreppet europeanization kan sägas vara ett försök att beskriva en process av maktförskjutning från medlemsstaterna och till EU och dess olika organ. Det är en radikal syn på utbildningsområdets decentralisering där Europa framställs som den självklara utgångspunkten för varje samtal om utbildning. EU snarare än staten ses som den centrala utbildningsaktören. Till följd av att EU, som inte har några legala maktbefogenheter över de enskilda medlemsländernas utbildningssystem, görs till utgångspunkt för utbildningsområdet krävs andra, icke-legala styrningspraktiker. Utöver en maktförskjutning från stat till EU, inbegriper europeanization alltså också en idé om att utbildningsområdet idag främst styrs via mjuka styrningspraktiker i form av mål, indikatorer och olika former av standarder, så kallad ”soft law” (Lawn, 2011). Statens funktion som styrande aktör betraktas på så sätt som kraftigt reducerad och styrningen sker alltmer på avstånd.

> *Working through standards helps shape a 'systemless system' across education/learning in which harmonization works through measurement, indicators and benchmarks in a constant but less visible process (Lawn, 2011, s. 270).*

Begreppet europeanization anspelar på den utfallsorientering som skett inom utbildningsområdet i takt med att alltfler mätningar och jämförande sifferpraktiker har konstruerats. Dessa antas ha ersatt den tidiga identitetstanken som det europeiska utbildningspolicyområdets sammanhållande kitt. Att kunna följa upp individer över hela deras livstid ses som en central aspekt inom det europeiska utbildningspolicyområdet, en ambition som bland annat kommer till uttryck genom konstruktioner av olika kompetenstaxonomier som syftar till att binda samman skola och arbetsliv och skapa möjligheter för livslång uppföljning.

I allt väsentligt kan begreppet sägas vara ett uttryck för tanken på att EU successivt håller på att ta över medlemsstaternas roll som central utbildningsaktör och att utbildningsområdet därmed i allt större utsträckning styrs på distans via mjuka sifferbaserade styrningspraktiker. Med hjälp av begreppet europeanization möjliggörs tolkningen av hur kunskapsdiskurser

och teman kan ses som nationella och/eller transnationella och i vilken utsträckning och på vilka sätt dessa båda arenor relaterar till varandra.

Innehållsaspekten

Kunskapsdiskurs, som den förstås i föreliggande studie, innefattar också en föreställning om kunskapers innehållsliga natur och funktion. Utifrån studiens diskursiva orientering förstås kunskap till att börja med som något som konstrueras i samspel med sin historiska och kulturella kontext. Vad som räknas som kunskap är alltså inte givet en gång för alla. I olika tider och i olika sammanhang kan svaret på frågan om vad som räknas som kunskap skifta. Kunskap förstås här som först och främst en social konstruktion och kan därmed sägas vara kontextuell till sin karaktär. Den kontextualitet som avses skall däremot inte förstås som total på det viset att vad som förstås som kunskap ena dagen, inte skulle gälla nästa dag, eller att förståelsen av vad kunskap är skulle vara helt väsensskild mellan olika sociala grupper eller sammanhang. Samtidigt som kunskap konstrueras inom ramen för en viss samhällelig och kulturell kontext, förstås den också i någon mån som kontextöverskridande. Vad gäller kunskapens innehållsliga funktion så förstås den i föreliggande studie som antingen demokratiorienterad eller arbetsmarknadsorienterad. Det är en enkel distinktion som gör det möjligt att göra en åtskillnad om kunskapsdiskurser är inriktade mot ett deltagande i samhällslivet i vid bemärkelse eller om de är mer specifikt inriktade mot deltagande på arbetsmarknaden. Kunskapsdiskursens innehållsliga aspekt rymmer på så sätt samtidigt en förståelse av kunskap som kontextuell och i viss mån även kontextöverskridande och är orienterad i en demokratisk och/eller arbetsmarknadsorienterad riktning.

I det avslutande kapitlets sammanhållna analys diskuteras kunskapsdiskursers innehållsaspekt med hjälp av Youngs (2008) sammansatta kunskapsbegrepp där såväl kontextuella som objektiva aspekter ryms. Young (2010) avgränsar sig både mot vad han menar är en ”över-socialiserad” syn på kunskap där den reduceras till att enbart bli en instrumentell fråga om maktkamp kring särskilda politiska eller ekonomiska intressen och mot en alltför oproblematiserad syn på kunskap som för alltid given. Historia och mänsklig erfarenhet återfinns i alla former av kunskap, men utan att för den skull kunna reduceras till att förstås som enbart erfarenhet. På samma sätt tillhandahåller all kunskap ett visst mått av ojektivitet, utan att för den skulle vara statisk (Young, 2008). Vidare menar han att båda dessa aspekter behöver finnas med för att göra skolans kunskap rättvisa. ”A reliable model for a curriculum and a pedagogy of the future has to embrace content, concepts and skills” (Young, 2010, s. 10). Oavsett om ämnesstoffet eller de mer allmänna kompetenserna reduceras från läroplanen, innebär reduktionen en haltande undervisning med försämrade möjligheter att uppnå en likvärdighet kring

elevernas kunskapstillägnan. ”Failure recognises this principle of differentiation will lead to a slowing down of any progress that has so far been made towards equalising epistemological access” (a.a.). Young (2010) diskuterar vidare hur en sådan haltande kunskapssyn kommer till uttryck genom den kompetens- och arbetsmarknadsorienterade kunskapsförståelse som dominerar den europeiska diskursen kring en framväxande kunskapsbaserad ekonomi. I den suddas gränserna mellan vardagskunskap och skolkunskap ut och skolans kunskap utformas på ett sätt som kan följas genom hela livet. Kompetensbegreppet förstås möjliggöra en sådan livslång uppföljning bättre än skolans ämneskunskaper och knyter skola och arbetsliv närmre varandra genom att skapa ett mer enhetligt system. Young ser med andra ord kunskap som samtidigt kontextuell och objektiv och visar på dess explicita arbetsmarknadsorientering i samtida utbildningsreformer. För att även få tillgång till ett teoretiskt språk som förmår hantera kunskapsdiskursers demokratiska orientering, kompletteras Youngs sammansatta kunskapsbegrepp med Englunds (2000; 2005; 2011) begrepp ”deliberativ demokrati”. Deliberativ demokrati syftar på en demokratiform som i skolkontexten innebär ett lärande som rustar för ett samhälleligt deltagande i vid bemärkelse. Den deliberativa demokratiformens deltagande är frivilligt och präglas av en ömsesidig vilja att förstå den andra. Det är en kommunikativ praktik som förstås som en medborgarbildande process där mötet med ”den andra” och ”det andra” bidrar till ett mer välinformerat och medvetet deltagande och där skolans uppgift handlar om att ”… elevate every individual out of his or her *private* life to a *public* world, with the possibilities of making one’s own choice among different ways to the good life” (Englund, 2000, s. 311; kursiv i original). Den demokratiska utbildningskonception som Englund (2005) pekar på kan förstås som en motreaktion mot den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionens alltför oproblematiserade förståelse av skolans kunskapsuppdrag.

> *Den demokratiska utbildningskonceptionens medborgerliga och politiska bildning som successivt tar form betonar i strid med den dominerande vetenskapligt rationella konceptionen en medborgerlig medvetenhet, ett medborgerligt deltagande i och medborgerligt ansvar för de politiska besluten (Englund, 2005, s. 323).*

Såväl den arbetsmarknadsorienterade som den demokratiskt orienterade kunskapsdiskursen handlar sålunda om någon form av integrering, antingen till arbetslivet eller till samhällslivet i stort.

Med utgångspunkt i Youngs sammanhållna kunskapsbegrepp möjliggörs en tolkning av kunskapsdiskursernas innehållsaspekt i spänningsfältet mellan att betrakta kunskap som kontextuell eller objektivt och kontextöverskridande och med stöd av Englunds medborgarorienterade demokratiförståelse, att förstå dess orientering som demokrati- och/eller arbetsmarknadsorienterad.

Kommunikationsaspekten

Policytexter har som nämnts tidigare till uppgift att påverka läsarna på något sätt. Denna påverkan och styrning kan dock se olika ut och kan också teoretiseras från olika utgångspunkter. Grundläggande i detta policysammanhang är att det handlar om någon form av maktutövning i syfte att styra mänskligt handlande. Denna maktutövning kan i sin tur förstås som mer eller mindre direkt. Inom utbildningsområdet har en tyngdpunktsförskjutning från ”government” till ”governance” uppmärksammats under senare år, vilket inneburit att statens styrande funktion förändrats och så kallade ”non-governmental organizations” (NGO:s) fått ökat inflytande på såväl den nationella som den transnationella arenan (Sundberg, 2005; Moos, 2009). Moos (2009) sammanfattar tyngdpunktsförskjutningen på följande sätt:

> *Until a century ago, the general understanding in politics was that it was possible to govern a nation, its institutions and individuals, by commands and economic and administrative regulations set down by legislation. Still accepted, this understanding is being supplemented, or perhaps even replaced, by the understanding that societies cannot be governed from one point, i.e. the government (s. 80).*

Antalet maktutövande aktörer som saknar statsmaktens legala befogenheter ökar och därför behöver andra styrningspraktiker tas i bruk. Istället för lagar och förordningar handlar det om en mjuk styrning uppbyggd kring mål, riktlinjer och jämförande statistik. Som citatet ovan antyder handlar det då inte om att det ena sättet att styra helt skulle ersätta det andra utan om att den direkta och hårda styrningen via lagar och regler (government) och den indirekta och mjukare styrningen via mål och indikatorer (governance) idag utgör parallella praktiker. I föreliggande studie ligger fokus framförallt på utbildningsområdets diskursiva styrning medan legala aspekter endast berörs i mindre omfattning.

Begreppet ”governance” kommer ursprungligen från statsvetenskapen och är sprunget ur ett behov av att hitta ett angreppssätt och ett språk att studera politisk maktutövning som inte är begränsat till den formella statsapparaten och dess institutioner utan som också förmår inbegripa andra aktörer. Rose (1999, s. 5) ger följande allmänna definition av begreppet:

> *At its most general, the term 'governance' is used as a kind of catch-all to refer to any strategy, tactic, process, procedure or programme for controlling, regulating, shaping, mastering or*

> *exercising authority over others in a nation, organization or locality.*

Det handlar alltså om ett vidare begrepp än ”government” som framförallt syftar på den lagstiftande statsmakten. Governance omfattar den lagstiftande statsapparaten men går också utöver denna och inbegriper även icke lagstiftande praktiker och aktörer. Uppdelningen i lagstiftande och icke lagstiftande aktörer har också kommit att ge namn åt två olika styrningspraktiker, ”hard law” och ”soft law” där hård syftar på den lagstiftande styrningen medan mjuk syftar på den sociala och diskursiva. De båda styrningsprinciperna kan sägas relatera till individen på olika sätt, den hårdare styrningens maktutövning är explicit och extern. Det är någon utanför individen som på ett uppenbart sätt talar om de regler som gäller för ett visst område. Den mjukare styrningen handlar istället om att påverka individers tänkande kring sig själva i syfte att påverka deras framtida handlande, vilket gör att denna styrningsprincip påverkar individen på ett djupare och mer genomgripande sätt (Moose, 2009).

> *The rise of the production and evaluation of data, linked to policy, also sustains the growing self-governance of active subjects (teachers, pupils, managers), both producing and using data. In a de-centred society, this process or governmentality extends governance into a system of self-regulation (Ozga & Lingard, 2007, s. 76).*

Makt förstås inte bara som ett uttryck för dominans utan också som den skapande kraft som formar individer till subjekt (Foucault, 1991). Den relationella makten innebär samtidigt möjligheter och begränsningar som tillsammans utgör det frirum inom vilket människor formas till subjekt (Rose, 1999). Särskilda tolkningar framstår som attraktiva och eftersträvansvärda och andra som icke-önskvärda. På så sätt tillhandahåller den diskursiva sanningsregimen vissa handlingsalternativ medan andra försvåras, vilket direkt och indirekt påverkar det mänskliga handlandet. Styrning förstås alltså i denna studie som både en extern och en intern process riktad mot såväl det egna handlandet som mot andras.

Med hjälp av det teoretiska begreppet ”governance” möjliggörs en tolkning av hur olika centralisering-, decentraliserings- och självstyrningspraktiker kommer till uttryck i de lästa policytexterna och hur dessa på olika sätt upprätthålls och/eller förskjuts inom ramen för olika kunskapsdiskurser.

2.3 Metodologiska implikationer

Forskningsprocessen

Även om den kritiska diskursanalytiska forskningen vuxit i omfång under de senare två decennierna och utvecklats såväl teoretiskt som metodologiskt har den bibehållit en öppenhet vad gäller möjligheten till metodologisk kreativitet, ”In Critical Discourse Analysis, there is no such thing as a uniform common theory formation” (Wodak, 2009, s. 34). Också Alvesson och Sköldberg (1999) vänder sig mot vad de talar om som en alltför teknisk kvalitativ forskning. Jag menar i likhet med dem att god kvalitativ forskning snarare utmärks av att forskaren intar en reflekterande hållning genom forskningsprocessens alla steg än att han eller hon tekniskt följer en viss procedur. Därmed inte sagt att den kvalitativa forskningen inte behöver bry sig om struktur och procedur, bara att en blind tillförsikt till ett antal förutbestämda steg inte nödvändigtvis garanterar hållbara forskningsresultat.

Grundläggande för den kritiska diskursanalysen är den abduktiva forskningsprocessen som innebär en successiv rörelse mellan studiens empiri och teori. Som ett utryck för studiens kritiska ambition syftar rörelsen till en rekonstruktion av den studerade praktiken. Rekonstruktionen förstås i denna studie som en tredelad process där en del handlar om transparentgörande, vilket innebär att så många röster och infallsvinklar som möjligt ges utrymme att informera kring det studerade problemområdet. Det kan handla om såväl en teoretisk informering från användbara vetenskapliga teorier som att genom empirisk triangulering låta annat relevant empiriskt material än de texter som utgör studiens huvudsakliga empiri få utrymme för att informera analysen. Centralt för den kritiska samhällsforskningen är också att redogöra för den egna förförståelsen. I föreliggande studie kommer denna ambition till uttryck genom att den förståelse av pedagogikens principiella problematik som studien tar sin utgångspunkt i redovisas tidigt i avhandlingen. Men transparentgörandet syftar också på den allmänvetenskapliga granskning som skett i samband med att delar av studien presenterats vid olika seminarier och konferenser. Transparensgörandet handlar alltså om att öppna upp och bjuda in för att skapa bästa möjliga förutsättningar för en välinformerad analys, men kan även bidra till att visa på tillfällen då forskarens egen förförståelse skymmer forskningsresultatet. En annan del handlar om avgränsning och infinner sig när fler röster inte kan tas med på grund av tids och/eller utrymmesskäl, eller på grund av att de helt enkelt inte tillför någon väsentligt ny information, vad som ibland kallats att det uppnåtts en viss grad av mättnad. Rekonstruktionens sista del innebär att empiri och teori börjar arbeta mer systematiskt tillsammans i en dialektisk rörelse som successivt driver analysen framåt. Denna process innebär både en dekonstruktion av de

studerade diskurserna där teorin bidrar till att avslöja och synliggöra allehanda assymetrier och till en framåtsyftande analys i syfte att bidra till diskursernas rekonstruktion. Det handlar då inte om att föreskriva i termer av bra och dåligt utan om att utifrån den analys som gjorts, öppna upp för andra möjligheter och visa på alternativa perspektiv.

Avhandlingens empiriska material

Avhandlingens empiri består av ett antal nyckeltexter producerade i dels Sverige som en nationell arena och dels EU som en europeisk transnationell arena. Uppdelningen i Sverige som en nationell arena och EU som en transnationell motsvarighet är inte oproblematisk med tanke på att Sverige också ingår i EU[17]. Jag menar dock att uppdelningen är rimlig utifrån det faktum att utbildningsområdet i juridisk bemärkelse är att betrakta som en nationell angelägenhet. I praktiken relaterar de båda arenorna till varandra på olika sätt, vilket också är en utgångspunkt för föreliggande studie. Frågan om hur och i vilken utsträckning de båda arenorna relaterar till varandra har dock inget enkelt svar och utgör en central del i denna studies empiriska åtagande. Att välja centrala och offentliga texter som empiriskt material innebär att den komplexa policyprocess som föregår dem där olika intressenter kämpar om utrymme faller utanför avhandlingens huvudfokus[18]. Även den diskursiva praktik som följer i specifika utbildningsmiljöer där texterna tolkas och översätts faller utanför denna studie. De officiella texterna visar dock på ett tydligare sätt än de föregående eller efterföljande policyprocesserna vilka diskurser som vinner tolkningsföreträde och därmed kan sägas dominera i ett givet samhälle. Även tidsaspekten utgör ett viktigt urvalskriterium då mängden offentliga texter som produceras inom EU och som relaterar till utbildningsområdet är offantligt stor. Ambitionen har varit att hitta texter som kan sägas vara nyckeltexter inom ramen för de olika delstudierna. Avhandlingens delstudier är upplagda i form av en analyskedja där varje delstudie ses som självständig samtidigt som den länkar i den föregående, vilket gör det möjligt att följa hur centrala texter länkar till varandra och hur de diskurser som de bidrar till att formera förändras över tid. Utöver de texter som utgör studiens empiriska material lyfts också andra empiriska texter in i de olika delstudierna utifrån den kritiska diskursanalysens princip om empirisk triangulering. Det handlar i föreliggande studie om att föra in sådant material som på ett eller annat sätt kan bidra till att förtydliga och/eller skärpa den argumentation som redan förs utifrån det huvudsakliga empiriska materialet.

[17] Se även not 12.
[18] Dessa bakomliggande processer kan med fördel studeras utifrån en mer etnografiskt orienterad diskursanalys, se t.ex. Oberhuber & Krzyzanowski (2008) och Wodak (2009).

Dessa texter får med andra ord endast en komplementär funktion och bidrar inte med något självständigt resonemang.

Delstudie ett (kapitel IV) omfattar texter producerade inom EU mellan år 2000-2010. Perioden har valts mot bakgrund av att EU från och med år 2000 intensifierar arbetet kring utbildningsfrågor. Perioden från år 2000 och framåt är därför särskilt intressant vad gäller frågan huruvida medlemsländernas utbildningssystem kan sägas upprätthålla en viss nationell särart eller om deras utformning kan sägas konvergera (Grek & Lawn, 2009). Texterna är av olika karaktär och producerade inom olika EU-organ[19]. Lissabonstrategin (European Council, 2000) analyseras utifrån dess centrala roll som katalysator för ett intensifierat utbildningsarbete inom EU (Grek & Lawn, 2009). Där lyfts utbildningsområdet fram som ett centralt område att satsa på för att säkerställa långsiktig ekonomisk tillväxt. Så småningom arbetades Lissabonstrategin om och återlanserades. I det arbetet hade den oberoende rapporten (Kok, 2004) som Kommissionen fick i uppdrag av Europeiska Rådet att ta fram, och vars arbete leddes av före detta premiärministern i Holland Wim Kok, stor betydelse för utformandet av den återlanserade Lissabonstrategin (Robertson, 2008) varför den också inbegrips i analysen. Också den återlanserade Lissabonstrategin (European Commission, 2005) samt Lissabonstrategins efterföljare Europa 2020 (Europeiska Kommissionen, 2010a) och dess huvudinitiativ kring utbildningsfrågor (Europeiska Kommissionen, 2010b) tas med i analysen för att kunna följa Lissabonprocessens utveckling. Lissabonprocessen har också uppmärksammats som en viktig process för utarbetandet av nya styrinstrument inom utbildningsområdet (Lange & Alexiadou, 2007; Holford, 2008; Wahlström, 2008, 2010). Till följd av studiens intresse för styrningsaspekter samt att det är en del av Europa 2020 inbegrips därför också det särskilda dokument (European Commission, 2010) där styrningsaspekter diskuteras mer specifikt i analysen.

Delstudie två (kapitel V) omfattar texter producerade mellan år 2001-2010 och kan sägas utgöra en mer preciserad innehållsanalys av Lissabonstrategins kunskapssyn. Lissabonstrategin utgör alltså delstudiens kontext samtidigt som analysen av kunskapsfrågans preciseras och leds vidare i en snävare utbildningskontext. Inom ramen Lissabonstrategin har begreppet nyckelkompetenser uppmärksammat som ett centralt begrepp för diskussionen om kunskap (Deakin Crick, 2008; Forsberg, 2008; Waldow, 2008). Delstudien tar därför sin utgångspunkt i begreppet nyckelkompetenser i det val av texter

[19] EU är strukturerat på följande sätt. Europeiska Rådet (European Council) fastställer EU:s politiska orientering men stiftar inga lagar. Europeiska Rådet består av medlemsländernas stats- och regeringschefer. De tre institutioner som tillsammans arbetar fram EU:s lagar är Europaparlamentet (European Parliament) som väljs av medborgarna, Europeiska unionens råd (The Council of the European Union), som också går under beteckningen Ministerrådet (Council of ministers) eller Rådet the Council) och består av ministrar från medlemsländerna samt EU-kommission (European Commission). EU-kommissionen kommer med lagförslag som sedan Europeiska Rådet och Europaparlamentet beslutar om samt sköter det dagliga arbetet med att genomföra EU:s politik.

som gjorts. För att nå Lissabonstrategins mål lyftes utbildningsområdet fram som ett särskilt viktigt område att prioritera. Det ledde till att ett arbetsprogram togs fram för utbildningsområdet, som benämndes Utbildning 2010 (Europeiska Unionens Råd, 2001; 2002). Arbetsprogrammet var det ramverk inom vilket EU:s nyckelkompetenser togs fram (Forsberg, 2008) varför det tagits med i analysen. Också Europaparlamentets och Rådets officiella rekommendation om nyckelkompetenser (Europaparlamentet, 2006) ingår som en central text i analysen. Övriga texter som valts ut kan på olika sätt sägas knyta an till eller följa upp dessa texter. Dels ingår den fjärde och sista av de uppföljningsrapporter där arbetet med Utbildning 2010 beskrivs (Council of the European Union, 2010). Den fjärde rapporten är av särskilt intresse för föreliggande studie eftersom den specifikt fokuserar implementeringen av Europaparlamentets och Rådets rekommendationer om nyckelkompetenser. I delstudien ingår också den text som utgör Utbildning 2020 (Europeiska Unionens Råd, 2009) och som tar vid där Utbildning 2010 slutade. Utbildning 2020 är med andra ord den kontext inom vilket arbetet med nyckelkompetenser följs upp och utvecklas varför det är av betydelse för analysen i denna delstudie.

Delstudie tre (kapitel VI) omfattar texter producerade mellan år 2000-2011 och innefattar de två senaste svenska läroplansreformerna Lpo 94 och Lgr 11. Lpo 94 kan ses som en diskursiv förskjutning i svensk läroplanstradition bort från den tidigare förhärskande innehållsorienteringen mot en deltagande målstyrning (Englund *et al*, 2012). Kunskapsfrågan lyfts där fram på ett mer explicit sätt än tidigare. Genom att analysera såväl Lpo 94 som Lgr 11 möjliggörs en jämförande analys av huruvida de förskjutningar som gjordes i och med Lpo 94 följs upp eller inte i Lgr 11. Det empiriska materialet är av två slag och består dels av de två läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11 och dels av de utredningsarbeten som föregick dem, *Skola för bildning* (SOU 1992:94) respektive *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28). Utredningstexterna färdigställs av kommittéer på direktiv från regeringen. Utöver inriktningen på kommitténs arbete bestämmer regeringen också sammansättningen på kommittén. Utöver kommitténs egna medlemmar kan den ta olika experter till sin hjälp samt konsultera en mångfald av intressenter. Kommittéväsendet kan på så sätt förstås som en vid kommunikativ praktik och intar en viktig ställning i den svenska politiska processen. Genom sin breda kommunikativa ansats ger de statliga utredningarna en bra bild av samhällets dominerande diskurser vid en given tidpunkt (Waldow, 2008). Läroplanstexterna vars innehåll fastställs av regeringen och Skolverket[20] har en tydligare ideologisk prägel och utgör statens huvudsakliga instrument för att styra skolan och i förlängningen samhället (Englund *et al*, 2012).

[20] Läroplanens övergripande struktur fastställs av riksdagen medan det konkreta innehållet fastställs av regeringen vad gäller läroplanens inledande allmänna del och Skolverket vad gäller de olika ämnenaskursplaner.

Läroplanen gestaltar i kondenserad form ett samhälles värden, normer och kunskaper och utgör därför en viktig källa till kunskap om de ideologiskt sanktionerade kunskapsdiskurser som förs fram i ett samhälle vid en given tidpunkt. Utrednings- och läroplanstexterna är med andra ord olika till sin karaktär men ger tillsammans en god bild av de dominerande kunskapsdiskurserna i respektive läroplansreform.

I den sammanhållna analysen tillförs inget nytt empiriskt material utan där förs resultaten från de tre delstudierna samman.

Tabell 1. Studiens empiriska material

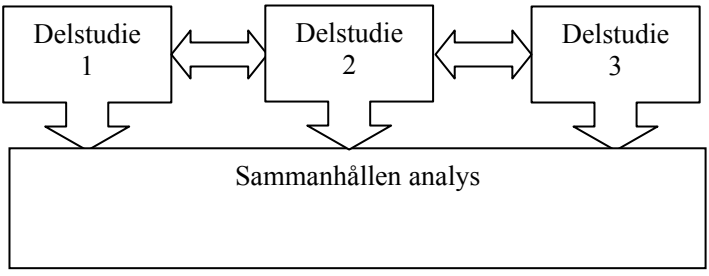
	Empiriskt material
Delstudie 1	European Council (2000), Kok (2004), European Commission 2005), Europeiska Kommissionen (2010a), Europeiska Kommissionen (2010b), European Commission 2010
Delstudie 2	Europeiska unionens råd (2001), Europeiska unionens råd (2002), Europaparlamentet (2006), Europeiska unionens råd (2009), Council of the European Union (2010)
Delstudie 3	SOU 1992:94, Lpo 94, SOU 2007:28, Lgr 11

De tidsperioder som delstudiernas empiri omfattar korresponderar alltså med viktiga samtida utbildningspolitiska händelser inom den europeiska och den svenska arenan. Det empiriska material som valts ut har valts med avsikt att fånga de huvudsakliga kunskapsdiskurser som framträder i dessa samtida reformer och medger därför endast en begränsad historisk analys.

Avhandlingens analytiska struktur

Analysen av avhandlingens empiriska material är uppdelad i tre delstudier och en sammanhållen analys. Delstudierna förstås som självständiga studier även om de också länkar i varandra. I den avslutande analysen förs resultatet från de tre delstudierna samman för en mer sammanhållen och samhällsorienterad analys.

Figur 3. Delstudiernas sammanlänkning



Analyserna av de tre delstudierna och den efterföljande sammanhållna analysen befinner sig i olika analytiska dimensioner. Analysen av de tre delstudierna befinner sig i dimensionen text-diskursiv praktik och den sammanhållna analysen i dimensionen diskursiv-social praktik. Studiens uppdelning i de två analytiska dimensionerna text-diskursiv praktik och diskursiv-social praktik är en komprimering[21] av Faircloughs (1995) analytiska tredelning i text, diskursiv praktik och social praktik.

> *Discourse, and any specific instance of discursive practice, is seen as simultaneously (i) a language text spoken or written, (ii) discourse practice (text production and text interpretation, (iii) sociocultural practice (Fairclough, 1995, s. 97).*

I likhet med Faircloughs tre dimensioner förstås föreliggande studies två som en analytisk uppdelning av något som i den konkreta praktiken är sammanvävt.

I den första analytiska dimensionen förstås text och diskurs samt relationen dem emellan på följande sätt. Förståelsen av text hämtar inspiration från det semiotiska fältets vida teckenförståelse där text förstås som varje tecken som enligt sociala konventioner uppfattas som meningsfullt (Wodak, 2008). Texter är sålunda monologiska stycken av skrivet språk som i någon mån uppfattas som meningsfulla av dem som tar del av dem, de är annorlunda uttryckt konkreta uttryck av diskurs. Inom den kritiska diskursanalysen fästs stor vikt vid att i sin argumentation kunna visa var i en specifik text den förda argumentationen hämtar stöd, vilket ger diskursanalysen en tydlig textförankring. Det är vad som sägs snarare än vad som inte sägs som står i fokus, även om det icke uttalade också finns med och kan spela en roll i analysarbetet. Förståelsen av relationen mellan text och diskurs i denna studie följer Wodaks (2009, s. 39) distinktion: ”I distinguish between discourse and text: discourse implies patterns and commonalities of knowledge and structures, whereas a text is a specific and unique realization of a discourse”. Som en del i den första dimensionens analys ingår alltså att se på de explicita relationer som den specifika texten är indragen i och som här benämns ”intertextualitet”. Intertextualitet inbegriper såväl historiska som samtida kopplingar som en viss text har till andra texter. Dessa kopplingar kan bestå av explicita referenser till andra texter eller citat eller av att andra texters argument följs upp. Följande citat visar på hur en sådan explicit referens förstås: ”Sverige har förbundit sig i det europeiska samarbetet att stödja de

[21] Den kritiska diskursanalysens text-dimension inbegriper en lingvistiskt orienterad analys som faller utanför denna studies intresse vars textanalys istället kan sägas ha ett pedagogiskt intresse. Då den pedagogiska textanalysen i denna studie haft ett diskursorienterat fokus och inte ägnat sig åt en lingvistiskt detaljerad texanalys har jag valt att komprimera Faircloughs tre analytiska dimensioner till två för att på så sätt förenkla den analytiska uppdelningen.

mål som bestämdes inom Lissabonöverenskommelsen år 2000" (SOU 2007:28, s.17). Här nämns Lissabonstrategin explicit i utredningsarbetet till Lgr 11 vilket gör att citatet i analysen förstås som ett uttryck för intertextualitet.

På så sätt kan den politiska policytexten förstås som relationell, i sin argumentation genom att den hämtar element från och förhåller sig till andra texter. Diskurser ses vidare som öppna och hybrida genom att de står i relation till och under inflytande från andra diskurser. Detta diskursiva beroendeskap diskuteras här i termer av "interdiskursivitet", vilket utgör en viktig aspekt av den analys som företas. EU:s tal om nyckelkompetenser utgör ett empiriskt exempel på hur interdiskursivitet förstås i analysen. Trots att det kan konstateras att EU:s arbete med nyckelkompetenser bygger på det arbete som OECD och Europarådet gjort finns i flera av de analyserade dokumenten inga explicita referenser till de båda organisationerna. Såväl problembild av en globaliserad värld som utsätter såväl nationer som individer för en hårdnande konkurrens som lösningen i form av utarbetandet av generella nyckelkompetenser är identiska. Trots detta saknas explicita referenser i flera av de centrala dokumenten som analyserats. Man skulle kunna säga att till exempel OECD:s och EU:s diskurser uppvisar stora begreppsliga och innehållsliga likheter, men i EU:s fall utan explicita referenser till OECD. Ett sådant förhållande ses i analysen som ett exempel på interdiskursivitet.

Här görs med andra ord en åtskillnad mellan intertextualitet som i denna studie avser de mer explicita referenser som återfinns i en text till andra texter och interdiskursivitet som här avser huruvida teman och mönster går igen, följs upp och förändras i olika texter utan att explicita referenser förekommer.

I båda de analytiska dimensionerna utgör produktion, innehåll och kommunikation ett grundläggande raster. Även om samtliga aspekter återfinns i samtliga delstudier, skiljer sig tyngpunkten något åt dem emellan[22]. I den första delstudien ligger tyngpunkten på produktion där transnationella policyproducenter står i centrum. I den andra ligger tyngpunkten på innehållsaspekten där nyckelkompetenserna förstås som en central innehållslig kunskapsfråga i den europeiska diskursen. I den tredje delstudien ligger tyngpunkten på kommunikationsaspekten genom den centrala roll som frågan om skolans styrning intar i de studerade grundskolereformerna. I den fjärde sammanhållna analysdelen finns ingen analytisk tyngdpunkt på det sätt som det gör i de tre föregående kapitlen utan här behandlas samtliga aspekter i lika stor utsträckning.

Utöver produktion, innehåll och kommunikation som utgör studiens grundläggande raster har även begreppen "diskursiva händelser", "diskursiva teman", "diskursiva strategier" och "diskursiva förskjutningar" använts som analytiska begrepp i de tre första delstudierna. Dessa hämtar inspiration från den diskurshistoriska ansatsen (Reisigl & Wodak, 2009). Diskursiva händelser

[22] I tabellen nedan är den aspekt som utgör delstudiens analytiska tyngdpunkt kursiverad.

avser då de texter som valts ut. Teman avser sökandet efter tematiska strukturer i de texter som valts ut med fokus på såväl enhetliga teman som teman som byggs upp av dilemman, spänningar och motsägelser. Teman avser då framförallt explicita och dominerande teman, men till viss del också marginella och utmanande. Strategier syftar vidare på hur dessa diskursiva teman konstrueras och legitimeras. Reisigls (2008) fyra kategorier av strategier har varit vägledande i avhandlingens analysarbete. Det handlar om benämningsstrategier (nomination), hur olika personer, grupper och/eller händelser och företeelser framställs och benämns, men också om vilka positiva och/eller negativa tillskrivningar som görs i relation till dessa språkligt konstruerade personer, grupper och/eller händelser och företeelser (predication). Vidare handlar det om vilka argument som används för att legitimera respektive delegitimera olika ståndpunkter (argumentation) samt avslutningsvis om att analysera utifrån vilka utgångspunkter de tre ovanstående strategierna uttrycks (perspectivation). Av särskild vikt för den diskurshistoriska ansatsen är också analysen av hur diskurser och dess teman förändras och förskjuts över tid. Det historiska inslaget är också viktigt i denna studie även om den historiska tidsrymden är relativt begränsad. Men eftersom det i såväl det europeiska som det svenska materialet går att urskilja två huvudsakliga och på varandra följande perioder av intensiv policyproduktion, blir det också av vikt att se på vilka förskjutningar eller frånvaro av desamma som materialet visar på. De fyra analytiska begrepp som redogjorts för här kommer på samma sätt som de analytiska aspekterna till uttryck i framskrivningen av det empiriska materialet.

Den andra rubriknivån i de kapitel där delstudierna presenteras utgör de övergripande teman som framträtt i det empiriska materialet och den tredje rubriknivån avser de strategier och diskursiva förskjutningar som framträder och som stukturerar och bygger upp nämnda teman. Till varje rubrik har ett antal citat valts ut som visar på och förtydligar delstudiernas analytiska poänger. Kategoriseringen i olika rubriker samt urval av empiriskt material i form av citat har utifrån studiens abduktiva ansats skett i en successiv rörelse mellan den teoretiskt impregnerade förförståelsen och det empiriska materialet. De citat som valts ut har med andra ord förändrats under resans gång vartefter argumentationen i delstudierna vuxit fram och slipats. I analysens första dimension (text-diskursiv praktik) har de teman och strategier som vuxit fram i analysen varit vägledande för de citat som valts ut. Citaten styrker och underbygger med andra ord den tematiska indelning som görs, medan citaten i den andra dimensionen (diskursiv-social praktik) också utgör delar i den argumentationen som tar form där. Citaten förstås på så sätt inte enbart som objektiva analysenheter utan också som delar i en förd argumentation. Från att initialt ha valts ut utifrån deras förmåga att visa på och styrka analysens tematisering blir de sedan alltmer en del i den argumentation som vuxit fram i mötet mellan teori och empiri.

I den efterföljande sammanhållna analysen som följer på de tre delstudierna lyfts studiens samhällsteoretiska begrepp in som redskap i den tolkning som görs. De begrepp som används relaterar som nämnts tidigare till de olika analytiska aspekterna. Vad gäller kunskapsdiskursernas produktionsaspekt där fokus ligger på relationen mellan den svenska och europeiska policyarenan utgör ”europeanization” det huvudsakliga samhällsteoretiska begreppet[23]. För innehållsaspekten utgör ”objektiv-kontextuell” och ”demokrati-arbetsmarknad” två motsvarande begreppspar. För kommunikationsaspektens styrningsfokus utgör slutligen begreppet ”governance” det centrala begreppet för tolkningen av studiens resultat.

Tabell 2. Studiens övergripande analytiska struktur

	Empiriskt material	Analytisk dimension	Analytisk tyngdpunkt	Analytiska/Tolkande begrepp
Delstudie 1	Centrala tillväxtpolitiska EU-policytexter	Text – Diskurs	*Produktion* Innehåll Kommunikation	Diskursiva teman Diskursiva strategier Diskursiva förskjutningar
Delstudie 2	Centrala EU-policytexter som behandlar nyckelkompetenser	Text – Diskurs	Produktion *Innehåll* Kommunikation	Diskursiva teman Diskursiva strategier Diskursiva förskjutningar
Delstudie 3	Grundskolans läroplaner Lpo 94 och Lgr 11 samt deras förarbeten	Text – Diskurs	Produktion Innehåll *Kommunikation*	Diskursiva teman Diskursiva strategier Diskursiva förskjutningar
Samman-hållen analys	Det empiriska materialet från samtliga delstudier ligger till grund för analysen	Diskurs – Social	Produktion Innehåll Kommunikation	Europeanization Objektiv – Kontextuell, Demokrati-Arbetsmarknadsorienterad Governance

I avsnittet nedan visas vidare på hur den analytiska strukturen kommit till uttryck i det analytiska arbetet i de tre delstudierna.

[23] Till följd av denna begreppsanvändning som implicerar en homogenisering av det europeiska utbildningsområdet ställs den diskursiva rörelsen från EU till Sverige i fokus, även om det givetvis också finns en rörelse i motsatt riktning där svensk utbildningspolitik och svenska politiker och forskare haft och har inflytande över utformningen av EU:s utbildningspolitik. Intresset ligger med andra ord i om, och i så fall i vilken utsträckning och på vilka sätt, det går att finna belägg för den homogeniseringsprocess som begreppet ”europeanization” implicerar.

Tolkning och analys i avhandlingens delstudier

Som nämnts tidigare utgör produktion, innehåll och kommunikation avhandlingens grundläggande analytiska raster och samtliga aspekter förekommer i alla delstudierna. Att säga att den analytiska tyngdpunkten i en av delstudierna ligger på en av aspekterna innebär alltså inte att de övriga saknas, utan snarare att den på vilken tyngpunkten ligger förstås som mer grundläggande och tongivande för analysen i delstudien än de båda andra. I detta avsnitt visas hur de analytiska aspekterna och begreppen väglett analysen i de olika delstudierna.

I den första delstudien har produktionsaspekten varit vägledande för analysen i det att intresset främst varit riktat mot EU som en framväxande policyproducent. Då EU inte har några legala befogenheter över medlemsländernas utbildningspolitik har fokus varit riktat mot att se hur Europas situation och utveckling framställs samt vilka argument som förs fram för att legitimera ett mer gemensamt arbete inom utbildningsområdet. Även de diskursiva strategier som används för att legitimera styrningen av det europeiska utbildningsområdet har varit föremål för analysens intresse. Vilka de styrningspraktiker är som policytexterna avser att legitimera. Analysen har också haft ett intresse av att se hur individer/grupper framställs, vilka negativa och/eller positiva tillskrivningar som görs, för att kunna få en bild av hur den idealtypiska medborgaren skrivs fram i texterna. Det analytiska intresset i den första delstudien har alltså legat på EU som policyproducerande arena samt de olika strategier som används för att samla och styra det europeiska utbildningsområdet.

I den andra delstudien har istället innehållsaspekten varit vägledande i det att nyckelkompetenserna förstås som framförallt en innehållslig fråga. Det analytiska fokuset har varit riktat mot hur arbetet med att införa nyckelkompetenser legitimeras. Vilka de argument och positiva tillskrivningar är som används för att legitimera ett brett anammande av nyckelkompetenser. Intresset har också varit riktat mot hur nyckelkompetenserna framställs och benämns i texterna för att försöka få en bild av hur de förstås.

I den tredje delstudien där grundskolans omstrukturering står i fokus har den kommunikativa aspekten varit vägledande då övergången från Lpo 94 till Lgr 11 framförallt förståtts som en styrningsfråga. Analysens fokus har varit riktad mot hur skolans behov av en ny läroplan framställs och det legitimeras i de båda reformerna. Vidare har intresset handlat om vilka förskjutningar som gått att se vad gäller synen på skolans styrning mellan de båda reformerna. Intresset har också gällt om det går att se diskursiva teman som är gemensamma för den svenska och den europeiska arenan och hur framställningen av dessa i så fall förhåller sig till varandra. I vilken utsträckning den svenska arenan konvergerar med EU-arenan avgörs av den

grad av rörelse från EU-arenan vad gäller såväl intertextualitet som interdiskursivitet som går att se i texterna.

I den sammanhållna analysen har sedan resultaten från de tre delstudierna förts samman och tolkats utifrån de tre analytiska aspekterna i syfte att besvara avhandlingens inledande frågeställningar. Produktionsaspekten har analyserats med hjälp av begreppet ”europeanization” (Lawn & Lingard 2002; Grek & Lawn 2009; Lawn 2011). Med hjälp av det begreppet har förhållandet mellan den svenska och den europeiska utbildningspolicyarenan analyserats för att få syn på i vilken utsträckning de båda arenorna divergerar respektive konvergerar. Vidare har innehållsaspekten analyserats i spänningsfältet mellan att förstå kunskap som antingen objektiv eller kontextuell (Young 2008; 2010) och/eller som demokrati eller arbetsmarknadsorienterad (Englund 2000; 2005; 2010). På så sätt har analysen kunnat omfatta aspekter som samtidigt har att göra med förståelsen av kunskapens natur och dess funktion i samhället och för de handlande subjekt som är bärare av dessa kunskaper. Kommunikationsaspekten som i denna studie framförallt avser diskursiv styrning har analyserats med hjälp av begreppet ”governance” (Rose 1999). Med hjälp av det begreppet har en analys av styrning varit möjlig som förmått hantera såväl direkta som mer indirekta styrningsaspekter.

I samtliga delstudier har det också funnits ett intresse för förskjutningar över tid och mellan de båda utbildningspolicyarenorna. Fokuseringen på förskjutningar kan däremot sägas vara mer framträdande i den avslutande sammanhållna analysen än i de tre föregående delstudierna.

Validitet och generaliserbarhet

Frågan huruvida det är möjligt att applicera och överföra forskningsresultat från ett sammanhang till ett annat rymmer såväl en temporal som en spatial aspekt och har varit föremål för kontinuerlig debatt inom vetenskapssamhället. Den grundläggande frågeställningen har då gällt hur och på vilket sätt det är möjligt att överföra resultat från en kontext till en annan och mellan olika tidsperioder samt vilka sanningsanspråk som kan knytas till ett sådant överförande. Grovt förenklat har kampen stått mellan ett naturvetenskapligt ideal å ena sidan och ett humanvetenskapligt å den andra. Hempels förklaringsmodell som kom att ligga till grund för det naturvetenskapliga idealet ställde upp två kriterier för att en förklaringsmodell skulle kunna anses giltig (Johansson, 1999). Det första kriteriet innebar att de argument som framfördes skulle vara logiskt giltiga och det andra att förklaringsmodellen skulle innehålla ett generellt påstående. Dessa kriterier blev dock problematiska inom den humanvetenskapliga forskningen. I stället för att som inom naturvetenskapen söka kunskap om världens ”egentliga natur” hänvisas den humanvetenskapliga forskningen till människors upplevelser och

erfarenheter av världen, vilket utgör en väsentlig skillnad som har att göra med vetenskapstraditionernas olikartade kunskapsintresse.

> *All tillägnelse av erfarenhet inbegriper språk, något som inlemmar det enskilda jaget i en språkgemenskap. Detta är i själva verket det problem som ligger i botten på den moderna vetenskapsteorin och logiken; nämligen om man kan tänka sig ett rent bruk av förnuft, styrt av metodiska principer och överlägset alla fördomar och förhandsinställningar, framförallt språkliga (Gadamer, 1997, s. 157).*

Utifrån den fokusförskjutning mot språkets konstitutiva funktion som den språkliga vändningen gav upphov till, där medvetandefilosofins starka subjektsfokus förkastades som utgångspunkt till förmån för en intersubjektiv, öppnades också för nya möjligheter att ta sig an generaliseringsfrågan som en i grunden kommunikativ fråga.

> *Inom det språkliga paradigmet kan ett påståendes sanning förvisso inte längre uppfattas som korrespondens med något i världen, eftersom vi då med språket skulle kunna ”gå utanför vårt språk”. Vi kan uppenbarligen inte jämföra språket med ett stycke otolkad eller ”naken” verklighet – det vill säga med en referent som undandrar sig vår språkligt bundna inspektion (Habermas, 2004, s. 108).*

Av att betrakta pedagogik som praktik följer att de generaliseringar som kommer ifråga gäller praktik. Genom att fokusera på praktik liktydigt med språkligt handlande, avgränsar föreliggande studie sig mot såväl nomotetiska som idiografiska[24] generaliseringsanspråk vilka dominerat den vetenskapliga debatten. Naturvetenskapens krav på objektivitet och kausala orsaksförlopp betraktas här som alltför förenklade samtidigt som de starkt subjektsfokuserade hermeneutiska ansatserna endast förstås erbjuda begränsade möjligheter till vidare generalisering. Wodak (2001) visar på att den naturvetenskapliga och den kritiska forskningen skiljer sig på tre grundläggande plan. För det första skiljer sig deras mål åt. Medan naturvetenskapliga teorier syftar till att manipulera den externa världen medan den kritiska teorin syftar till att medvetandegöra och frigöra individer från dolda tvång. För det andra så ser naturvetenskapen på teori som något väsensskilt från det objekt som ska studeras medan den kritiska teorin alltid i någon mån ingår i det objekt som ska studeras. För det tredje och sista visar Wodak på hur naturvetenskapen och den kritiska forskningen följer olika

[24] Ibland förekommer termen ”ideografisk”. Denna användning har dock Fritzell (2009a) visat härrör från en felaktig översättning. Ordet har sin etymologiska härkomst från grekiskans ”idios” som betyder unikt och separat och ska alltså skrivas ”idiografisk”.

logiker vad gäller resultatens konfirmering. Olika kriterier används för att avgöra huruvida ett resultat kan anses acceptabelt eller ej.

I föreliggande studie eftersträvas såväl en intern som en extern validitet. Den interna validiteten förstås här knuten till studiens strävan efter transparens och en sammanhållen och begriplig inre logik. Dessa krav tillmötesgås i föreliggande avhandling genom att explicitgöra den pedagogiska och teoretiska förförståelse som studien tar sin utgångspunkt i. Genom att göra såväl förförståelse som forsknings- och analysprocess transparent görs den också möjlig att kritisera. Den interna validiteten förstås som en fråga som handlar om att bygga en trovärdig och hållbar argumentation där de olika delarna hänger ihop på ett logiskt och begripligt sätt. Även ett konsekvent arbetssätt i de olika delstudierna har varit tänkt att bidra till studiens interna validitet.

Den externa validiteten syftar på den kritiska forskningens pragmatiska orientering att vara ett bidrag till den praktik som också beforskas. För föreliggande studies del utgörs denna praktik dels av beslutsfattare och andra intressenter som på olika sätt är involverade i policyproduktion kring utbildningsfrågor i vid bemärkelse. Men praktiken förstås också som de olika pedagogiska praktiker där utbildning sker och där policytexterna hanteras och omsätts i konkret undervisning. Genom sitt breda anslag är förhoppningen att studien ska kunna kännas relevant och intressant för många olika intressenter i och omkring skolan och utbildningsväsendet och bidra till en fördjupad diskussion kring frågan om kunskap i samtida utbildningsreformer. Den externa validitetens hållbarhet blir utifrån denna studies utgångspunkt med andra ord en fråga som avgörs i praktiken. I analyserna har det strävats efter ett tillstånd av ”empirisk mättnad” vilket torde kunna stärka studiernas externa validitet och bidra till en ökad igenkänningsförmåga. Även användandet av olika slags texter, så kallad empirisk triangulering, förstås som ett bidrag i samma strävan efter samhällelig relevans.

Den kritiska forskningens resultat är alltså reflexivt i den bemärkelsen att det alltid leder tillbaka mot den praktik ur vilken det ursprungliga problemet emanerade. Det är i den pedagogiska praktiken som resultatets externa validitet i form av dess förmåga att bidra med ökad förståelse och förklaringskraft även i andra tids-rumsliga kontexter än den studerade avgörs. Det sanningsanspråk som föreliggande studie arbetar med ska därför inte förstås som en slutstation, en sådan skulle per definition upphäva alla framtida strävanden. I stället betraktas sanning här som en tillfällig hållplats i ett ständigt pågående samtal där de slutsatser som dras strävar efter att erbjuda en så välinformerad grund som möjligt för framtida handlande. ”Critical theories, thus also CL and CDA, are afforded special standing as guidance for human action” (Wodak, 2001, s. 10).

Frågorna om studiens validitet och generaliserbarhet förstås alltså sammanfattningsvis som en fråga kopplad till förmågan att bygga trovärdiga och hållbara argumentationskedjor, en fråga som dels avgörs av en rad interna

faktorer i avhandlingens framställning men som också beror på hur väl den kan anses bidra med förklaringskraft till den praktik den beforskar.

2.4 Vägval och kritiska reflektioner

Policy – praktik

Förhållandet mellan planering och formulering av policytexter och läroplaner och hur de sedermera genomförs och realiseras är en återkommande problematik som diskuteras inom policy- och läroplansforskning. Inte sällan resulterar diskussionerna i slutsatsen att de båda faserna inte har så mycket med varandra att göra (Short, 2008). Utifrån studiens kritiskt diskursiva ansats betraktas detta dock inte som ett problem då policy- och läroplanstexter snarare ses som delar i en kommunikativ praktik än som statiska och färdiga dokument. Texters ”kommunikativa liv”, hur deras innehåll tolkas och översätts samt färdas och rekontextualiseras i nya sammanhang utgör i den kritiska diskursanalysen istället en del av själva studieobjektet. Det blir utifrån en sådan ansats inte relevant att tala om en färdig text eftersom den förstås som ständigt inbegripen i tolkande och omtolkande kommunikativa relationer.

Med en sådan utgångspunkt upphävs eventuella motsättningar mellan policy och praktik. Policytexter ses inte som något väsensskilt från praktiken utan förstås som en del av den.

Forskarens roll

Som utgångspunkt för denna avhandling ligger det socialkonstruktionistiska grundantagandet att vi som människor inte har möjlighet att gå utanför språket. Det finns med andra ord ingen neutral plats från vilken vi som forskare kan studera världen, utan vi förstås alltid i någon mån som inbegripna i den praktik vi beforskar. Istället för att försöka fjärma det vetenskapliga arbetet från språklig nedsvärtning, betraktas språket som förståelsens och förklaringsanspråkens förutsättning. Vi är alla inbegripna i språkliga kontexter, vilket även gäller forskare. Bourdieu (2004, s. 83) uttrycker det på följande sätt: ”Objectivity is an intersubjective product of the scientific field: grounded in the presuppositions shared within this field”. I likhet med Bourdieu menar jag därför att forskning utifrån ett deltagarperspektiv kan anses ställa särskilda krav på den enskilda forskaren att redogöra för den förförståelse som han eller hon bär med sig. Chouliaraki och Fairclough (1999, s. 66) ger uttryck för en liknande hållning vad gäller det kritiska

studiet. ”Critical social research should be reflexive, so part of any analysis should be a reflexion on the position from which it is carried out”. Forskarens deltagande i det egna studieobjektet förstås inte enbart i termer av en historiskt formad förförståelse, utan sträcker sig också framåt i det att deltagandet syftar till att ge ett bidrag som skapar förutsättningar för diskursiv transformation. Det är med andra ord en pragmatisk orientering som tar sin utgångspunkt i den kritiska traditionens grundläggande insikt om att tingens ordning alltid skulle kunna vara på ett annat sätt.

För att motverka hemmablindhet vad gäller den egna rollen som deltagande forskare har, som nämnts tidigare, en så transparent hållning som möjligt eftersträvats genom hela forskningsprocessen. Utöver diskussioner med handledare och seminariediskussioner har delar av avhandlingsarbetet kommunicerats och diskuterats i nationella och internationella konferenser samt i några fall har även förstudier till avhandlingens delstudier granskats och publicerats i vetenskapliga tidskrifter. På så sätt har avhandlingens innehåll befunnit sig i en pågående kommunikativ och granskande praktik som sträckt sig långt utanför det egna lärosätet.

KAP III KUNSKAPENS POLITIK: LÄROPLANSTEORETISKA NEDSLAG

I det föregående kapitlet har avhandlingens pedagogiska utgångspunkter och dess metodologiska implikationer för studiet av kunskapsdiskurser presenterats och en central utgångspunkt har varit att förstå kunskap i utbildningspolicy och läroplaner som en i grunden politisk fråga. Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv görs i detta kapitel ett antal nedslag i utvecklingen och forskningen av denna politisering av kunskapsfrågan. Inledningsvis diskuteras den offentliga kunskapens tidiga systematisering och utbyggnaden av utbildningssystemen som samhälleliga processer som ledde fram mot ett ökat statligt inflytande. Vad som skulle räknas som giltig kunskap var inte längre givet utan gjordes till föremål för politiskt förhandlingsarbete. Vidare tas kontinental bildningsteori och anglosaxisk curriculum theory tradition upp som centrala bidragsgivare för förståelsen av vad som räknats som giltig kunskap i svensk utbildningspolitik. Några nedslag görs sedan i utvecklingen av svensk utbildningspolitik och en bild ges av det svenska läroplansteoretiska fältets utveckling. Avslutningsvis argumenteras för behovet av en transnationellt informerad läroplansteoretisk forskning samt för hur föreliggande avhandling förstås som ett bidrag i en sådan riktning. Kapitlet syftar alltså dels till att göra några nedslag i kunskapspolitikens historiska utveckling, dels till att visa på det forskningsfält inom svensk läroplansteori som avhandlingen har för avsikt att vara ett bidrag till.

3.1 Kontinental didaktiktradition

Det didaktiska fältets tidiga formering

Johan Amos Comenius (1592-1670) växte upp i tjeckiska Mähren och kom till följd av det trettioåriga kriget att tillbringa en stor del av sitt liv i landsflykt. I den kaotiska situation som Europa befann sig i förlorade Comenius två hustrur, två barn och ”Pansofien” (läran om allt) som var tänkt att bli hans stora encyklopediska verk där han avsåg att samla den dåvarande världens hela vetande. Comenius som var både präst och pedagog kom att utveckla en didaktik som speglade hans ”dubbla intresse” för det religiösa och det vetenskapliga. För honom låg utmaningen inte i att försöka hålla isär dem utan att istället se dem som en helhet. Undervisningen och det vetenskapliga studiet såg han inte som en alternativ förklaringsmodell till den religiösa utan som en väg att nå det gudomliga. Det är genom undervisningen som människan kultiveras och når insikt om och förståelse av Gud. Det är med utgångspunkt i denna tanke som Comenius arbete med pansofien tog fart. Där försökte han samla all världens vetande för att på så sätt bidra till, inte bara människans kultivering, utan också skapa förutsättningar för hennes möte med det gudomliga. Comenius formulerade i sitt verk *Didactica Magna* en kortfattad definition av vad som avses med didaktik; nämligen ”omnes omnia docere” som betyder att lära allt till alla. Den didaktiska utmaningen för Comenius handlade om hur all denna kunskap skulle kunna systematiseras och göras tillgänglig för alla. Han arbetade fram en systematik som tog sin utgångspunkt i ett reflekterande alfabet konstruerat med hjälp av de fyra frågorna vad, hur, när och varigenom? Comenius införde också åskådningsmaterial i form av bilder med enkla undervisande texter för att bidra till en mer konkret undervisning. Denna systematisering och konretisering av undervisningen har gjort att Comenius kommit att kallas såväl folkskolans som grundskolans fader (Kroksmark, 1989).

Lundgren (1991) menar att det är i och med Comenius systematiska tänkande som det är möjligt att tala om en övergång från en klassisk till en realistisk läroplanskod. Den klassiska läroplanskodens uppfattning om att kunskap fanns förborgad inom varje människa och där undervisningens uppgift då blev att frammana denna inneboende kunskap fick lämna plats för en mer naturvetenskaplig kunskapssyn inspirerad av Francis Bacon (1561-1626) där kunskap i allt väsentligt sågs som något som inhämtades via sinnena. Bacon argumenterade inte mot tanken på en styrande Gud men menade att människan aldrig kan förstå Guds vilja. Genom det empiriskt

vetenskapliga arbetet ansåg han dock att människan kunde förstå mer av Guds kraft. Övergången till en realistisk läroplanskod handlar på så sätt till stor del om att försöka förhålla den traditionella tron på en styrande Gud till ett framväxande naturvetenskapligt vetenskapsideal. Ämnesindelning och undervisning kom sedan efter hand att alltmer präglas av de naturvetenskapliga landvinningarna.

> *The study of natural sciences came to have value and led to an educational practice. New disciplines like mechanics, geography, natural history and linear drawing were studied. The method changed. Laboratories were used. The microscope was introduced into education as well as audio-visual material (like model ships and model gardens). With the French Revolution, natural science as part of the curriculum became a reality. The social structure slowly changed and with this change the educational ideal that had been that of the ruling classes changed also (Lundgren, 1991, s. 35).*

Vad gällde själva undervisningssituationen betonade Comenius att för att kunna förmedla allt till alla så krävs dels en kunskap om själva innehållet, var det kommer ifrån och hur det används och dels om den lärandes naturliga utveckling (Hopmann & Riquarts, 2000). Här finns med andra ord början till den triangelformade modell som kommit att gå under benämningen ”den didaktiska triangeln”.

August Comtes (1798-1857) tankar kring matematiken som den logik utifrån vilken alla andra vetenskapliga fält kan förstås som ett något senare bidrag i utvecklingen mot att organisera och systematisera kunskap. Efter matematiken såg Comte en hierarkisk uppdelning av ämnena fysik, kemi, biologi och socialvetenskapen i nämnd ordning. Denna rangordning och uppdelning fick sedan stort genomslag och har enligt Deng och Luke (2008) bidragit till utformningen av gymnasieskolans läroplaner i såväl USA, Europa som Asien samt fungerat som vägledande princip för universitetens organisering i de tre disciplinområdena, naturvetenskaper, socialvetenskaperna och humaniora (Deng & Luke, 2008).

Herbart och pedagogikens systematisering

Johan Friedrich Herbart (1776-1841) efterträdde Immanuel Kant på professorsstolen i filosofi vid universitetet i Königsberg. Med sitt verk *Allgemein pedagogik* som utkom 1809 var han den som först systematiserade pedagogikens och didaktikens frågor på allvar. Han utverkade en primitiv läroplansteori vars primära fokus handlade om utvecklingen av barnens moraliska karaktär. Herbart menade att pedagogiken vilade på två ben, dels det som handlade om vad som skulle läras och som bestod i att konstruera mål

och att välja ut ett innehåll som skulle ha sin utgångspunkt inom etiken. Det andra benet handlade om överföringsprocessen och hur detta innehåll på bästa sätt kunde överföras till den lärande och hämtade stöd hos psykologin (Lundgren, 1991).

Herbarts pedagogik knyter därmed an till både filosofi och psykologi. Han skiljer i likhet med Comenius mellan tre lager av utbildning i form av ”styrning”, ”disciplin” och ”instruktion”. Styrning handlar om att utöva makt genom att hålla ordning. Disciplin handlar om den lärandes förmåga att utöva själv-kontroll och att förena yttre och inre krav som ställs på henne genom karaktärsdaning. Instruktionen slutligen förstår Herbart som medierande mellan läraren och eleven och handlar om att genom undervisning förmedla ett innehåll. Det var med utgångspunkt i Herbarts arbete som samtalet om en allmän skola tog fart, vilket sedermera banade väg för folkskolans tillkomst 1842. Den struktur som Herbart lägger vad gäller utbildningens mål och innehåll tjänar sedan som grund för både den självständiga pedagogikdisciplinens formering i Sverige under tidigt 1900-tal (Lundgren, 2002) som den didaktiska disciplinens självständiga utveckling visavi pedagogiken (Gundem, 2011). Herbarts sätt att betrakta pedagogiken som ett system som kunde fyllas med olika innehåll kom så småningom att kritiseras för att vara alltför statiskt vilket i sin tur gav upphov till flera parallella reformpedagogiska riktningar varav den bildningsorienterade var en av de mest centrala (Gundem, 2011).

Kontinental bildningsteori

Inspirerad av Friedrich Schleiermachers (1768-1834) hermeneutiska tänkande gör Wilhelm Dilthey (1833-1911) en skarp åtskillnad mellan kulturvetenskaper och naturvetenskaper och menar att de förras uppgift handlar om att förstå medan de senare syftar till att förklara. Han ville påvisa att det föreligger en fundamental skillnad mellan att studera naturen och att studera människan. I Diltheys livsfilosofi betonades helhetstänkande och en praxisorientering som blev viktiga grundelement för bland annat Klafki som är en av de mest inflytelserika sentida tänkarna inom den tyska didaktiken. Didaktiken betraktas här i stor utsträckning som en bildningsvetenskap inspirerad av såväl den nyhumanistiska traditionen som den hermenutiska. Flera olika tänkare utöver de ovan nämnda som Kant, Hegel, Pestalozzi och Fröbel utövar inflytande här. Sinsemellan uppvisar dessa i många fall stora skillnader i sitt tänkande, men delar samtidigt en gemensam grundhållning kring människan som ansvarig och socialt medveten, i stånd att veta, känna och handla (Gundem, 2011). Bildningstänkandet kan sägas ta form i gränslandet mellan upplysning och romantik och kan ses som en form av motreaktion mot vad som uppfattades som upplysningens ofta instrumentella fokusering på teknik och ekonomi (Gustavsson, 2007; Nordin, 2010b).

Wilhelm von Humboldts (1764-1859) *Theory of bildung* var en frukt av upplysningens och nyhumanismens frihetsideal där individen och hennes eget kunskapssökande sattes i centrum. ”Sapere aude” löd upplysningens valspråk och uppmanade var och en att göra bruk av sitt eget förstånd. Det finns hos Humboldts bildningstänkande ett tydligt emancipatoriskt drag och en betoning av det fria kunskapssökandet som en motrörelse mot tidigare utbildningsidéer som till stor del byggt på kunskapstradering och reproduktion av tidigare samhälle[25].

En av dem som tydligast fört fram den klassiska bildningstanken i samtalet kring skola och utbildning under senare år är Wolfgang Klafki. För honom utgör elev-samhälle diaktikens fundamentala poler. Han benämner denna dikotoma uppdelning kategorial. Han menar att de innehållsliga frågorna som var den bildningsteoretiska didaktiken huvudfokus skulle hanteras utifrån de båda kategorierna ”formell bildningsteori” som syftade på individens inneboende förutsättningar och ”materiell bildningsteori” som istället syftade på samhällets krav. För Klafki är det överordnade målet att elever ska kunna göra sig förstådda och förstå inom ramen för en given kultur. Det handlar om elevens kommunikativa förutsättningar i relation till ett visst historiskt sammanhang. Genom att koppla samman den formella och den materiella bildningsteorin visar Klafki på en hermeneutisk bildningsförståelse genom samspelet mellan individen och hennes omgivning, mellan det inre och det yttre. Skolan har enligt Klafki framförallt en generell uppgift att verka för en sådan allmänbildning som ger människan tillträde till den egna kulturens delade förståelsehorisont. Den bildningsteoretiska huvudfrågan blir utifrån ett sådant synsätt och i relation till dess innehållsliga fokus reflektionen över vilken kunskap som kan bidra till en sådan förståelseorienterad allmänbildning (Kroksmark, 1989). Den förståelse som allmänbildningen är tänkt att bidra till syftar inte på något mål utanför individen själv. ”Lika lite som naturen känner bildningen några särskilda mål utom sig själv” (Gadamer, 1997, s. 25). Bildning pekar alltså inte mot ett specifikt och på förhand uppsatt mål, utan snarare på ett mer allmänt politiskt mål som handlar om individens möjligheter till deltagande i det samhälle hon lever i. Klafki uttrycker det på följande sätt: ”Allgemeinbildung must even now also be understood as political Bildung, as a capacity for active participation in a process of ongoing democratization” (Klafki, 2000, s. 104).

I Sverige introduceras bildningsbegreppet i samband med den så kallade ”Snillekommitténs” betänkande kring skolans organisation. Till skillnad från de centraleuropeiska länderna där bildning huvudsakligen betraktades som en fråga för samhällets sociala och kulturella elit växte det i Norden fram en folklig bildningstradition som verkade i gränslandet mellan utbildning, kultur

[25] Humboldts tankar kom att få stort genomslag för synen på universitetets roll som en plats för bildning och fri forskning. En tanke som under senare år utmanas alltmer av krav på nytta och användbarhet samt förändrade system för resurstilldelning och ett ökat inflytande av externa finansiärer.

och socialt arbete (Gustavsson, 1996). Denna folkbildningstradition utvecklades sedan i något olika riktningar i de nordiska länderna. I Danmark fick Grundtvig ett stort inflytande genom grundandet av folkhögskolorna och en inriktning av verksamheten mot livsupplysning och existentiella frågor. I Sverige kom folkbildningsarbetet främst till uttryck i och genom studiecirkelverksamheten och de svenska folkhögskolorna fick ett uttalat nyttofokus. Folkhögskolorna var i början en plats dit välbeställda bönder sände sina barn för att ta del av nyttig och användbar kunskap. Så småningom utvecklades dock folkhögskolorna till att även bli en plats för andra samhällsgrupper men kom så småningom att förlora i betydelse till förmån för andra idéburna sociala grupperingar som växte fram (a.a).

Utöver den kontinentala didaktikens bildningsorientering har formeringen av det svenska läroplansteoretiska fältet också hämtat inspiration från den anglosaxiska curriculum theorytraditionen för vilken den kontinentala traditionen i stor utsträckning varit okänd. Först under senare år har den kommit att uppmärksammas också i den engelskspråkiga världen (Hopmann & Riquarts, 2000).

3.2 Anglosaxisk curriculum theorytradition

Till sin karaktär är curriculum begreppet något vidare än den svenska användningen av begreppet läroplan. Medan läroplan framförallt syftar på styrdokument för nationellt politiska utbildningssystem innefattas i curriculum också dess historiska, kulturella, samhälleliga och filosofiska förutsättningar (Pinar, 2008; Sundberg, 2007).

Den rationella läroplanen

Curriculum theoryfältet formerades i en tid då modern teknik för kontrollering, mätning och planering gjorde landvinningar inom akademin. Det tog form samtidigt som den moderna vetenskapen växte i betydelse vilket gjorde att frågor som hade att göra med utbildningens mening, eller relationen mellan moraliska och intellektuella dimensioner och andra läroplansteoretiska frågor alltmer gjordes till föremål för empiriska studier som kunde generera objektiva resultat medan de rent filosofiska frågorna hamnade i skymundan. John Franklin Bobbitt, professor i utbildningsadministration, med bakgrund inom såväl pedagogisk, ekonomisk som politisk vetenskap kom med sina verk *The curriculum* (1918) och *How to make a curriculum* (1924) att lägga grunden för fältets fortsatta utveckling (Null, 2008).

Som utbildningsadministratör handlade Bobbitts arbete om att effektivisera system vilket han också överförde till sitt tänkande kring läroplaner. Dessa skulle enligt honom endast innehålla sådant som eleverna kunde förväntas få användning för senare i livet, vilket visar på en relativt statisk syn på barnens utveckling, där de förväntades gå i sina föräldrars fotspår eller åtminstone röra sig inom samma socialgrupp. Man prognostiserade barnens framtida behov och utformade läroplanen därefter. Wahlström (2009) menar att Bobbitt kan ses som en typisk representant för den sociala behaviorism som växer fram i USA under tidigt 1900-tal. ”Den centrala frågan för behavioristerna var vilka metoder som snabbast och enklast ledde fram till ett givet mål” (Wahlström, 2009, s. 25). Förutom Bobbitt kom också Edward L. Thorndike att spela en viktig roll för tidens läroplanstolkning. Han var förespråkare för den behavioristiska psykologin som i stor utsträckning anammat det naturvetenskapliga forskningsidealet och därmed ansågs kunna tillfredsställa de vetenskapliga kraven på objektiva forskningsresultat (Wahlström, 2009). Thorndikes intresse var dock inte enbart undervisningens effektivitet utan hans ambition var också att med hjälp av psykologiska test hjälpa lärarna i arbetet med att predicera elevernas studievägar. Bobbitts tankar kom sedan att vidareutvecklas av hans student från University of Chicago Ralph Tyler som 1949 skrev det inflytelserika verket *Basic Principles of Curriculum*, som kom att få stort inflytande över de amerikanska skolornas lokala läroplansarbete och har det än idag (a.a.). I den formulerar han fyra frågor som han menar att alla lärare och skoladministratörer har att besvara 1) What educational purposes should the school seek to attain? 2) What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes? 3) How can these educational experiences be effectively organized? 4) How can we determine whether these purposes are being attained? Dessa frågor såg Taylor som steg i en vetenskaplig och värdeneutral process, vilken hade till uppgift att garantera läroplanens effektivitet (Null, 2008). Taylor fortsatte i Bobbitts anda att relatera läroplanens innehåll till den yttre världen och den verksamhet som de vuxna sedan förväntades delta i. Under 1950- och 60-talen växte sedan det läroplansteoretiska fältet till ett mer teoretiskt utvecklat fält.

Med undantag för 1930-talet där progressivismen fick ett visst uppsving inom det amerikanska läroplansfältet så präglades det ända fram till 1970-talet av Bobbitts och sedermera Taylors rationella och funktionella syn på vad en läroplan är med sin vetenskapliga bas inom utvecklingspsykologin. Inom den mer progressivt orienterade läroplansteorin var John Dewey den ledande tänkaren och fokus låg där på samhällets transformation snarare än dess reproduktion med en idé om hur det framtida samhället skulle kunna se ut. Demokratins utformning och relation till utbildningssystemet lyftes där fram som centrala frågeställningar (Wahlström, 2009). Så småningom kom psykologins dominans inom läroplansfältet dock att ifrågasättas. Biologiprofessorn Joseph J. Schwab vid the University of Chicago publicerade 1969 en artikel där han, inspirerad av Thomas Kuhns *Structure of scientific*

revolutions som utkom 1962, talade om läroplansfältets stagnation och om behovet av att lyfta in andra perspektiv än det psykologiska, om inte detta gjordes såg Schwab framför sig fältets död (Null, 2008).

Även om Schwab själv kan ses som en representant för den rationella läroplanstraditionen kom hans artikel och efterföljande skrifter att få stor betydelse för den utveckling och den rekonceptualisering av det läroplansteoretiska fältet som tog fart under 1970-talet (Wahlström, 2009). Till skillnad från den tidigare läroplansforskningen som sett som sin huvuduppgift att utveckla läroplanen såg rekonceptualisterna som den läroplansteoretiska forskningens huvuduppgift att försöka förstå läroplanen med hjälp av olika teoretiska perspektiv.

En kritisk samhällsorienterad läroplansförståelse

Ett av de mer framträdande perspektiven är det som kommit att gå under benämningen ”den nya utbildningssociologin” inom vilket mer samhällsorienterade analyser började genomföras med särskilt fokus på makt och ideologi. Inom denna riktning utgjorde Durkheims samhällsteori en central teoretisk plattform, ”Durkheims kunskapssociologiska grundsyn pekar på behovet av historiska analyser av det kollektiva medvetandet” (Englund, 2005, s. 49). Här betonas att kunskapsförståelsen inte kan förstås isolerad från de historiska och sociala sammanhang inom vilka den tagit form, vilket innebär att även skolors läroplaner är att betrakta som socialt och historiskt märkta produkter (a.a.). Michael Youngs bok *Knowledge and control* som kom ut 1971 utgjorde ett viktigt bidrag i utvecklingen av den nya utbildningssociologin och Karl Mannheims (1936/1985) och Berger & Luchmanns (1967) kunskapssociologi med ett tydligare fokus på makt och kontrollaspekter blev tillsammans med Durkheims mer strukturfunktionalistiska ingång viktiga teoretiska referenspunkter. Berger & Luckmann (1967) betonar att kunskapssociologin måste förstås inom ramen för en grundläggande förståelse av den sociologiska disciplinen som en humanvetenskap vars kunskapsobjekt är människan *som* människa vilket de menar får följande konsekvenser:

> *An important consequence of this conception is that sociology must be carried on in a continuous conversation with both history and philosophy or lose its proper object of inquiry. This object is society as part of a human world, made by men, inhabited by men, and, in turn, making men, in an ongoing historical process (a.a. 189).*

Utgångspunkten att kunskap kan betraktas som sociohistoriska konstruktioner öppnar också upp för kritik. Det är en syn på kunskap som något som förändras över tid och i olika kontexter öppnar upp för en kritiskt orienterad

forskning där såväl kunskapers produktion, dess innehållsliga organisering som dess distribution kan göras till föremål för forskning. Att förstå läroplanen i ett vidare sammanhang blir en huvuduppgift med särskilt fokus på hur olika makt- och kontrollpraktiker synliggör respektive osynliggör olika grupper och intressen.

Läroplanen som politisk text

Ett av de perspektiv som kom att få stort inflytande inom läroplansforskningen var förståelsen av läroplanen som en politisk text. Wahlström beskriver dess intresse på följande sätt:

> *En stark inriktning har varit att förstå läroplanen som politisk text, där text tolkas i vid bemärkelse som såväl skriven text som tal och handling. Den forskning som utgår från läroplanens politiska dimension opponerar sig emot att den traditionellt inriktade forskningen betraktar centrala begrepp som skolutveckling, utvärdering etc. som politiskt neutrala och förgivettagna företeelser (Wahlström, 2009, s. 34).*

Sin teoretiska underbyggnad hämtade denna politiskt inriktade läroplansforskning från den marxistiska tanketraditionen där den så kallade ”Frankfurtskolan” och den kritiska teoribildning som växte fram där utgjorde en särskilt viktig referenspunkt. Frankfurtskolan bildades under 1920-talet som ett fristående institut för kritiska samhällsstudier. Ett tvärvetenskapligt forum dit namn som Max Horkheimer (1895-1971) och Theodor W. Adorno (1903-1969) samt den något senare Jürgen Habermas (1929-) räknas. Gruppens medlemmar ställde frågor om förhållandet mellan individen och det moderna samhället och bröt med vad man upplevde som den traditionella teorins reproduktiva fokus för att istället fokusera på förändring och en framåtsyftande analys.

> *Den avgörande skillnaden mellan traditionell och kritisk teori är därmed utpekad; medan den förra tar aktiv del i det existerande samhällets reproduktion, är den senares funktion att bidra till förändring i detta samhälles fundamentala processer (Fritzell, 1989, s. 34).*

Inom den kritiska teorin betraktades samhället som en historisk produkt av människors verksamhet vilket innebar att det också var möjligt att förändra. Man avvisade marxismens nödvändiga logik och tanke på en naturlig samhällsutveckling och såg istället som sin uppgift att visa på hur

föreställningar som upplevdes naturliga i själva verket kunde ses som uttryck för repressiva maktstrukturer (a.a.).

Fritzells (1981) avhandling *Teaching, Science and Ideology* och Tomas Englunds (1986) avhandling *Curriculum as a political problem*[26] utgör tidiga svenska bidrag till utvecklingen av en kritiskt orienterad och politiskt informerad läroplansteori. Sundberg (2007) menar att det är i och med Fritzells avhandling som den kritiska pedagogiken och ”the sociology of pedagogy” introduceras i svensk didaktik. Fritzell riktar där kritik mot den rationella undervisningsteknologins oreflekterade anspråk på att kunna utforma en effektiv undervisning utan att ta hänsyn till och problematisera egna ideologiska investeringar (Sundberg, 2007). Englund lyfte ut innehållsfrågan från klassrummet och satte den på ett tydligare sätt i en utbildningshistorisk och utbildningspolitisk kontext (Wahlström, 2009). ”Att definiera verkligheten, presentera en världsbild och att inneha kontrollen över den verklighetsbild och världsbild etc. som förmedlas, är uttryck för politiska processer” (Englund, 2005, s. 49). Englund är också den som mest explicit utvecklar en teoretisk förståelse kring skolans demokratiska uppdrag och funktion genom att introducera medborgarskapsbegreppet som tidigare varit tämligen frånvarande inom den nya utbildningssociologin[27]. Gemensamt för dem båda är ambitionen att söka en för pedagogiken relativ autonomi utifrån vilken skolans mål och innehåll kan studeras samt att införliva dem i en politisk-filosofisk problematisering.

3.3 Läroplansteori och utbildningsreformer i Sverige

När det läroplansteoretiska fältet växer fram och formeras i en svensk kontext är det med influenser från både den kontinentala bildningstraditionen och den amerikanska curriclum theory traditionen.

Begreppet ”läroplansteori” som myntades av Ulf P. Lundgren var ett försök att vidga också den svenska förståelsen av läroplansforskningen, vilket samtidigt öppnade för en mer kritiskt orienterad forskning av hur kunskap väljs ut och organiseras.

> *The terms labelling this meaning have varied. During the Middle Ages various terms were used to describe the content of education as studium or ordo. Later, during the sixteen and seventeen centuries the term curriculum came in use to indicate the temporal*

[26] Englunds avhandling gavs ut i svensk översättning med rubriken ”Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension” och kompletterades med en introduktionstext år 2005 på Daidalos förlag. I föreliggande avhandling refereras konsekvent till den svenska översättningen.

[27] För ett något utförligare resonemang kring Englunds teori om demokratiskt medborgarskap se 2.2.

> *aspect of the studies. During the Enlightenment new terms replaced curriculum like "Lehrplan" in Germany. With these changes the documents also became more concrete and detailed than before. The earlier term curriculum survived in the Anglo-Saxon countries and is now coming back in Germany and the Nordic countries (Lundgren, 2007, s. 21).*

Läroplansteorin kan ses som en del av didaktikområdet och har i Sverige likt i de övriga nordiska länderna hämtat mycket inspiration från kontinental didaktiktradition. Till skillnad från den anglosaxiska curriculumtraditionens snävare och mer instrumentella inriktning med en stark metodcentrering rymmer den kontinentala traditionen mer av innehållsfrågor och bildningsperspektiv. Mot denna bakgrund menar Sundberg (2007) att:

> *Den svenska, eller nordiska didaktiken och läroplansteorin kan med dess utgångspunkter förstås som en vidare systematisk reflektion över mål och effekter av utbildning, organisering av undervisning och lärandemiljöer – samhälleligt och institutionellt såväl som i olika undervisningssituationer – och val av undervisningsinnehåll (Sundberg, 2007, s. 4).*

Läroplaner ska därmed inte enbart förstås i termer av officiella styrdokument som läroplanen, kursplaner och liknande, utan inbegriper också de tankeströmningar och värderingar som ett visst samhälle omfattar vid en given tidpunkt och som skolan har till uppgift att föra vidare till efterföljande generationer. Mot en sådan bakgrund kan läroplan i sin mest ursprungliga uttolkning förstås som grundläggande principer för denna kulturella och sociala reproduktion (Lundgren, 2007). Under efterkrigstiden bestod den stora utmaningen vad gällde dessa grundläggande principer i att skapa en gemensam bas. När det var gjort kom frågan alltmer att handla om när och hur differentieringen i skolan skulle göras på bästa sätt.

Differentieringsfrågan

Parallellskolesystemet med folkskolan som en form av bottenskola och realskolan som ett akademiskt orienterat utbildningsspår var under 1950-talets stora skolreformer det centrala problemet man hade att lösa. Från den politiska vänstern och folkskollärarkåren restes krav på en odelad enhetsskola medan borgerliga krafter verkade för att bevara realskolan med dess högre kunskapskrav. Lösningen blev vad som kom att gå under benämningen ”Visby-kompromissen” och som innebar att årskurs 7 och 8 utformades som sammanhållna medan årskurs nio var linjedelad. Denna kompromiss låg sedan till grund för 1962 års skolbeslut där grundskolans struktur lades fast. Där

lades stadieindelningen i låg-, mellan- och högstadium fast samt de nio olika linjer som årskurs nio var uppdelad i varav en var gymnasieförberedande och fyra yrkesföreberedande. I beslutet slås det även fast att den tidigare centrala kristendomsundervisningen inte längre skulle få vara konfessionellt bunden utan skulle vara objektiv. Till denna skolreform utarbetades också en första läroplan för grundskolan ”Lgr 62”. Fördelningen av elever mellan det nionde årets olika linjer blev dock relativt ojämnt fördelade vilket ledde till att linjedelningen avskaffades i samband med den efterföljande läroplanen ”Lgr 69”. Enhetsskolan får med andra ord inte sitt fulla genomslag förrän i samband med 1969 års läroplansreform där alla grundskolans nio årsklasser blir gemensamma (Richardson, 2004).

I modernitetens Sverige sågs utbildningsväsendet som en garant för att alla människor ska kunna påverka/förändra sina liv vilket påverkade utbildningen i en mer pragmatisk riktning. Från att tidigare främst varit inriktad mot att reproducera det tidigare samhället kopplades nu utbildningen på ett tydligare sätt till framtidsnyttan. På vilka sätt kunde utbildningen bidra till människors framtid? Dessa frågeställningar, med utgångspunkt i differentieringsfrågan, innebar också att den pedagogiska forskningen fick ett allt tydligare sociologiskt perspektiv.

Runt 1950-talet började en rad mindre studier genomföras i relation till frågan om differentiering. Först 1962 (Svensson, 1962) genomfördes en större studie i Stockholm (Stockholmsstudien) där man i stadens norra delar hade infört en variant av enhetsskola medan de södra delarna hade kvar parallellskolan. Dessa båda skolor jämfördes sedan med resultatet att det inte gick att se någon skillnad mellan de båda skolorna. Strax därefter publicerades Växjöstudien (Carlsson, 1963) som visade på fördel för parallellskolesystemet. Växjöstudien var dock inte klar när 1962 års skolreform skulle genomföras och fick därför inget genomslag i den. I stället var det Stockholmsstudien som låg som vetenskaplig grund där inga eller endast marginella skillnader kunnat ses (Lundgren, 2002).

I samband med de stora skolreformerna som tog fart under 1950- och 60-talen och som så småningom ledde fram till 1962 års skolreform etablerades en relation mellan pedagogiken och staten som inte fanns hos andra vetenskaper genom att statliga forskningsmedel avsattes för forskning kring dessa reformer.

> *Sextio- och sjuttiotalens skolreformer skapade en länk mellan forskare och beslutsfattare, relaterad till några tydliga frågeställningar. Perioden efter de stora reformerna kom att präglas av en relation, där forskarna formulerade frågeställningen inom de ramar som politiker och administration angav. Samtidigt med denna förändring kom forskningen med samhällsvetenskaperna att få en mer kritisk roll och mer teoretisk inriktning. Många var vi som bet den hand som gav oss föda. Kritiken mot Skolöverstyrelsens*

> *brist på utvärdering och vilja att lyssna på forskarna möjliggjordes genom myndighetens forskningsanslag (Lundgren, 2002, s. 238).*

Dessa forskningsmedel skars sedan ner kraftigt under 1990-talet samtidigt som antalet lärosäten och därmed också antalet professurer ökade kraftigt.

Det ramfaktorteoretiska tänkandet

Det ramfaktorteoretiska tänkandet har sin upprinnelse i Dahllöfs (1967) reanalys av den så kallade Stockholmsundersökningen (Svensson, 1962) om elevgrupperingen som ramfaktor för lärarnas undervisning och hur dessa påverkade kunskapsresultaten. Genom jämförande studier över tid mellan olika elevgrupper fick man fram data som innefattade både använd metodik och nedlagd tid.

> *Detta utgjorde förutsättningar för en mer detaljerad förklaring av mekanismerna i samspelet mellan metod, progression och innehållstäckning i det pedagogiska förloppet med hjälp av begrepp som katederundervisning, individualisering och styrgrupp (Dahllöf, 1999, s. 7).*

Den styrgrupp som Dahllöf (1999) talar om är den grupp utifrån vilkens framsteg läraren fattar sina beslut om undervisningens progression och som enligt honom befinner sig i spannet 10-25% av prestationskurvans svagaste elevgrupp. I grova drag handlar det ramfaktorteoretiska tänkandet om att komplettera den tidigare deskriptiva input-outputmodellen som enligt Dahllöf dominerat tidigare forskning med fokus på ramfaktorers inverkan på den mellanliggande pedagogiska processen och dess utfall, där ramarna möjliggör vissa undervisningsprocesser medan andra omöjliggörs. Dahllöf är dock inte beredd att tala om det ramfaktorteoretiska tänkandet som en teori utan vill snarare betrakta det som ett annat sätt att närma sig sitt studieobjekt.

Ulf P. Lundgren är den som sedan vidareutvecklar det ramfaktorteoretiska tänkandet i riktning mot en mer sammanhängande teori. Såväl hans avhandling (Lundgren, 1972) som flera av hans tidiga betydelsefulla arbeten författades inom ramen för det så kallade KOMPASS-projektet (Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem). Lundgren ser ramfaktorteorin som ett särskilt användbart tankeredskap i relation till det målstyrda utbildningssystemet med ett ökat fokus mot resultatutvärdering som successivt tar form under efterkrigstiden och som inbegriper resultatanalys och utvärdering (Lundgren, 1999). Ramfaktorteorin kan på så sätt förstås som ett retrospektivt tankeverktyg som handlar om att utvärdera och se på de pedagogiska processer som möjliggjorts respektive omöjliggjorts inom vissa

ramar och att utifrån den analysen förändra ramarna för att framåt skapa andra och kanske bättre möjligheter att nå de uppsatta målen.

> *Ramfaktorteorin bygger på tankegången att ramarna ger ett utrymme för en viss process. Ramarna ger eller ger inte möjligheter, de är inte orsaker till en viss verkan. Om däremot ett mål tydligt finns för en process måste ramarna anpassas för att göra den processen möjlig (Lundgren, 1999, s. 36).*

Ramfaktorteorin bidrar på så sätt med ett sätt att tänka kring skolans styrning som blir särskilt användbart i samband med att skolan går från att styras via resurser och regler till att i 1990-talets decentraliserade skola styras via mål- och resultatstyrning. Styrningen förskjuts till följd av decentraliseringen från att vara en fråga om vad som stoppas in i utbildningssystemet till en fråga om vad som kommer ut. Utvärderingsarbetet får en alltmer framskjuten plats i utbildningssammanhang och det är i samband med detta arbete som ramfaktorteorin erbjuder en användbar begreppsapparat och ett tänkande kring skolans styrning som kan sägas knyta samman makro och mikroperspektiv på ett sätt som inte skett tidigare. Sundberg (2005) menar att den ramfaktorteoretiska didaktiken bidrar till en pedagogisk forskning som inbegriper både teoretisk förankring och historisk analys. Bernstein (2000) vars teoretiska arbete spelade en viktig roll här talar om att vissa ”privilegierade texter” erhåller status av underliggande försanthållande som inte ifrågasätts eller blir föremål för kritisk granskning. Dessa bildar sedan grundläggande meningsmönster i den pedagogiska diskursen och blir vägledande för den pedagogiska kommunikationen och hur den hanterar aspekter av klass, kön, etnicitet och ålder. Bernstein formulerar också begreppen klassificering och inramning med vilka han analysera de struktureringsprinciper som är vägledande för den pedagogiska kommunikationen. Klassificering syftar på den uppdelning och de gränser som skapas och återskapas mellan till exempel lärare och elev och olika ämnen. Inramning syftar på graden av kontroll som läraren och eleven har över urval och organisering av ett visst kunskapsinnehåll. Beroende på i vilken grad dessa båda principer tillämpas (stark eller svag form) skapas särskilda makt- och styrningspraktiker. Dessa står i relation till de tankeströmningar som finns i samhället som också bidrar till att ge särskilda pedagogiska diskurser legitimitet i en viss tid. Skolan kan förstås stå i relation till en konfliktarena där olika ideologiska intressenter kämpar om symbolisk kontroll över skolan (Sundberg, 2005). Bernstein gör också en åtskillnad mellan vad han kallar formuleringsarenan och realiseringsarenan, en uppdelning som Sundberg (2005) dock menar har kommit att behandlas på ett alltför statiskt sätt i skolsammanhang där didaktikens vad-fråga ofta kopplats till formuleringsarenan och hur-frågan till realiseringsarenan och den snävare skolkontexten vilket gjort att de båda aspekterna skiljts åt på ett olyckligt sätt.

Läroplanskoder och utbildningskonceptioner

Lundgren (t ex 1991) introducerar begreppet läroplanskoder för att beskriva förutsättningarna och kontexten för social reproduktion och hur dessa förstås olika under olika tider. Lundgren (a.a., s. 23) stipulerar följande aspekter som centrala för förståelsen av begreppet läroplanskod. Vad det handlar om är:

(a) transformations of society that slowly change the structure and modes of production
(b) the conditions regulating various social contexts, and
(c) the creation of pedagogical texts (or curricula).

Läroplanskoderna är alltså tänkta att säga något om förhållandet mellan ett samhälle och dess utbildningsförståelse och förstås som bestående av dessa tre analytiska nivåer. Den första nivån handlar om hur ett samhälle utvecklar föreställningar och värderingar och hur dessa tjänar som grund för synen på läroplanens form och innehåll. Den andra nivån innebär en konkretisering av skolans styrning och kontroll och den tredje handlar slutligen om hur en specifik läroplan styr den konkreta undervisningssituationen (Lundahl, 2006). Läroplanskoden handlar sålunda om en rad historiska och kulturella principer och hur de i sin tur formar och utrycks i och genom ett samhälles utbildningssytem. Lundgren (1991) skiljer i en historisk belysning mellan olika läroplanskoder. Den första är den ”klassiska läroplanskoden” och syftar på det antika Greklands tvådelade läroplan i ”trivium” och ”quadrivium”. Trivium bestod av grammatik, logik, retorik och quadrivium av aritmetik, geometri, astronomi och fysik. Under denna period framstod kunskap som något som fanns inom människan och som pedagogiken hade i uppgift att plocka fram ur henne. I den efterföljande ”realistiska läroplanskoden” sker, i takt med de naturvetenskapliga landvidningarna, en förskjutning mot att betrakta kunskap som något som tillägnas via sinnena. Francis Bacon (1561-1626) var en central företrädare för dessa nya tankeströmningar och han lyfte fram vetenskapen som en metod att få kunskap om naturen på ett sätt som också kunde bidra till att förändra människans livsvillkor. Detta utbildningsideal utvecklades sedan under 1600- och 1700-talen och Johan Amos Comenius var en av dem som bidrog till att dessa nya tankar fick genomslag inom skola och utbildning genom sitt ecyklopediska utbildningsideal. Lundgren beskriver under denna tidsperiod även en moralisk kod vars utbildningsidé handlade om att utforma ett utbildningssytem som bidrog till det klassdelade samhällets reproduktion. Det är här som massutbildning för de breda folklagren började bli en realitet, genom de feodala samhällenas husförhör och vidare in i folkskolans religiösa underdånighetsfostran (Englund, 2005). Därefter talar Lundgren (1991) om en

rationell läroplanskod som kännetecknades av ett ökat fokus på individen och hennes lärande samt en syn på pedagogiken som en applikation av psykologin[28].

> *Metoden för undervisning och uppfostran var kunskapen om människans lärande och människans minne. Detta innebar att psykologins utveckling sammanflätades med pedagogiken (Lundgren, 2002, s. 233).*

Englund (2005) vidgar förståelsen genom att visa på hur 1900-talets utbildningspolitik också innehåller en ”medborgerlig läroplanskod”. Den beskriver han med hjälp av de tre utbildningskonceptionerna ”patriarkalisk”, ”vetenskaplig-rationell” och ”demokratisk” som han ser som på varandra följande vågor i svensk utbildningspolitik och som kommit till uttryck i och genom 1900-talets olika utbildningsreformer. Han beskriver den demokratiska utbildningskonceptionen på följande sätt:

> *Medan en vetenskaplig rationell utbildningskonception i utbildningsfilosofiskt hänseende pendlar inom det olösliga motsattsparet essentialism-progressivism, är utgångspunkten i den demokratiska konceptionen ett rekonstruktivt perspektiv. Det grundläggande är här att skolans roll i samhällsutvecklingen blir att utveckla medborgare som är beredda att delta i samhällets 'förbättring' – skolan är ett medel att utveckla och förverkliga vissa politiska ideal: demokrati och jämlikhet (Englund, 2005, s. 312).*

Med den medborgerliga läroplanskoden pekar Englund på att skolans uppgift inte enbart ligger i att reproducera tidigare generationers kunskaper, värderingar och försanthållanden utan att den också handlar om att vara en transformativ kraft i samhället i riktning mot att rusta medborgare till deltagande.

Läroplanskoderna är ett sätt att försöka möjliggöra ett samtal kring de trögrörliga förändringar av ett samhälles tankesystem och delade värderingar som skapar särskilda förutsättningar för den sociala reproduktionen och som också uttrycks i och genom skolans läroplaner.

Från läroplanskod till läroplansdiskurs i ljuset av en språklig vändning

I det senmoderna samhällets ökade differentiering och kulturella fragmentisering blir kodbegreppet problematiskt då det förutsätter en kulturell

[28] Se också under 3.2 för en utförligare diskussion kring den rationella läroplanskoden.

homogenitet som inte utan problem låter sig finnas i det senmoderna samhället (Sundberg, 2007). De diskursiva ansatser som växer fram inom den läroplansteoretiska forskningen kan ses en kritisk respons på kodbegreppets begränsade förmåga att hantera förändring och komplexitet.

> *Diskursbegreppet har en förändringsdimension som kodbegreppet i sin statiska konnotering saknar. Diskursbegreppet inbegriper en mer dynamisk syn på hur kultur, språk och samhälle samspelar. En sådan begreppsvändning kan också spåras i Bernsteins arbeten, där senare studier allt mindre bygger på kodbegreppet och där istället diskursbegreppet ges en mer framskjuten position (Sundberg, 2005, s. 62).*

Istället för att jobba med klassiska dualismer av typen makro-mikro, struktur-aktör eller stat-civilsamhälle bidrar den språkliga vändningen[29] till en uppluckring av sådana kategorier. Fokus hamnar istället på de system av kunskap som finns inskrivna i olika pedagogiska praktiker och hur dessa på olika sätt bidrar till konstruktionen av densamma (Popkewitz, 1997). Parallellt med ett ökat språkfokus, sker också en filosofisk renässans inom pedagogiken vilket bidrar till en ökad mångfald av perspektiv och en uppluckring av psykologins och sociologins dominerande ställning som pedagogikens huvudsakliga hjälpvetenskaper (Englund, 2004). Den fokusförskjutning som sker handlar då inte om ett övergivande av tanken på samhälleliga institutioner till förmån för studiet av svävande idékluster, utan snarare om insikten om kommunikationens och intersubjektivitetens betydelse för varje social praktik och en dialektisk förståelse av institutioner som samtidigt producenter av diskurs och svar på speciella förväntningar.

Sundberg (2007) skiljer mellan två huvudspår av språkligt orienterade perspektiv[30] inom den läroplansteoretiska forskningen, dels ett dekonstruktivt som respresenteras av neopragmatismen och poststrukturalismen och dels ett rekonstruktivt som representeras av en kritisk hermeneutisk ansats. De båda spåren betonar språkets konstitutiva funktion för socialt liv, men det dekonstruktiva spåret gör en mer radikal tolkning som Sundberg (a.a.) beskriver som ett ”brott” med det moderna, medan det rekonstruktiva spåret ser en poäng i att ändå hålla fast vid modernitetens tanke om möjligheten att upprätthålla vissa centrala och sammanhållande värde, samtidigt som det riktar kritik mot modernitetens rationella världsbild och dess upplysningsprojekt. Både det dekonstruktiva och det rekonstruktiva spåret ser som den läroplansteoretiska forskningens huvuduppgift att problematisera innehållsliga och kunskapsbegreppsliga frågor i en tid av ökad differentiering.

[29] För en utförligare diskussion kring den språkliga vändningen se 2.1.
[30] Dessa ska förstås som ett försök till grov indelning som var för sig givetvis rymmer en rad olika angreppssätt och vinklingar.

Tomas Englund är den i Sverige som mest konsekvent vidareutvecklat den sociopolitiskt orienterade neopragmatiska skolbildningen. Englund (2004) talar om den språkliga vändningen som en kommunikativ vändning för pedagogiken med ett särskilt fokus på språkets meningsskapande funktion. I takt med att det moderna samhällets sanningsanspråk och krav på objektivitet successivt luckrats upp och tänkts om får kommunikationen en mer framskjuten plats i skolan. Kunskap betonas som något som växer fram i dialog mellan människor snarare än ett färdigt kunskapspensum som läraren har att överföra till eleven. Individens delaktighet i den egna kunskapsutvecklingen blir central och utbildningsfrågor relateras till frågan om medborgarskap där den deliberativa demokratin förs fram som ett möjligt principiellt förhållningssätt i skola och utbildning (jfr Biesta, 2004; Englund, 2000; 2005; 2011; Quennerstedt, 2008; Wahlström, 2002; 2009). Bidragen tar i stor utsträckning sin utgångspunkt i den amerikanska pragmatismen och namn som Dewey och Mead är centrala för förståelsen av utbildningens roll och karaktär, men även Habermas diskursteori och Rortys och Cherryholmes nypragmatiska bidrag är återkommande referenser. Sundberg (2007) beskriver den neopragmatiska läroplansforskningens uppgift på följande sätt:

> *Uppgiften blir att ställa utbildningsfrågor mot en deliberativ och kommunikativ demokratisyn och påvisa hur skolkunskapen implicerar olika uppfattningar och uttolkningar av ett innehåll och att urvalet således har politisk-moralisk grund. Forskningsfrågorna, den institutionella frågan och urvalsfrågan, sökes besvaras via historiskt-filosofiska undersökningar och textanalyser av olika slag (Sundberg, 2007, s. 25).*

Den neopragmatiska läroplansteorins innehållsliga fokusering blir ett viktigt komplement till den ramfaktorteoretiska strukturanalysen och bidrar på så sätt till att vidareutveckla den läroplansteoretiska ansatsen och förståelsen av skolan som en diskursiv praktik. Ett antal studier publiceras också här som explicit definieras i termer av diskursanalys (t.ex. Kronlid, 2008; Wahlström, 2008; Quennerstedt, 2008)

Utöver den neopragmatiska så lyfter Sundberg (2007) också fram den poststrukturella ansatsen som ett viktigt bidrag till det dekonstruktiva läroplansstudiet. Lika lite som den neopragmatiska kan den poststrukturella betraktas som en enhetlig ansats, båda rymmer en variationsrikedom vad gäller angreppssätt och frågeställningar. Med rötter i 1960- och 70- talens franska filosofi, sådan den kom att formuleras av bland andra Michel Foucault och Jacques Derrida, bidrar denna inriktning med en radikal förståelse av språket som konstitutivt för den sociala världen. Postrukturalismen gör om möjligt ett ännu mer definitivt brott med det moderna upplysningsprojektets objektiva sanningsanspråk och framåtsyftande vetenskapssyn än neopragmatismen. Även om den också till stor del övergett modernitetens

sanningsbegrepp (jfr Rorty 2004) finns hos denna ansats en praxisnära förbättringsambition som postrukturalismen vänder sig emot. Säfström (2005; 2007) som kanske är den som mest påtagligt bidragit till utvecklingen av den poststrukturella ansatsen inom svensk läroplansteori ser en risk i att en alltför normativ och framtidsorienterad forskning missar de orättvisor och exkluderande praktiker som forskningen själv bidrar till att skapa och/eller upprätthålla. För att motverka den negativa och exkluderande maktutövning som en alltför normativ forskning riskerar att bidra till betonar Säfström (2007) vikten av självreflexivitet i det vetenskapliga arbetet. Sanning betraktas här som en diskursiv produkt, där vissa diskurser gör det möjligt och till och med önskvärt att tala om vissa saker och hålla dem för sanna medan andra saker exkluderas och därmed görs omöjliga att relatera till. Kunskapsdiskurser kan på så sätt sägas upprätthålla vissa kunskapsregimer om vad som är sant eller falskt. Till skillnad från mer marxistiskt orienterad teoribildning där makt i allt väsentligt betraktas som repressiv i förhållande till det handlande subjektet talar Foucault om makt som en produktiv och konstitutiv kraft. Identiteter och kategorier betraktas inte som a priori existerande entiteter, utan som språkliga konstruktioner. Denna radikala språkförståelse innebär att den postsrukturalistiska ansatsen bidragit med insikt i hur språket i olika praktiker konstruerar och reproducerar orättvisor och ojämlikhet i samhället. Forskningens uppgift ligger då i att dekonstruera dessa sociala konstruktioner och diskursiva positioneringar och synliggöra de premisser som bär upp dem och ger dem legitimitet.

Den tredje och sista läroplansteoretiska ansatsen med angöring i en språklig och diskursiv vändning som Sundberg (2007) lyfter fram är den kritisk hermeneutiska[31]. Denna ansats hämtar tankegods från både den kontinentala hermeneutiken, från Habermas samhällskritik och från mer Foucauldianskt orienterad diskursanalytisk teori. Ansatsen skulle kunna betecknas som dialektisk vad gäller relationen mellan det diskursiva och det materiella där språket ses som samtidigt konstitutivt och konstituerat. Den språkliga vändningen blir med andra ord inte lika radikal här som inom den poststrukturalistiska ansatsen. Sundberg (a.a.) beskriver förhållningssättet på följande sätt:

> *De systemvillkor och institutionella faktorer som strukturerar handlingskontexten tas alltså med i analysen, utan att för den skull determinera handlingsmöjligheterna. En läroplansteoretisk forskning med förankring i en kritiskt informerad hermeneutik, avser på detta sätt både fokusera kontinuiteter och diskontinuiteter, strukturell tröghet och faktisk förändring, stabilitet och tolkningskamp om/ i skolan. Läroplaner förstås som diskursiva*

[31] Föreliggande avhandling kan ses som ett bidrag inom ramen för denna teoretiska ansats.

> *praktiker och processer som har såväl situationella, institutionella som samhälleliga villkor (Sundberg, 2007, s. 33).*

Här kombineras på så sätt element från ramfaktorteoretisk strukturorientering med mer diskursivt orienterade perspektiv. Den pedagogiska praktiken betraktas som en i grunden diskursiv, kommunikativ praktik men kan aldrig förstås helt åtskiljd från dess historiska och kontextuella villkor. Hur vissa läroplans- och kunskapsdiskurser formeras och ges företräde framför andra analyseras på så sätt i relation till samhällsutvecklingen i övrigt. Diskursorienterad metodologi får en framträdande plats inom ansatsen (jfr Fairclough, 1992; 1995) utan att för den skull helt ge upp modernitetens tanke på ett handlande subjekt med möjligheter att överskrida och gå utöver de begränsningar som diskursens möjligheter samtidigt innebär. Även om diskursers immanenta maktutövning förstås som en stark produktiv kraft, uppfattas den inte som tvingande. Individen tilldelas alltid en reell möjlighet att genom sitt eget handlande transformera och/eller överskida de diskurser som han eller hon är del av. Sundberg (2007) lyfter bland annat fram Lundahls (2006) studie kring kunskapsbedömning och Romans (2006) historiska belysning av svenskämnet i gymnasieskolan som exempel på bidrag som skulle kunna relateras till en kritisk hermeneutisk tradition. Andra exempel är studier av skol- och utbildningsreformer som genomförts med utgångspunkt i en kritiskt orienterad diskursanalys (t.ex. Sundberg, 2005; Lund, 2006; Krantz, 2009; Morawski, 2010; Nordin, 2010a; 2012).

3.4 Transnationalisering av den läroplansteoretiska ansatsen

Under 1970-talet kom den institutionella analysen att utmanas av forskare från Stanford University som menade att skola och utbildningsväsende inte följde de vedertagna organisationsteoretiska förklaringsmodellerna. Till skillnad från många andra organisationer som hålls ihop av en effektivitetslogik, spelar delade myter och föreställningar en betydligt viktigare roll för skolans sammanhållning, menade de. Denna insikt kom sedan att utgöra grogrund för vad som kommit att kallas den nyinstitutionella forskningen inom utbildningsområdet. Till skillnad från den tidigare institutionalismen som såg institutioner som mer eller mindre objektiva entiteter, betrakade nyinstitutionalismen institutioner som mänskliga konstruktioner. Sociala regler och handlingsmönster betraktades som institutionens byggstenar och fokus riktades mot hur individer aktivt skapar mening i instutitonella sammanhang genom språk och symboler. Denna mening är dock inte konstant utan förstås i relation till en historisk utveckling där aktörer agerar utifrån sina

särintressen, värderingar och trosföreställningar. På så sätt knyts maktaspekter på ett tydligare sätt till institutionsanalysen än tidigare och förstås som en viktig kraft i institutioners förändringsprocesser (Meyer & Rowan, 2006). Efterhand har språkets och idéernas grundläggande betydelse för studiet av institutioner generellt lyfts fram allt mer inom den nyinstitutionella forskningen (Schmidt, 2008). Institutioners diskursiva aspekter har setts som viktiga för att kunna förklara förändring och komplexitet i en föränderlig värld och helt centrala för studiet av utbildningspolicy (Schriewer, 2003). Inom den nyinstitutionella forskningen lyfts tidigt processer av isomorfism fram som karakteristiska för det framväxande globala samhället. I termer av ”världskultur” diskuteras hur globala agendor och tankesystem bidrar till en världsomspännande homogeniseringsprocess av nationers sätt att fungera och organisera sig (Meyer *et al.,* 1997). Även utbildningsområdets utbyggnad under sena 1800-talet och hela 1900-talet ses som ett uttryck för en delad global övertygelse om utbildningens betydelse för det moderna samhällets uppbyggnad (Meyer *et al.,* 1992). Hur dessa globala föreställningar, myter och diskurser kommit att spela en viktig roll för utbildningsområdets transformering har sedan framförallt beforskats och teoretiserats inom ramen för den policyorienterade utbildningssociologin.

Globala policyfält och ”Non governmental organisations”

En ökad mobilitet och ett ökat gränsöverskridande till följd av globaliseringen påverkar som redan nämnts också förståelsen av utbildningsområdet. Det moderna samhällets tids- rumsliga uppfattningar utmanas och det sociala rummet förstås i allt högre grad som komplext och föränderligt. Referenspunkter som nation och identitet, vilka traditionellt uppfattats som stabila, behöver inbegripas i kontinuerliga tolknings- och omtolkningsprocesser.

> *While nation-states retain their significans for policy making in education, their capacity to set their policy priorities has become relativized, as they now have to refer to the global processes in a range of different ways, including their effects in specific nations (Lingard, 2009, s. 242).*

Det sker ett ökat gränsöverskridande inom utbildningsområdet som gör det svårt att tala om en nation eller stat på samma sätt som tidigare. Detta leder också till att de i huvudsak nationsorienterade förklaringsraster som tidigare varit vanligt förekommande inom den läroplansteoretiska forskningen till viss del förlorar i förklaringskraft och därför behöver modifieras till förmån för mer utvidgade, nationsöverskridande transnationella perspektiv. ”The totally pedagogised society demands the deparochialising of policy research in

another way, namely, through the extension and refocusing of its institutional gaze" (Lingard & Ozga, 2007, s. 2). Det handlar inte om att traditionella referenspunkter upphör att existera, inte heller att de helt förlorar sin relevans utan om en ökad medvetenhet om att dessa och liknande begrepp behöver problematiseras, kompletteras och förstås på delvis nya sätt.

> *With deterritorialization, pluralization and hybridity of cultures, the idea of a geographically bounded object and field of educational research has become hard to sustain. Educational research must therefore pay attention to the transnational spaces which are constituted by new relationalities that are necessarily non-linear, complex, open-ended, and evolving (Rizvi, 2009, s. 287).*

Med globalisering och transnationalisering följer att policyforskningens fokus behöver förändras på ett sätt som gör det möjligt att hantera en ökad komplexitet och ett ökat flöde av varor, personer och symboler (a.a.). Lingard (2009) lyfter fram tre faktorer som globaliseringen fört med sig som föranleder en förändrad syn vad gäller studiet av utbildningspolicy. För det första har det skett ett skifte av de skalor som används inom dagens politik till följd av de nationsöverskridande globala och transnationella policyfält som formerats. Den andra faktorn är förskjutningen som skett inom det politiska landskapet från "government" till "governance" som styrningsprincip och som pekar mot vad som kommit att benämnas "new public management" (NPM) som innebär att managementprinciper från privata näringslivet importerats och används också inom den offentliga sektorn. Den tredje faktorn kommer ur de båda tidigare och då framförallt ur förskjutningen från government till governance. Då policy kan sägas handla om auktoritativ allokering av värden, innebär en sådan förskjutning att auktoritativ makt förskjuts från nationell till transnationell nivå vilket då också kräver en förändrad analys. Det handlar då inte om att se nationen som maktlös eller att studier av nationell utbildningspolicy skulle vara oviktig, utan som berörts ovan, om att de idag behöver relateras till och förstås som en del av en vidare transnationell policykontext.

Utifrån en sådan utgångspunkt diskuteras inom den policyorienterade utbildningssociologin framväxten av ett globalt policyfält (Ball, 1998; Lingard *et al*., 2005; Lingard, 2006). Med hjälp av Bourdieus teori om sociala fält argumenterar Lingard för att utbildningspolicy idag består av flera olika nivåer eller lager varav ett är av global karaktär och bärs upp av aktörer som Världsbanken, OECD och UNESCO. Dessa globala "non-governmental organisations" (NGO:s) anses tillsammans ha bidragit till konstruktionen och upprätthållandet av ett globalt policyfält genom att gemensamt föra fram utbildningens roll för innovation och ekonomisk tillväxt på ett nationsöverskridande plan, samt genom att utarbeta policykoordinerade styrningspraktiker för att nå dessa gemensamma mål. Det globala policyfältet

är alltså, med referens till Bourdieu, att betrakta som socialt snarare än som geografiskt.

Formering av ett europeiskt utbildningsområde

Lawn och Lingard (2002) uppmärksammar tidigt formeringen av ett europeiskt utbildningsområde som ett tydligt exempel på ett nationsöverskridande policyfält. Lawn är kanske den som mest explicit problematiserar och teoretiserar det europeiska utbildningsområdets formering i termer av ”Europeanization” (Lawn & Lingard, 2002; Grek & Lawn, 2009; Lawn, 2011). Det europeiska utbildningspolicyfältet som formeras i ljuset av Lissabonstrategin kan till stor del förstås uppbyggt kring jämförande praktiker där nationers utbildningsprestationer omvandlas till siffror i tabeller och rankinglistor, vilka i sin tur är tänkta att fungera reglerande visavi de övergripande målen (Ozga & Lingard, 2007; Grek, 2009; Grek *et al*., 2009).

> *Measuring units, benchmarks and standards are the new essentials of Europeanization. They are the scaffolding of the European space for education. They allow governing by bringing policy areas into being, rendering them transparent, mapping them and producing comparisons of performance. They are created by private and public agents, including academics. They are not fixed, they are not easily discernible, and they shape the present and determine the future. They are not an interesting or peripheral factor in the system; they are the new system of education. They are essential for governing the new economy of education (Lawn, 2011, s. 270).*

Inom det europeiska utbildningsområdet får den öppna samordningsmetoden en central roll som redskap för att koordinera medlemsstaternas policyarbete (Lange & Alexiadou, 2007; Wahlström, 2008; 2010). Grek och Lawn (2009) visar hur icke-statliga organ på den globala arenan samarbetar och bildar diskurskoalitioner kring gemensamma konstruktioner av data. Inom det europeiska fältet sker enligt dem ett nära samarbete mellan UNESCO, OECD och EU:s eget statistiska organ Eurostat som gör det svårt att skilja dem från varandra. Samarbetet kring insamlandet av data mellan dessa organisationer har pågått sedan 1998 i syfte att skapa mer övergripande och jämförbara system för utbildningsområdet (a.a.). Grek och Lawn menar vidare att det framväxande europeiska utbildningsområdet nu har övertagit den roll som nationalstaterna tidigare hade som utgångspunkt för att diskutera och förstå europeisk utbildning. ”When will it be recognized that the main area for understanding education in Europe now is the emerging and common European education space?” (a.a., s. 52). Att säga att den transnationella arenan helt övertagit den roll som den nationella hade tidigare anser jag dock

är att dra en alltför långtgående slutsats. Snarare kan utvecklingen förstås som att utbildning idag är en fråga som förenar nationella och transnationella aktörer där rörelser kan ske i många olika riktningar. Initiativ som tas på den transnationella arenan översätts, omtolkas och blandas upp i mötet med det nationella och det lokala på ett sätt som gör det svårt att hävda att det enbart skulle vara budskapet från transnationella aktörer som är betydelsefullt oavsett hur kraftfulla är.

Policyforskning i gränslandet mellan en nationell och en transnationell arena

Mot bakgrund av det som pekats på ovan utvecklas en ökad medvetenhet om globaliseringens konvergerande effekter på nationella utbildningssytem. Men samtidigt finns, som nämnts ovan, också ett behov inom policyforskningen att nyansera dessa effekter och istället för att se det som en envägskommunikation från det globala till det nationella, fokusera på vad som händer i mötet mellan de globala, nationella, regionala och lokala arenorna och hur dessa möten kan förstås (Ball, 1998; Dale, 1999).

> *Furthermore, as we have suggested, there is a tendency to see globalasation as writing the education policy script for nation states, rather than as a force that may destabalise nation states and discplace them as the 'natural' site and scale of politics (Lingard & Ozga, 2007, s. 4).*

Utbildningspolitiken förs på ett flertal arenor och alla dessa behöver beaktas inom utbildningspolicyforskningen. Trots den ökade medvetenheten om dessa framväxande globala fält menar Thomson (2006) att den läroplansteoretiska forskningen fortfarande i väldigt stor utsträckning är behäftad med en metodologisk nationalism. Alltför sällan problematiseras till exempel, enligt Thomson, läroplaners syn på kunskap i relation till dess vidare policykontext, vilket skulle kunna bero på att den globala respektive nationella arenan till stor del kommit att beforskas inom olika traditioner, den globala inom den policyorienterade utbildningssociologin och den nationella inom läroplansteorin (Lingard & Ozga, 2007). Även Andersson-Levitt (2008) lyfter fram behovet av mer forskning i detta gränsland som explicit relaterar globala utbildningsdiskurser till nationella arenors specifika förutsättningar.

Youngs bok *Bringing knowledge back in* som gavs ut 2008 utgjorde startskottet för en kritik mot den rådande policyforskningen som han menade förlorat de innehållsliga frågorna i en alltför relativistisk och kontextberoende problematisering. Med sin bok ville han peka på behovet av att återinföra en innehållslig diskussion kring *vad* som ska läras i skolan. I samma anda har

sedan ett antal artiklar publicerats där försök gjorts att kombinera ett transnationellt perspektiv på kunskapsfrågan med en problematisering av kunskapers form och innehåll så som de kommer till uttryck i nationella styrdokument (Karseth & Sivesind, 2010; Young, 2010; Young & Muller, 2010; Whitty, 2010). Karseth och Sivesind (2010) lyfter fram den kontinentala didaktikens bildningsperspektiv som en möjlig utgångspunkt för en innehållslig diskussion. Genom att explicit koppla samman innehållsfrågan med den tyska bildningstraditionen knyter de an till den kontinentala didaktiktraditionen, som från att ha varit relativt osynlig inom den anglo-saxiska curriculum theory traditionen, under senare år uppmärksammats och introducerats också för den engelskspråkiga världen (Westbury, Hopmann & Riquarts 2000).

Svenskt läroplansarbete i en europeisk policykontext: försök till ett vidgat perspektiv

Vad Karseth & Sivesind (2010) gör är att de explicit relaterar det norska läroplansarbetet till framväxande globala policyfält i en sammanhållen problematisering. Liknande angreppssätt har inom den svenska läroplansforskningen varit relativt marginella, vilket Popkewitz visade redan 1997 i samband med utvärderingen av den svenska pedagogikforskningen. Han pekar ut fyra olika forskningsområden som kan betraktas som mindre utvecklade och lyfter där fram kopplingen mellan det svenska läroplansarbetet och de transnationella arenorna som ett sådant område.

> *Fourth and with few exceptions, there is a lack of a strong critical comparative perspective that relates Sweden to international arenas in education. We did not find any studies that examine the political and educational practices that relate Sweden to the European Union, to international agencies such as OECD, and to its own international developmental agency, SIDA (Popkewitz, 1997, s. 62).*

Sedan Popkewitz genomgång har ett antal studier publicerats som i någon mån relaterar svenska förhållanden till transnationella arenor, men vad gäller läroplansteoretiska studier som fokuserar grundskolans läroplaner är antalet studier fortfarande mycket begränsat. Bland de studier som ändock anlägger ett transnationellt perspektiv kan nämnas Sundbergs (2008) studie där han visar på hur skolans styrningspraktiker förändrats i samband med 1990-talets utbildningsreformer i relation till mer övergripande transnationella styrningsdiskurser. Wahlströms (2008; 2010) arbeten där den öppna samordningsmetoden problematiseras som ett centralt instrument för policykoordinering inom det europeiska utbildningsområdet. Hon diskuterar

där hur dessa mjuka styrningspraktiker eventuellt påverkar och/eller förändrar statens roll som huvudsaklig formuleringsarena av nationell utbildningspolicy. Någon mer elaborerad problematisering i relation till en viss specifik svensk kontext, eller material, görs däremot inte. Pettersson (2008) analyserar internationella kunskapsmätningars betydelse för styrningen av det svenska utbildningssystemet och visar på hur ett ökat internationellt inflytande bidrar till att relationen mellan transnationella och nationella arenor omformuleras. Han betonar också att det inte finns någon enkel färdväg för transnationella diskursiva element till den nationella arenan utan att det handlar om tolknings- och omtolkningsprocesser i mötet med lokala förutsättningar. Lundahl (2007) diskuterar i en studie hur den svenska välfärdsstaten och dess utbildningspolitik förändras till följd av globalisering och europeisering (europeanization). Hon visar på att den diskursiva importen i svensk utbildningspolitik inte skett explicit utan har lånats in och rekontextualiserats utan att de synliggjorts och att referenser till transnationella aktörer inte upplevts som legitimitetsskapande i Sverige utan snarare betraktats med en viss skepsis och att de därför har undvikits. Waldow (2008; 2009) menar i likhet med Lundahl att Sverige ägnat sig åt vad han kallar ”silent borrowing”, en tyst import av såväl problem som lösningar som befunnits användbara för den nationella utbildningspolitiska diskursen. Waldow tar också upp det faktum att Sverige under lång tid betraktat sig själv, och till viss del även betraktats av till exempel Tyskland och Frankrike, som ett föregångsland vad gäller utbildningssystemens utformning. Inte minst 1962 års grundskolereform, som bland annat den gränsöverskridande utbildningsaktören Torsten Husén (1989) var inblandad i, bidrog till att Sverige uppfattades som pionjärnation inom utbildningsområdet. Att Sverige såg sig själv som världsledande inom utbildningsområdet, menar Waldow (2008; 2009), kan ha bidragit ytterligare till det begränsade inslaget av referenser till transnationella aktörer i svensk utbildningspolitik; varför hänvisa till andra när man själv är bäst i klassen? Forsberg (2009; 2012) har gett ett översiktligt bidrag till förståelsen av den svenska läroplanen i relation till olika kunskapstaxonomier som formulerats inom OECD och EU. Särskild tyngdvikt läggs där vid det vidgade kunskapsbegreppet som introducerades i och med *Skola för bildning* och hur detta kan förstås i relation till de nya taxonomier som introduceras av de transnationella aktörerna där kompetensbegreppet har fått en framträdande roll. I likhet med Popkewitz (1997) framhåller Forsberg (2009) att behovet av studier som relaterar svenska förhållanden till de transnationella utbildningsfälten fortfarande är stort och pekar på kunskapsfrågans centrala roll i sammanhanget.

> *Sett utifrån det urval av svenska policydokument som studerats finns också flera exempel på hur man knyter an till de kompetensbaserade kunskapsdiskurserna. Endast i ringa omfattning kvalificeras dessa inslag genom att också kunskapssynens bakomliggande antaganden*

> *problematiseras. Detta är något som skulle behöva utvecklas vidare inom såväl forskning, policyverksamhet och pedagogiska praktiker. Av särskilt intresse är då att analysera på vilket sätt skillnader vad gäller kunskapens grund, innehåll och form reser frågor om kompabilitet mellan de internationella diskurserna och kunskapssynen i de svenska läroplanerna (Forsberg, 2009, s. 129).*

Som nämnts tidigare är ambitionen att föreliggande avhandling ska kunna tjäna som ett bidrag till just en sådan problematisering av nationella och transnationella kunskapsdiskurser och relationen dem emellan som Forsberg (2009) efterlyser.

KAP IV EN EUROPEISK KUNSKAPSDISKURS

Som nämnts ovan, sker analysen i samtliga delstudier med hjälp av studiens grundläggande analytiska raster produktion, innehåll och kommunikation vilket innebär att samtliga aspekter finns med i samtliga delstudier. Däremot skiljer sig tyngdpunkten något åt mellan delstudierna vad gäller de analytiska aspekterna, vilket för denna delstudie innebär att tyngdpunkten ligger på produktionsaspekten[32]. Produktion syftar här på EU-arenan och de policyaktörer som agerar och samarbetar där och som i kraft av omfattande resurser har stora möjligheter att både utforma och upprätthålla diskursiva teman. Här analyseras hur detta samarbete tar form inom ramen för en EU-gemensam tillväxtpolitik, hur reforminitiativ legitimeras diskursivt samt vilka samlande teman som lyfts fram.

4.1 Ett krisande Europa som diskursiv strategi

Från framtidstro till ett Europa i kris

Den 23-24 mars år 2000 höll Europeiska Rådet ett extra möte i Lissabon för att enas kring ett nytt strategiskt mål för den Europeiska Unionen. Syftet var att stärka sysselsättningen och de ekonomiska reformerna, samtidigt som de ville bibehålla en hög grad av social sammanhållning. Europeiska Rådet lyfte

[32] Att den analytiska tyngdpunkten ligger på produktion betyder alltså *inte* att de övriga aspekterna saknas utan enbart att produktion i föreliggande delstudie förstås som den mest grundläggande av de tre aspekterna för föreliggande analys. Detsamma gäller för de två efterföljande delstudierna där innehållsaspekten förstås utgöra den mest grundläggande analytiska aspekten i delstudie två och kommunikation i delstudie tre.

fram två grundläggande utmaningar som de menade samspelade med varandra. Det handlade dels om globaliseringens påverkan på människors livssituation och de utmaningar som uppstår till följd av den, dels om utmaningar till följd av vad de talade om som en framväxande kunskapsstyrd ekonomi. Samtidigt som dessa transformationsprocesser diskuterades i termer av utmaningar, var de noga med att använda positiva tillskrivningar och att benämna utmaningarna i termer av möjligheter som den Europeiska Unionen (EU) kunde dra nytta av snarare än som problem de hade att hantera. Det är mot bakgrund av denna optimistiska utgångspunkt som målet för EU:s medlemsstater formulerades på följande sätt:

> *... att bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi, med möjlighet till hållbar ekonomisk tillväxt med fler och bättre arbetstillfällen och en högre grad av social sammanhållning (European Council, 2000).*

Utsikterna att kunna nå målet ansågs goda och den ekonomiska utvecklingen inom Unionen förväntades också bli god. ”Unionen upplever de mest positiva makroekonomiska utsikterna sedan en generation tillbaka” (European Council, 2000). Det strategiska målet förväntades kunna nås utan att behöva ge avkall på den sociala sammanhållningen.

> *The forthcoming enlargement will create new opportunities for growth and employment. The Union possesses a generally well-educated workforce as well as social protection systems able to provide, beyond their intrinsic value, the stable framework required for managing the structural changes involved in moving towards a knowledge-based society. Growth and job creation have resumed (European Council, 2000).*

De positiva tillskrivningar som gjordes i Lissabonstrategin i relation till det EU-gemensamma uppdraget att skapa en konkurrenskraftig kunskapsbaserad ekonomi förändrades dock snabbt i samband med den ”mid-term review” av Lissabonstrategins framskridande som planenligt genomfördes år 2005. Som komplement till den granskningen fick Kommissionen i mars 2004 i uppdrag av Europeiska Rådet att tillsätta en oberoende utredningsgrupp vars uppgift var att bidra med ytterligare perspektiv på hur väl Lissabonstrategins mål och arbetssätt hade fungerat. Gruppen fick namnet ”The high level group” och leddes av Hollands tidigare premiärminister Wim Kok. I rapporten som lades fram i november 2004 slogs det fast att Lissabonstrategins framgång var alltför otillräcklig. Skarp kritik riktades mot vad som benämndes medlemsländernas oförmåga att agera i enlighet med de gemensamma mål som formulerats i strategin. De argument som fördes fram till varför koordineringen inte hade fungerat var en alltför fulltecknad agenda, dålig

koordinering samt motstridiga prioriteringar och framförallt brist på politisk handlingskraft. Medlemsstaterna, likväl som dess medborgare, uppmanades att ta ett större ansvar för Europas gemensamma framtid.

> *Member states and the European Commission must re-double their efforts to make change happen. Far more emphasis must be placed on involving European social partners and engaging Europe's citizens with the case of change. Greater focus is required to build understanding of why Lisbon is relevant to every person in every household in Europe (Kok, 2004, s. 7).*

Den inledande optimismen till trots konstaterades alltså i Kok-rapporten att Lissabonstrategin hade misslyckats med att skapa den ekonomiska tillväxt som var planerad. För att kunna samordna medlemsstaternas nationella policyarbete hade ett koordineringsverktyg kallat "The open method of Coordination" (OMC) konstruerats, vilket beskrevs som:

> *…means of spreading best practice and achieving greater convergence towards the main EU goals… a fully decentralised approach using variable forms of partnerships and designed to help Member States to develop their own policies progressively (European Council of Ministers, 2002, s. 10).*

På frivillig basis uppmuntrades EU:s länder alltså att delta i en kontinuerlig utvecklingsprocess som byggde på benchmarketing, där länder kunde inspireras och lära av varandra genom goda exempel, tips och råd. Metoden beskrevs som helt decentraliserad och i överensstämmelse med subsidiaritetsprincipen. Strategins uppfyllelse var alltså avhängig initiativförmågan hos såväl Unionen, medlemsstaterna, regionala och lokala nivåer, det civila samhället som arbetsmarknadens parter att ingå olika former av partnerskap för att hjälpa varandra att utarbeta egna strategier. Dessa strategier följdes i sin tur upp av en rad olika initiativ i syfte att se till att de nationella strategierna fullföljdes på ett tillfredsställande sätt.

- det ska fastställas riktlinjer för unionen i kombination med bestämda tidsplaner med uppgift om hur de mål som de anger ska uppnås på kort, medellång och lång sikt,
- det ska, när så är lämpligt, och i jämförelse med de världsledande på området, fastställas kvantitativa och kvalitativa indikatorer och referensvärden vilka ska anpassas till behoven i olika medlemsstater och sektorer för att bra lösningar ska kunna jämföras,
- dessa europeiska riktlinjer ska överföras till nationell och regional politik genom att man sätter upp specifika mål och beslutar om åtgärder, och i samband därmed ska nationella och regionala olikheter beaktas,

- det ska förekomma regelbunden övervakning, utvärdering och inbördes utvärdering upplagd som en process där man lär av varandra (European Council, § 37).

Den öppna samordningsmetoden kan ses som ett uttryck för vad som ibland kommit att kallas ”soft law” eller ”soft regulations” (jfr Holford, 2008; Lawn, 2011; Nordin, 2011; Wahlström, 2008; 2010). Det är en styrningspraktik som i brist på legala maktbefogenheter styr via mål, riktmärken och indikatorer av olika slag.

Respektive policyområde hade sedan att utarbeta sina konkreta framtidsmål och riktlinjer. Inom utbildningsområdet utarbetades dessa inom ramen för Utbildning 2010[33]. Målsättningen var att försöka definiera de områden som medlemsländerna skulle kunna jämföra och därmed också utarbeta indikatorer inom (Wahlström, 2008). Det var dock inte självklart hur dessa indikatorer skulle uppfattas och Wahlström (a.a., s. 181) visar på att det utifrån Europarådets och Kommissionens dokument går att skilja mellan tre olika typer av indikatorer.

- Strukturella indikatorer (lämplig tillgänglig statistik)
- Indikatorer särskilt framtagna för att mäta utvecklingen inom Lissabonstrategins målområden (indikatorer inom den öppna samordningsmetoden)
- Indikatorer som mäter elevernas kunskapsnivåer, färdigheter och attityder

Dessa typer av indikatorer relaterar i sin tur till mätningar på olika nivåer. De strukturella indikatorerna ger information på en generell nivå, samordningsindikatorerna ger mer områdesspecifik information och den sista typen av indikatorer ger information om skolresultat på individnivå. Gemensamt för dem alla är att det handlar om att mäta resultat utan att ta medel och mål i beaktande (a.a.).

Enligt Kok-rapporten hade den öppna samordningsmetoden inte fungerat tillfredsställande som koordinerande kraft för medlemstaternas implementeringsarbete av Lissabonstrategins mål. Europeiska Rådet hade helt enkelt inte fått önskat gehör för sina policyinitiativ hos de enskilda medlemsländerna. Mot bakgrund av Koks analys där bristen på koordinering i kombination med motstridiga prioriteringar argumenterades för som viktiga skäl till Lissabonstrategins misslyckande blev the OMC:s grundantagande att alla länder förväntas delta och engagera sig i samma utsträckning problematiskt. Lange och Alexiadou (2007) uttrycker det på följande sätt.

[33] Det policyarbete som inom ramen för Lissabonstrategin specifikt berör utbildningsområdet och som tar sin utgångspunkt i lanseringen av Utbildningen 2010 analyseras i resultatkapitel V varför det endast berörs svepande i föreliggande kapitel.

> *According to `liberal` approaches to policy making, member states are of `equal status` in the process of policy learning. This is most clearly reflected in the equal voting power for member states in the EU. But some policy learning and transfer process may depart from the ideal of equality of member states. Asymmetry in the resources and size of member states may be expressed as asymmetry in political power and influence policy formulation and exportation accordingly (Lange & Alexiadou, 2007, s. 331).*

Istället för att samordna riskerar medlemsländernas disparata utgångsläge att göra forumet till en arena för assymetrisk maktutövning och ideologisk maktkamp där försvarande av särintressen står i centrum snarare än ett ömsesidigt policylärande. Kok argumenterar därför för behovet av att förenkla, ”Simplification is vital” (Kok, 2004, s. 43), när det gäller såväl antalet indikatorer som kommunikationen av dem ut till medlemsländerna om det överhuvudtaget ska gå att åstadkomma en förbättrad styrning av medlemsstaternas reformarbete. Den rådande situationen är allvarlig menar Kok och riskerar att sätta hela det Europeiska samhällets stabilitet på spel. ”At risk — in the medium to long run — is nothing less than the sustainability of the society Europe has built” (Kok, 2004, s. 16). Kok säger vidare att det inte finns någon tid att förlora, Europa ”Must act now” (a.a., s. 17). Från att i Lissabonstrategin ha benämnt Europa som framgångrikt och välmående och tillskrivit det goda framtidsutsikter förändras nu det sätt på vilket Europas framtidsutsikter benämns. Den nya kristematiken förs vidare från Kok-rapporten till den återlanserade Lissabonstrategin och görs där till utgångspunkt för de satsningar som föreslås.

> *De utmaningar som vi står inför är nu ännu större mot bakgrund av den åldrande befolkningen och den globala konkurrensen. Om vi inte med förnyad styrka och fokusering tar itu med dessa utmaningar kan vår europeiska sociala modell, våra pensioner och vår livskvalitet snart komma att vara i fara (European Commission, 2005, s. 4).*

Lange och Alexiadou (2007) talar om en särskild problematik när det gäller samordning kring utbildningsområdet på grund av det nära sambandet mellan utbildning och nationell identitet. På såväl nationellt, regionalt som lokalt plan är motstånd att vänta, menar de, när det som betraktas som ”det egna” hotas av centralt kommunicerade förhoppningar knutna till det EU-gemensamma. Det är en problematik som kan tänkas förstärkas i samband med ekonomiska utmaningar där varje enskilt lands finansiella stabilitet står på spel. Just en sådan utmaning var vad Europa och stora delar av världen fick uppleva till följd av att den amerikanska investmentbanken Lehman Brothers den 15:e september 2008 lämnade in sin konkursansökan. De ekonomiska satsningar

som gjorts i USA för att fler amerikaner skulle få möjlighet att äga sin bostad genom att erbjuda så kallade ”subprimelån” utan säkerhet hade nått vägs ände. När stora grupper av låntagare inte kunde betala sina räntor, samtidigt som värdet på deras hus sjönk blev belastningen för stor för investmentbanken som tvingades i konkurs. Riskerna för de lån som investmentbanken beviljat hade i sin tur fördelats ut över en globaliserad finansmarknad vilket ledde till att Lehman Brothers kris snabbt blev en global angelägenhet med omfattande konsekvenser. Bengtsson (2010) menar till exempel att krisen riskerar att bidra till den urholkning av EU:s gemenskapstanke som Lange och Alexiadou (2007) varnar för, eftersom den slår olika hårt mot olika länder. Det är en utveckling som riskerar att locka medlemsländerna att hemfalla åt en mer nationalistiskt hållen politik på bekostnad av solidaritet och sammanhållning länderna emellan. Denna fara uppmärksammas också av Kommissionen, även om de menade att den hittills kunnat undvikas.

> *Genom krisen har det tillkommit frestelser i form av ekonomisk nationalism. Kommissionens vaksamhet och en känsla av delat ansvar mellan medlemsstaterna har förhindrat att utvecklingen gått mot splittring (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 21).*

När Kommissionen 2010 lanserade sitt nya tillväxtprogram för EU:s medlemsländer ”Europa 2020. En strategi för smart och hållbar tillväxt för alla” hade den kristematik som tog fart i samband med Lissanonstrategins återlansering fått nytt bränsle som en följd av den amerikanska bolånekrisen (Europeiska Kommissionen 2010a). Där utmålades finanskrisen som den värsta ekonomiska krisen under senare tid. ”Den ekonomiska kris som vi nyligen genomlevt saknar motstycke under vår generation” (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 7). Krisens påverkan på den europeiska ekonomin beskrevs på följande sätt:

> *De stadiga framstegen under det senaste årtiondet i fråga om ekonomisk tillväxt och nya arbetstillfällen har raderats – vår BNP föll med 4 % under 2009, vår industriproduktion föll till 1990-talets nivå och 23 miljoner människor (10 % av vår aktiva befolkning) är nu arbetslösa. Krisen har varit en enorm chock för miljontals medborgare och har blottlagt ett antal grundläggande svagheter i vår ekonomi. Krisen har också gjort uppgiften att säkra framtida ekonomisk tillväxt mycket svårare. Den fortsatt bräckliga situationen i vårt finansiella system hämmar återhämtningen eftersom det är svårt för företag och hushåll att låna, spendera och investera. Våra offentliga finanser har drabbats hårt, med underskott på 7 % av BNP i genomsnitt och skuldnivåer på över 80 % av BNP. Två år av kris har raderat tjugo års budgetkonsolidering. Vår tillväxtpotential har halverats under*

> *krisen. Många investeringsplaner, talanger och idéer riskerar att gå till spillo på grund av osäkra förhållanden, svag efterfrågan och brist på finansiering (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 7).*

Kommissionen tillskriver här EU små möjligheter att ta sig ur den ekonomiska kris som framställs som den omedelbara utmaningen som EU har att hantera (Europeiska Kommissionen, 2010a).

> *Att vi tar oss ur krisen måste därför innebära att vi träder in i en ny ekonomi. Vi måste agera nu om vår egen och framtida generationer ska kunna fortsätta att åtnjuta en hög livskvalitet på grundval av Europas unika sociala modeller (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 10).*

Kommissionen (a.a.) anser vidare att det ekonomiska stöd som medlemsstaterna fått till följd av krisen behöver avvecklas successivt och att reformer på medellång och lång sikt behövs som kan garantera hållbarheten i den ekonomiska tillväxten. Det argumenteras för att stabilitets- och tillväxtpakten behöver knytas samman med målen för Europa 2020 för att åstadkomma en fastare styrning än den som Lissabonstrategin åstadkommit. Att processen ges en tydligare central styrning från EU-nivå, hoppas Kommissionen, ska innebära att oönskade spridningseffekter av det slag som uppstod i samband med ovan nämnda finanskris, lättare ska kunna undvikas i framtiden. Utöver en mer samordnad ekonomisk politik inom EU och då främst inom EMU-området argumenterar Kommissionen för behovet av att Europas länder genomför strukturreformer inom områden som pensioner, utbildning, hälso- och sjukvård och social trygghet. Europa behöver enligt Kommissionen agera tillsammans som en union för att ta sig ur krisen och kunna stärka vad som i Europa 2020 benämns Europas sociala marknadsekonomi. Den finansiella katastrofen kan sägas exemplifiera vad Bauman (2003) talar om som den globaliserade världens frikoppling av ekonomi och politik. Länders finansiella system fungerar långt snabbare än de demokratiska processernas trögrörliga beslutsprocesser vilket i det globala samhället kan få långtgående konsekvenser av det slag som diskuterats här.

Europas strukturella problematik

Utöver att benämna situationen som Europa befinner sig i som krissituation argumenterar Kommissionen i Europa 2020 för att de problem som den globala finanskrisen blottlagt framförallt är av strukturell karaktär. Problemen inom den europeiska unionen handlar enligt Kommissionen om att 1) EU:s genomsnittliga tillväxt varit sämre än konkurrenternas under de senaste tio åren. 2) Sysselsättningsnivån i Europa är lägre än i andra delar av världen

både vad gäller hur många procent som är i arbete och arbetets omfattning. Kommissionen konstaterar till exempel att såväl japaners som amerikaners arbetsdag är i genomsnitt 10 % längre än européers. 3) Europas befolkning kommer dessutom att minska med början 2013/14 vilket kommer att leda till ökade påfrestningar på välfärdssystemet (Europeiska Kommissionen, 2010a).

I denna tävlingsorienterade argumentation lyfts också Indien och China fram som växande ”hot” i den globala konkurrensen, vilka EU också riskerar att halka efter om inte radikala åtgärder vidtas. Kommissionen målar upp en allvarlig situation både vad gäller den interna tillväxten och i relation till omvärlden.

> *On current trends, the potential growth of the European economy will halve over the coming decades and reach just over 1% per year. Europe's performance has diverged from that of our competitors in other parts of the world. Their productivity has grown faster and they have invested more in research and development. We have yet to put in place the structures needed to anticipate and manage better the changes in our economy and society. And we still need a vision for society which can integrate both the ageing and the young, particularly for the development of our workforce, where current dynamics cast a shadow over both long-term growth and social cohesion (European Commission, 2005, s. 4).*

Som berörts ovan förändras de tillskrivningar som görs vad gäller EU:s möjligheter att uppfylla sina ambitiösa tillväxtmål i samband med Lissabonstrategins återlansering från att ha präglats av stor tilltro till att alltmer genomsyras av och ta sin utgångspunkt i den nyvakna krismedvetenheten. Bilden av ett Europa som förlorar mark i relation till USA och Asiens växande utvecklingsekonomier målas upp i en rad olika sammanhang. Bland annat Kommissionens president Juan Manuel Barosso som under 2005 håller två tal där han visar på det akuta läge som Europa befinner sig i. Det första talet handlar om universitetens roll i det nya Europa där Barosso konstaterar att även om det finns mycket positivt med Europas utveckling är den omedelbara känslan av annat slag.

> *Nevertheless, the warning signals are there. Increasing global competition and Europe's demographic squeeze mean 'business as usual' is not an option. In the field of higher education, we can already see that universities in Europe attract fewer students and in particular fewer researchers from other countries than their US counterparts (Barosso, 2005a, s. 5).*

Han ser en risk i att Europa fortsätter att dräneras på forskare till USA samt minskar i attraktionskraft när det gäller att locka utländska studenter till de

europeiska universiteten, vilket sammantaget undergräver ett Europa byggt på ”education, research and innovation as engines for sustainable growth” (Barosso, 2005a, s. 3). Barrosso talade samma år inför ”European Ideas Network” om att de utmaningar som globaliseringen för med sig måste innebära att Europa öppnar upp såväl inåt mellan medlemsländerna som utåt mot övriga världen.

> *In order to be able to protect and promote freedom, security and prosperity, to deliver on the expectations of our citizens, we need to reap not forego the benefits of globalization. We must engage and shape it in accordance with our values and principles. That means Europe must open up. It must open up internally, in relations between Member States and between its institutions and its citizens. It must open up even more to the world, during this period of rapid change (Barosso, 2005b, s. 2).*

Sammantaget argumenteras av både Kok och Barosso för att Europa befinner sig i en allvarlig kris där drastiska åtgärder behöver vidtas på samtliga EU-nivåer. Robertson (2008, s. 90) uttrycker det på följande sätt:”A sense of crisis now permeated the European agenda demanding a new kind of imaginary and action”. Konturerna till en sådan ny målbild för Europa förmedlades av Barosso i hans tal vid ”European Ideas Network” där han tog sin utgångspunkt i det upplevda krisläget. Talet handlade dels om att medlemsländerna behöver öppna upp sinsemellan, vilket Barosso i citatet ovan menar ligger i linje med ”våra värden och principer” som européer. Ett språkbruk som visar på en underliggande idé om en gemensam europeisk identitet och ett gemensamt behov av en starkare sammankoppling mellan Europa som ekonomiskt och socialt projekt. Det är en argumentationsstrategi som för övrigt Kok också använder i sin rapport. Vid tre tillfällen i rapporten benämns innevånarna i EU som ”Europe’s citizens” och tillskrivs därmed ett gemensamt och erkänt ansvar. Parallellt med detta understryker Barosso också vikten av att Europa ser sig som en global spelare på en arena där alltfler aktörer tar plats. Inte minst behöver Europa i större utsträckning förhålla sig till de nya tillväxtekonomier som växer fram i Asien och Sydamerika. Europas målbild har alltså två huvudsakliga fokus, ett internt som handlar om identitet och känslan av delat ansvar och ett externt som handlar om att hantera en ökad global konkurrens. För att kunna hantera dessa utmaningar på ett framgångsrikt sätt argumenterar Barosso för vikten av det livslånga lärandet som han beskriver som ”sine qua non” (2005a, s. 14) för att klarar av att implementera Lissabonstrategin, vilket betyder att livslångt lärande tillskrivs en central roll och förstås som en nödvändig förutsättning för att Lissabonstrategin överhuvudtaget ska vara möjlig att realisera.

Kris som legitimerande argument för reformarbete

Vad som framträder är bilden av ett Europa i kris (jfr Robertsson, 2008) som i sin tur bidrar till att skapa legitimitet för att argumentera för behovet av genomgripande förändringar. Instinktivt vet alla vad som behöver göras i en krissituation. Kristematiken implicerar att det inte finns tid att prata och fundera. Istället behöver samtliga berörda agera så snabbt som möjligt och göra det, och endast det, som är nödvändigt. I en krissituation krävs av alla att de hjälper till, det finns inget utrymme för andra prioriteringar. Argumentet att Europa befinner sig i en krissituation kan därför antas påverka såväl individers agerande i riktning mot en mer självstyrd adaptionsprocess som nationers genomförande av omfattande reformarbete. Vad gäller medlemsstaternas agerande kan innevånarna i en krissituation också med all rätt förvänta sig att deras folkvalda representanter ska agera så snabbt och effektivt som möjligt. Samtidigt kvarstår frågan om vilka intressen det är som driver denna diskurs? Sammansättningen av ”The high level group” som låg bakom den betydelsefulla Kok-rapporten kan ge en vink om vilka intressen som står i centrum. Gruppen bestod, förutom Wim Kok själv, av 12 personer från politiken, näringslivet, fackföreningsrörelsen däribland svenska LO:s dåvarande ordförande Wanja Lundby-Wedin samt två ekonomiprofessorer. Sammansättningen speglar rapportens och sedermera den nya Lissabonstrategins huvudintresse som framförallt handlar om ekonomiska förväntningar knutna till en förändrad och effektiviserad arbetsmarknad. De avsnitt i Koks rapport som trots detta behandlar sociala aspekter är snarast att betrakta som ”rester” från tidigare dokument där den sociala emfasen var tydligare framskriven (jfr Holford, 2008; Nordin 2011).

Med utgångspunkt i kristematikens rop efter handling, lanseras en rad olika initiativ på utbildningsområdet i syfte att förenkla det kommunicerade budskapet såväl kvantitativt som kvalitativt. Med bara två dagars mellanrum i december 2006 kommer två dokument ut som visar på denna ambition. Dels lanseras ett nytt handlingsprogram för livslångt lärande där kopplingen till Lissabonstrategins förverkligande explicitgörs som det övergripande målet.

> *The overarching priority of the Lifelong Learning Programme is to reinforce the contribution made by education and training to achieving the Lisbon goal of making the EU the most competitive knowledge-based economy, with sustainable economic development, more and better jobs, and greater social cohesion. Every part of the programme will give priority to action supporting development of national lifelong learning strategies by the countries participating and reinforcing collaboration between the different parts of the education and training system, strengthening the lifelong learning*

> *continuum, and supporting the acquisition of key competences (European Commission, 2006, s. 2).*

Det handlar alltså om att knyta samman EU:s utbildningssystem för att på så sätt nå en större europeisk samsyn. I det andra dokumentet (Europaparlamentet, 2006) formuleras åtta nyckelkompetenser[34] som anses nödvändiga för att Europas medborgare ska kunna bidra till, samt dra nytta av, det välstånd som Lissabonstrategin implicerar. De kompetenser som lyfts fram är följande: 1) Kommunikation på modersmålet 2) Kommunikation på främmande språk 3) Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens 4) Digital kompetens 5) Lära att lära 6) Social och medborgerlig kompetens 7) Initiativförmåga och företagaranda 8) Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Dessa kompetenser utgör i kondenserad form vad den fiktiva gruppen Europas medborgare förväntas behöva för att klara av den kontinuerliga adaptionsprocess som Kommissionen menar att livet i det globaliserade samhället kräver.

> *Eftersom globaliseringen ständigt ställer Europeiska unionen inför nya utmaningar kommer varje enskild medborgare att behöva en rad nyckelkompetenser för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sig till en snabbt föränderlig och tätt sammanlänkad värld. Utbildning i sin dubbla sociala och ekonomiska roll har en central uppgift när det gäller att se till att europeiska medborgare får de nyckelkompetenser som krävs för att de på ett flexibelt sätt ska kunna anpassa sig till dessa förändringar (Europaparlamentet, 2006, s. 13).*

Rådet och Kommissionen argumenterar i sin tredje gemensamma lägesrapport för utbildningsområdet att vägen till tillväxt och framgång går via skolbänken (Council of the European Union, 2008) och bekräftar därmed den analys som Europaparlamentet gör i citatet ovan. Genom att göra begreppet livslångt lärande till ledstjärna för EU:s utbildningssatsningar är ambitionen att såväl formellt, icke formellt och informellt lärande ska knytas närmare samman och vara naturliga inslag genom hela livet. Trots ambitionen att vidga utbildningskonceptionen till att omfatta hela livet och alla olika sammanhang som människor befinner sig i finns det inom EU ett missnöje med att utvecklingen av det icke- och informella lärandet inte ligger i paritet med det formella. Där menas att arbetet med de mer informella lärmöjligheterna går trögt och att det till exempel handlar om bristande möjligheter till validering av tidigare kunskaper där ambitionsnivån sägs variera kraftigt mellan olika

[34] Formeringen kring nyckelkompetenser står i centrum för resultatkapitel V varför den endast berörs i begränsad omfattning här.

länder. Men inte heller framstegen inom medlemsländernas formella utbildningssystem sägs vara helt entydiga. Som exempel nämns att antalet personer mellan 18-24 år med utbildning på högst högstadienivå ökat till 15,3 % och även andelen 15-åringar med svag läsförmåga har ökat generellt (Council of the European Union, 2008). Försämringen sker parallellt med att det i samma rapport konstateras att ”Den positiva tendensen när det gäller offentliga utgifter för utbildning under perioden 2000-2003 tycks ha avstannat under 2004” (s. 7). Samtidigt som resultaten till viss del uteblir och i vissa fall till och med sjunker satsas alltså mindre av statliga medel på utbildningsområdet inom Unionen. I Rådets och Kommissionens rapport konstateras också att det finns stora brister när det gäller koherensen kring de nationella strategierna för livslångt lärande.

> *Det är nu genomförandet som utgör utmaningen och det har i många fall bara just inletts. Strategiernas trovärdighet förutsätter att de knyts till politiska åtgärder, på myndigheternas förmåga att målinrikta resurserna, och på deras förmåga att mobilisera nationella institutioner och berörda parter på alla olika nivåer genom lärandepartnerskap (Council of the European Union, 2008, s. 14).*

Kommissionen ser med andra ord en obalans i förhållandet mellan skärpta krav på handling och tillskott av statliga medel som skapar frustration hos dem. Samtidigt som ribban höjs när det gäller införandet och genomförandet av nationella strategier för livslångt lärande minskar alltså Europas offentliga utgifter för utbildning. Kommissionen ger i den återlanserade Lissabonstrategin uttryck för denna frustration när det gäller behovet av ökade anslag i relation till området forskning och utveckling där skillnaden till USA lyfts fram som särskilt problematisk.

> *The EU, however, still invests about a third less than the USA in R&D. 80% of the gap is due to under-investment in research and development from the private sector, notable in ICT. The EU is currently spending only 2% of GDP, barely up from the level at the time of Lisbon's launch. We must achieve faster progress towards the EU target of 3% of GDP for* ***R&D expenditure****. This requires increased and more effective public expenditure, more favourable framework conditions and powerful incentives for companies to engage in innovation and R&D, as well as more numerous well trained and motivated researchers (European Commission, 2005, s. 21; fetstil i original).*

Genom att argumentera för att Europa till följd av krisen håller på att gå förlorat om inte drastiska åtgärder vidtas skapas sålunda legitimitet för

genomgripande reformarbete. Efektivisering och förenkling utgör huvudsakliga strategier för det reformarbete som kristematiken kräver. Inom den högre utbildningen har Bolognaprocessen bidragit till och samspelat med EU:s vision om att skapa ett mer formaliserat och enhetligt område vad gäller högre utbildning (Fairclough & Wodak 2008). Det är en liknande utveckling mot ett förenklat och mer enhetligt system som Kommissionen önskar se också inom övriga utbildningsväsendet. Standardisering förväntas med andra ord leda till att göra utbildningsområdet mer styrbart.

4.2 Den motsägelsefulla ansvarsfrågan

Ansvarsfrågan har varit en flitigt debatterad fråga inom en rad olika sektorer i samhället under senare delen av 1900-talet. Även inom utbildningsområdet har det genomförts en rad genomgripande reformer som inneburit att ansvar decentraliserats vilket i sin tur inneburit att relationerna mellan utbildningsområdets aktörer har förändrats. För svenskt vidkommande kan kommunaliseringen av skolan 1991 och friskolereformen som genomfördes året efter ses som uttryck för denna reformiver. Ansvarsförskjutningen bort från en eller ett fåtal centrala aktörer till fler och mindre har kommit att benämnas ”new public management”, en neo-liberal marknadisering med starka ekonomiska förtecken som kännetecknat många av de reforminitiativ som tagits inom utbildningsområdet under 1990-talet (Moose, 2009). Också i de europeiska reforminitiativ som Lissabonstrategin och Europa 2020 utgör, knyts utbildningsfrågor till en ekonomisk tillväxtdiskurs där kunskap betraktas som själva fundamentet för den tänkta tillväxten. Detta är dock inte hela bilden, även utmanande tematiker som har att göra med tillhörighet, gemenskap, solidaritet, fattigdomsbekämpning och inkludering av marginaliserade grupper framträder i dokumenten. Dessa teman står dock inte på egna ben utan får sin specifika uttolkning i relation till den övergripande målsättningen som handlar om att skapa en smart och hållbar kunskapsekonomi.

Kulturell samhörighet och gememsamt ansvar

Även om Lissabonstrategin har en tydlig tillväxtekonomisk emfas, genomsyras den samtidigt av tanken på att tillväxt ska gå att förena med en bibehållen och gärna ökad social sammanhållning.

> *Med den förbättrade ekonomiska situation som nu råder är det rätt tillfälle att genomföra både ekonomiska och sociala reformer som*

> *en del av en positiv strategi som kombinerar konkurrenskraft och social sammanhållning (European Council, 2000).*

Som ett led i att skapa en känsla av samhörighet argumenteras det i dokumenten för att unionens medlemsländer delar grundläggande värden som binder länderna samman. Värden som skall bevaras och stärkas för att skapa förutsättningar för tillväxt och framgång. I Lissabonstrategin förekommer användningen av ordet värde i denna bemärkelse endast vid ett tillfälle där det sägs att ” Unionen måste utforma dessa förändringar på ett sätt som stämmer överens med unionens värden och samhällssyn” (European Council, 2000). Vilka värden det rör sig om definieras dock inte närmre. Så även om det finns ett värdeorienterat innehåll, diskuteras det inte explicit i termer av gemensamma värden. Istället kommer värdeorienteringen till uttryck genom användningen av begrepp som ”den europeiska sociala modellen” eller ”social sammanhållning” i samband med att politiska initiativ att bekämpa fattigdom och utslagning diskuteras. I samband med Kok-rapporten, där stark kritik riktades mot Lissabonstrategin och den öppna samordningsmetodens oförmåga att skapa samsyn och samagerande över landsgränserna, förekommer begreppet ”värde” mer explicit och då kopplat till något som är gemensamt för alla européer och som de därmed också har ett gemensamt ansvar för att bevara. ”Europeans have made choices about how to express the values they hold in common” (Kok, 2004, s. 16). Till skillnad från de övriga dokumenten där ingen närmre precisering görs av vilka värden det talas om så följer Kok-rapporten upp resonemanget med en beskrivning av vilka dessa delade värden är

> *…a commitment to the social contract that underwrites the risk of unemployment, ill-health and old age, and provides opportunity for all through high-quality education, a commitment to public institutions, the public realm and the public interest, and that a market economy should be run fairly and with respect for the environment (Kok, 2004, s. 16).*

Europas särart handlar alltså om värden där sociala aspekter och ett hållbart miljötänkande kombineras och vävs samman med arbetet för ökad ekonomisk tillväxt. Även i den återlanserade Lissabonstrategin tillskrivs Europas medborgare delade värden även om inte ordet förekommer lika frekvent som i Kok-rapporten. Däremot är det intressant att notera att ordet identitet används vid ett tillfälle i dokumentet i samband med den europeiska sammanhållningen och då knutet till kunskapsbegreppet.

> *Sökande efter kunskap har alltid varit i centrum för det europeiska äventyret. Det har hjälpt oss att hitta vår identitet och våra*

värderingar och det är drivkraften för vår framtida konkurrenskraft (European Commission, 2005, s. 24).

Av de dokument som ligger till grund för denna analys är det endast här som ordet identitet förekommer. Ett starkt begrepp med tanke på antalet länder som den europeiska unionen består av. Uppmaningen till medlemsländernas medborgare att söka kunskap för att tillsammans skapa tillväxt och framgång blir på så sätt inte bara ett yttre påbud utan också en uppmaning att vara trogen mot den kunskapssökande hållning som tillskrivs den europeiska identieten. För att nå de uppsatta målen om smart och hållbar tillväxt, behöver med andra ord Europas medborgare *känna* sig mer lika varandra, vilket då är tänkt att skapa ett ökat och mer självstyrt ansvarstagande från medborgarnas sida. Hartmann (2008) menar att behovet av en väl sammanhållen och starkt normativ diskurs blir särskilt viktig inom områden som utbildningsområdet inom vilket EU saknar legal legitimitet. Argumentationen för en europeisk identitet och delade kulturella värden ser Hartmann dock snarast som ett tecken på en imperialistisk hållning. Hartmann använder begreppet ”Europeanness” för att fånga vad som skulle kunna liknas vid en mänsklig standardiseringsprocess där kultur och traditioner explicit underordnas behovet av en konkurrenskraftig europeisk kunskapsekonomi.

I samband med att kristematiken etableras sker alltså också en viss förskjutning från att ha argumenterat för Europa som ett politiskt projekt där olika sociala reformer ska upprätthålla en viss territoriell och social sammanhållning till att börja argumentera för en stärkt sammanhållning i termer av kulturell gemenskap och delade värden. Det är en förändring från ett yttre till ett inre fokus där det vädjas till medborgarnas moraliska ansvar i syfte att koordinera mänskligt handlande (jfr Moose, 2009). Denna förskjutning kan förstås som ett försök att mota den hotande ekonomiska nationalism som Bengtsson (2010) talar om och som han ser som en uppenbar risk i ekonomiskt pressade tider.

Medborgarnas moraliska ansvar

Grundläggande för den liberala tanketraditionen är frågan om individens frihet, där friheten i stor utsträckning tar sin utgångspunkt i individens egen förmåga och vilja till handlande. I den nyliberala versionen kompletteras frihetstanken med olika former av mer eller mindre indirekt styrning och kontroll av det individuella handlandet (Appel, 2000). Att göra ansvarfrågan till en fråga om moral kan ses som ett uttryck för ett sådant indirekt nyliberalt styrningsideal där fokus hamnar på den enskilda individen och dennes vilja att ta ansvar för de centralt uppställda målen om en konkurrenskraftig kunskapsekonomi. Det moraliska argumentet från Kommissionens sida handlar då om att inte svika sina de egna i svåra tider, utan att stanna och dela

det arbete som behöver göras. Vidare betonas vikten av att investera i humankapitalet för att nå en framgång som inte äventyrar sammanhållningen.

> *Människorna är Europas största tillgång, och bör stå i fokus för unionens politik. Det kommer att vara av yttersta vikt att satsa på människorna och att bygga upp en aktiv och dynamisk välfärdsstat, både för Europas plats i kunskapsekonomin och för att se till att framväxandet av denna nya ekonomi inte ytterligare förvärrar de rådande sociala problemen arbetslöshet, social utslagning och fattigdom (European Council, 2000).*

Medborgarna tillskrivs här en central betydelse för EU:s politiska reformer, det är i grunden deras benägenhet att handla i enlighet med de uppställda målen och riktlinjerna som utgör den springande punkten. Stater och/eller transnationella aktörer som EU och andra är beroende av ansvarskännande människor. De centrala organen behöver i större utsträckning bidra till att facilitera för ett sådant önskvärt ansvarstagande. De centrala aktörernas roll förstås här som att tillhandahålla möjligheter att:

> *... ge människor ökad egenmakt genom hög sysselsättning, investeringar i kompetens, fattigdomsbekämpning samt modernisering av arbetsmarknaderna och systemen för utbildning och socialt skydd i syfte att hjälpa människor att förutse och hantera förändringar, och bygga ett sammanhållet samhälle (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 18).*

Det handlar enligt Kommissionen om att ”garantera tillträde och möjligheter för alla under hela livet” (Europeiska Kommissionen, 2010, s. 18) vilket kan ses som ett uttryck för den marknadisering som skett i decentraliseringens kölvatten vad gäller relationen mellan stat och medborgare. Staten och Kommissionen tillskrivs en funktion som handlar om att tillhandahålla utbildning, sjukvård som medborgarna i sin tur förväntas konsumera (jfr Wahlström, 2009). Medborgarens individualiserade ansvar kopplas på så sätt till hennes roll som konsument, vilket Biesta (2004) menar innebär en förskjutning i synen på relationen mellan stat och medborgare, från att ha betraktas som en i huvudsak politisk relation till att nu alltmer förstås som en ekonomisk relation. I en diskurs där staten betraktas som tillhandahållare eller leverantör av varor och tjänster och medborgarna som konsumenter av desamma skapas en ökad distans mellan stat och medborgare. Betydelsen av moraliskt ansvar förskjuts från att förstås som ett ansvar *för* till att istället förstås som ett ansvar *inför* (jfr Bauman, 2008). Det moraliska handlandet innebär då att svara upp mot en yttre förväntan snarare än att följa den egna övertygelsen.

På grund av de stora utmaningar som Kommissionen talar om vad gäller möjligheterna att nå den framskjutna plats i den globala världsekonomin som EU eftersträvar argumenteras för att *samtliga* medborgare behöver ta ansvar och bidra till den ekonomiska tillväxten. Att identifiera de grupper som anses stå utanför och som därmed kan benämnas som ”icke ansvarstagande” blir därför en central uppgift. Såväl i Lissabonstrategin som i Europa 2020 identifieras stora grupper som tillskrivs behov av inkluderande åtgärder, det handlar om fattiga, minoritetsgrupper, barn, äldre personer, kvinnor, personer med funktionshinder och ungdomar med låg utbildningsnivå. Det huvudsakliga kriteriet för att räknas till den normerande gruppen är att vara i arbete eller befinna sig i en process som förväntas resultera i ett arbete och de grupper som identifieras som ”icke ansvarstagande” är de som av någon anledning inte deltar fullt ut på arbetsmarknaden. Det personliga ansvar som Europas medborgare tillskrivs vad gäller det egna lärandet handlar därmed i stor utsträckning om att se till att vara anställbar. Lärande och kunskapers värde relateras därmed explicit till möjligheterna att växla in dem på den flexibla arbetsmarknaden. Kunskaper materialiseras på så sätt genom utfärdande av certifikat, diplom och examina som individen sedan kan lösa in i utbyte mot någon form av anställning. De individer och/eller grupper som görs till föremål för utbildningsinsatser tillskrivs alltså direkt och/eller indirekt egenskaper som ”oansvarig” och ”behövande”. Att delta i utbildningsinsatser blir därmed ett sätt att visa att man tar ansvar och ett erbjudande om en väg till normalisering (Fejes, 2006). Inkluderingstanken är dock inte oproblematisk och riskerar enligt Edwards *et al.* (2001) snarare till att upprätthålla skillnader än att överbrygga dem på det sätt som var tänkt.

Centralisering av det europeiska utbildningsområdets policykoordinering

Parallellt med den moraliska ansvarstematikens indirekta styrning av det handlande subjektet och därmed ett ökat fokus på den enskilda individens ansvar, argumenteras också för en hårdare central styrning och ökad kontroll. Den kristematik som initierades i samband med Lissabonstrategins återlansering och som också framträder i Europa 2020 utgör en näringsrik grogrund för dessa krav. Det managementorienterade styrningsideal som dominerat 1990-talets politiska decentraliseringsinitiativ kompletteras med krav på en starkare central kontrollstruktur vilket skapar en ny dubbelhet vad gäller vilken styrningslogik som skall gälla. Moos (2009) talar om denna dubbla styrningslogik och dess komplexitet på följande sätt:

> *The complete picture shows the use of top-down government and an increasing focus on soft governance. The pivotal aspect here, then, is the clarification of when room for self-steering and individual*

> *interpretation of a situation is available, and when steering outside the self takes over and sets the stage (s. 84).*

Från det att Lissabonstrategin först sjösattes år 2000 hade the OMC fungerat som ett flexibelt och reflexivt styrningsinstrument där användandet av olika indikatorer varit den bärande principen. Det är en tydligt decentraliserad styrningsmodell som med hjälp av mål, riktlinjer och en rad olika indikatorer försökte sporra till bred uppslutning och engagemang kring de gemensamt formulerade målen. Som en central beståndsdel i den kristematik som diskuterats ovan ingår dock kritiken av den öppna samordningsmetodens som ett bristfälligt verktyg för att koordinera medlemsstaternas policyarbete. När Barosso i sitt tal till the ”European Ideas Network” gav sin version av vad han såg som nödvändiga åtgärder framöver argumenterade han bland annat för ett mer aktivt deltagande från Kommissionens sida på den nationella arenan.

> *We will go into the Member States and engage in an ever more intense discussion with civil society, about their concerns and their expectations. We will establish ‘European Round Tables’ bringing together citizens to take part in cross-border, face-to-face meetings each year. This will help build up confidence, trust and common ground, which in turn will unlock a greater willingness to find consensus on institutional matters (Barosso, 2005b, s. 3).*

Ett mer aktivt handlande än tidigare från Kommissionens sida i syfte att bättre koordinera medlemsstaternas olika initiativ framhålls alltså som önskvärt av Barosso. Från att tidigare framförallt ha kommunicerat via text sker här en kursändring till att också betona Kommissionens aktiva engagemang och deltagande på den nationella arenan. Ett initiativ som visar på en vilja från Kommissionens sida att ta ett fastare grepp om utbildningsområdet. Kommissionen säger vidare att ”Det kommer att krävas starkare ekonomisk styrning för att åstadkomma resultat” (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 6) och att insatser behöver göras på både EU-nivå och medlemsstatsnivå. För att kunna åstadkomma denna starkare ekonomiska styrning och för att bättre kunna följa upp medlemsstaternas framsteg införs i och med Europa 2020 ett nytt tvådelat övervakningssystem på nationell nivå som dels inbegriper makroekonomisk övervakning och dels en tematisk koordinering.

> *This will be done through reinforced, integrated surveillance to address key macro-economic challenges combined with a thematic approach to speed up growth-enhancing structural reforms (European Kommission, 2010, s. 1).*

Den makroekonomiska övervakningen syftar till att skapa en stabil makroekonomisk miljö som i sin tur förväntas bidra till jobbskapande och

tillväxt, medan den tematiska koordineringen innebär ”… structural reforms in the field of innovation and R&D, resource-efficiency, business environment, employment, education and social inclusion…” (European Commission, 2010, s. 2). Dessa båda verktyg kopplas även ihop med Stabilitets- och tillväxtpakten och dess fokus på medlemsstaternas offentliga finanser. Genom att knyta samman Europa 2020 med Stabilitets- och tillväxtpakten skapas en förstärkt och centraliserad styrningspraktik som Kommissionen hoppas ska bidra till en tydligare och effektivare kontroll av medlemsstaternas utveckling och deras arbete med att nå de fem övergripande mål i Europa 2020. Den makroekonomiska och tematiska övervakningen mynnar sedan ut i nationella reformprogram och Stabilitets- och tillväxtpakten i ett nationellt stabilitets- och tillväxtprogram. Proceduren för framtagandet av dessa organiseras i form av en policykoordinerande struktur som fått namnet ”The European Semester”. Den är en årligt återkommande policycykel som sträcker sig över en termin och som börjar i och med att Kommissionen i januari presenterar sin ”Annual growth survey” som innehåller både en summering av det gånga årets arbete och en orientering kring de utmaningar som väntar under det kommande året. Med denna som utgångspunkt träffas sedan The European Council till sitt vårmöte under Februari/Mars för att utarbeta förslag och riktlinjer för såväl EU-nivå som de enskilda medlemsländerna. Som en respons på de orienteringsförslag som de fått lämnar sedan varje medlemsstat in sina nationella reformprogram samt sina stabilitets- och tillväxtsprogram. Baserat på dessa program lämnar sedan Kommissionen i juni sitt utlåtande och sina landspecifika rekommendationer och i de fall som medlemsstaterna inte följer upp de rekommendationer de fått på ett tillfredsställande sätt har Kommissionen möjlighet att vidta sanktioner.

> *In cases where recommendations are not followed up sufficiently within the timeframe provided, the Commission may issue policy warnings and ensure effective enforcement through appropriate incentives and sanctions in the context of excessive imbalances procedures (European Commission, 2010, s. 6).*

Sammantaget bidrar den stärkta policykoordineringen inom ramen för ”The European semester” till en centralisering av ansvarsfördelningen. Kommissionens roll som styrande aktör på den nationella arenan stärks medan medlemsstaternas ansvar för det egna reformarbetet blir alltmer reaktivt som respons på de förslag som Kommissionen lämnat.

I kombination med ett ökat individuellt moraliskt ansvar grundat i de gemensamma kulturella värden som Europas medborgare tillskrivs bidrar ”The European semester” till en förskjutning mot en allt hårdare styrningspraktik inom EU. Mot bakgrund av vad som diskuterats ovan skulle ambitionen kunna beskrivas som en vilja att samtidigt förskjuta ansvar från medlemsstaterna mot både Kommissionen och medborgarna. Eller annorlunda

uttryckt en samtidig decentraliserings- och centraliseringsprocess där motsatta principer samverkar och fungerar som kompletterande krafter i en motsägelsefull och hårdnande styrningspraktik.

4.3 Slimmade utbildningsvägar och flexibla medborgare

Effektivisering av nationella utbildningssystem

I Lissabonstrategin argumenteras det för att utbildningssystemen inom EU måste anpassas till kunskapssamhällets krav. Diskussionen förs i relativt allmänna termer och är framförallt sammankopplad med tanken på ett livslångt lärande, medan själva utbildningsystemen som sådana ses som en nationell angelägenhet. I den återlanserade Lissabonstrategin sägs det att: ”Ansvaret för att modernisera och reformera EU:s utbildningssystem ligger huvudsakligen på medlemsstaterna.” (European Commission, 2005, s. 31). Gränsdragningen blir dock något mer oklar då utbildning och lärande även tillskrivs en central funktion i att nå målen inom sysselsättningspolitiken, den sociala utjämningspolitiken och tillväxtpolitiken. Områden där EU har större befogenheter än inom utbildningsområdet.

> *Livslångt lärande ska i högre grad prioriteras som ett grundläggande inslag i den europeiska sociala modellen, bland annat genom att avtal mellan arbetsmarknadens parter om innovation och livslångt lärande uppmuntras, genom att komplementariteten mellan ett livslångt lärande och anpassningsförmåga utnyttjas genom en smidig arbetstidsförläggning och arbetsrotation och genom att ett europeiskt pris för särskilt progressiva företag inrättas. Mätning av framstegen mot dessa mål bör genomföras (European Council, 2000).*

Utbildning för social integration handlar här i stor utsträckning om medborgarnas anställbarhet på den europeiska arbetsmarknaden där det livslånga lärande inte bara lyfts fram som en önskvärd utan också nödvändig livshållning. Vad Lissabonstrategin för fram är med andra ord en syn på utbildning och kunskap som färskvara. Om utbildningssystemet ska kunna tillgodose vad som beskrivs som en alltmer flexibel och föränderlig arbetsmarknad behövs också anpassningsbara medborgare, vilket i sin tur ställer krav på mer flexibla och anpassningsbara utbildningssystem. Om inte

en sådan flexibilitet kan byggas in i de nationella utbildningssystemen riskerar den kunskap som de tillhandahåller att alltför snabbt upplevas som ”out of date”, menar Europeiska Rådet.

> *De europeiska utbildningssystemen måste anpassas både till kunskapssamhällets krav och behovet av att öka sysselsättningsnivån och förbättra sysselsättningens kvalitet. Systemen måste stå till tjänst med skräddarsydda utbildningsmöjligheter för målgrupper under livets olika skeden: ungdomar, vuxna arbetslösa och personer inne på arbetsmarknaden vars kunskaper riskerar att bli inaktuella på grund av den snabba utvecklingen. Detta nya synsätt bör ha tre huvudkomponenter: utveckling av lokala utbildningscentrum, främjande av nya grundläggande färdigheter, särskilt i fråga om informationsteknik, samt klarare och tydligare utbildningsbevis (European Council, 2000).*

Betydelsen av en utbyggd informationsteknik som håller världsklass lyfts fram som fundamental för övergången till en konkurrenskraftig och dynamisk kunskapsekonomi. Att bygga ut en billig och tillgänglig infrastruktur för det digitala informations- och kommunikationsflödet ses som helt centralt och varje medborgare behöver enligt Europeiska Rådet ha goda IKT-kunskaper för att klara av att bo och arbeta i det framväxande informationssamhället. För skolans del argumenteras för behovet av att alla skolor inom EU ska ha tillgång till datorer och internet samt att varje skola skall ha lärare som är kompetenta att använda datorer och andra interaktiva hjälpmedel i skolans arbete, en målsättning som Europeiska Rådet vill se uppfylld senast år 2002.

> *… se till att alla skolor i unionen har tillgång till Internet och andra multimediala hjälpmedel före utgången av 2001, och att alla lärare som behövs kan använda Internet och multimediala hjälpmedel senast i slutet av 2002 (European Council, 2000)*

Från att i Lissabonstrategin framförallt ha talat om utbildningsområdet som en nationell angelägenhet sker en förskjutning mot att också tala om en europeisk samordning av så nationella angelägenheter som läro- och kursplaner. Från att begreppen överhuvudtaget inte nämnts i Lissabonstrategin, dyker de upp i Europa 2020 och det huvudinitiativ som där fokuserar utbildningsfrågor ”Unga på väg”. De nationella initiativ som tagits har inte i tillräcklig utsträckning bidragit till en harmonisering av medlemsländernas utbildningssystem utan processen talas om i negativa ordalag som ett misslyckande. Kommissionen argumenterar för att det skapats ett oönskat avstånd mellan de krav som kunskapssamhället ställer och den utbildning som medlemsstaterna tillhandahåller. ”De europeiska systemen har varit

långsamma att reagera på kunskapssamhällets krav, och inte anpassat läro- och kursplaner till arbetsmarknadens ändrade behov" (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 5). Endast vid ett tillfälle utvecklar Kommissionen vilka de behov är som medlemsstaternas läro- och kursplaner inte klarat av att tillgodose. I "Innovationsunionen" som är ett annat av de sju huvudinitiativ som är knutna till Europa 2020 ges följande behovsspecifikation, "Se till att det finns tillräckligt många personer med examen inom vetenskap, matematik och teknik och inrikta skolornas kursplaner på kreativitet, innovation och entreprenörskap" (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 13). Här väljs några områden ut utan någon närmare försklaring. Det handlar i huvudsak om natur- och teknikorienterad kunskap som efterfrågas samt människor som på ett innovativt sätt kan omsätta sin kunskap till sådant som arbetsmarknaden efterfrågar. Medlemsländernas utbildningssystem har alltså inte i tillräcklig utsträckning bidragit till att fostra innovativa och kreativa entreprenörer som kan klara av den nödvändiga anpassning som kunskapssamhället antas kräva. För att råda bot på detta och öka samordningen föreslår Kommissionen en översyn av samtliga av sina program riktade mot utbildningsområdet, det allmänna såväl som det yrkesinriktade.

> *En samordnad **översyn av befintliga program inom allmän och yrkesinriktad utbildning** kommer att genomföras för att man ska kunna utarbeta ett **integrerat tillvägagångssätt** under nästa finansieringsram (2014-2020) och stödja Unga på väg-strategin. Målet är att **stödja fler möjligheter till lärande och rörlighet** för alla ungdomar i Europa, och samtidigt **stödja moderniseringen av utbildningssystemen** samt **utvecklingen av ungdomssektorn**, i synnerhet genom transnationella och internationella samarbetsprojekt och nätverk. Detta inbegriper inrättandet av utbildningspartnerskap, insatser för kapacitetsuppbyggnad, internationell dialog om politiken och främjandet av Europa som ett attraktivt mål för studier och forskning (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 16f; fetstil i original).*

Den förskjutning mot ett mer enhetligt europeiskt utbildningssystem där även grundläggande utbildning inkluderas och som tog fart i samband med Lissabonstrategins återlansering (Grek och Lawn 2009) explicitgörs alltså och konkretiseras i samband med lanseringen av Europa 2020 genom specificeringen av de organiserande temana som ska vara vägledande för de nationella läro- och kursplanereformerna.

Flexibilitet för anställbarhet

Utöver de strukturella problem som EU tillskrivs i Europa 2020 förs också de globala förändringarna fram som en viktig orsak till varför behovet av genomgripande reformarbete inom unionen är stort. I sin analys konstaterar Kommissionen att världen förändras snabbt ”… och kommer att se mycket annorlunda ut vid slutet av nästa årtionde” (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 8). Det argumenteras alltså för att Europas utmaning ligger i att rusta sig för en tillvaro som talas om som genuint annorlunda den vi känner idag och tre olika scenarier målas upp för hur EU:s utvecklings- och tillväxttakt kan komma att se ut fram till 2020.

> *EU står inför tydliga men utmanande val. Antingen tar vi gemensamt itu med den omedelbara utmaningen – återhämtningen – och de långsiktiga utmaningarna – globalisering, ansträngda resurser, den åldrande befolkningen – för att hämta in den senaste tidens förluster, återvinna konkurrenskraften, öka produktiviteten och föra in EU på en uppåtgående välståndskurva ”hållbar återhämtning”). Eller så fortsätter vi i en långsam och till stor del okoordinerad reformtakt och riskerar en bestående välståndsförlust, en svag tillväxt (”svag återhämtning”) som skulle kunna leda till hög arbetslöshet och social oro, och en relativ tillbakagång på världsarenan (”förlorat årtionde”) (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 8f).*

Bara ett av de tre alternativen tillsrivs en positiv utgång, det som handlar om att samtliga medborgare, organisationer och centrala aktörer gör gemensam sak. Argumenationslinjen handlar med andra ord om att det endast finns en tänkbar framtidsväg, medborgarna ställs på så sätt inför ett ultimatum snarare än en valsituation. Argumentet skulle annorlunda uttryckt kunna beskrivas som ”den enda vägens retorik”. Om inte Europa slår in på rätt väg spås en dyster framtid gå medborgarna till mötes. Flexibilitet och anpassningsförmåga lyfts fram och talas om i termer av överlevnad. Utbildningsområdet ses som garanten för att denna flexibilitet ska vara möjlig och de utbildningar som erbjuds där som medel för att bibehålla överlevnadskraften. Utbildning förstås med andra ord som nyckeln till framgång, inte bara i en akademisk bemärkelse utan för hela samhällets ekonomiska tillväxt.

> *Det finns behov av **bättre riktade, varaktiga och högre investeringsnivåer** inom utbildning för att man ska uppnå hög kvalitet på utbildning, livslångt lärande och utveckling av färdigheter. Kommissionen uppmanar medlemsstaterna att*

> *konsolidera och där detta är nödvändigt utvidga investeringarna, tillsammans med kraftiga insatser för att se till att offentliga medel får den bästa avkastningen. I ett läge där de offentliga medlen är ansträngda är det även viktigt att anskaffa medel ur olika källor (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 4; fetstil i original).*

Begreppet ”hög kvalitet” som nämns i citatet ovan förekommer vid flera tillfällen i dokumenten utan att definieras närmare. I citatet nedan från ”Unga på väg” ges dock en vink om vad det kan handla om i relation till utbildning och lärande.

> *Lärande och undervisning av hög kvalitet bör främjas på utbildningssystemets alla nivåer. **Väsentliga färdigheter för kunskapsekonomin och kunskapssamhället**, som lärande att lära, kommunikation på främmande språk, färdigheter som företagare och förmågan att fullt ut kunna utnyttja IKT:s potential, e-lärande och räknekunskap har blivit allt viktigare (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 5; fetstil i original).*

Med utbildning och lärande av hög kvalitet avses alltså sådana utbildningsinsatser som leder till att någon eller några av de färdigheter som Kommissionen räknar upp utvecklas hos individen.

I ”Unga på väg” pekar Kommissionen vidare på att samtidigt som utökade insatser görs inom en rad olika områden är det fortfarande så att 15 % av EU:s medborgare mellan 20-24 varken arbetar eller läser vidare, vilket enligt Kommissionen riskerar att leda till ett permanent utanförskap för denna grupp. Utbildningsinitiativet ”Unga på väg” inom Europa 2020 ska syfta till att ”… släppa fram potentialen hos ungdomar att uppnå smart och hållbar tillväxt för alla i Europeiska unionen” (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 2). Utöver utbildning och lärande av hög kvalitet talar alltså Kommissionen också om framgångsrik integrering av ungdomarna på arbetsmarknaden och en ökad rörlighet bland dem som viktiga aspekter i processen att frigöra ”de ungas potential”. Kommissionen sätter stor tilltro till de unga och säger att ”Europas framtida välstånd beror på dess ungdomar” (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 2). För att kunna ta tillvara den outnyttjade potential som ungdomsgruppen tillskrivs, ser Kommissionen ett behov av ett ökat fokus på det informella och icke-formella lärandet samt på utformandet av valideringssystem för sådan kunskap.

> *Unga på väg bör också sträva efter att utöka möjligheter till karriär och bättre levnadsvillkor för ungdomar med färre möjligheter eller för dem som riskerar att utestängas från samhället. Dessa ungdomar bör i synnerhet få del av bättre möjligheter **till icke-formellt och informellt lärande** och förstärkta bestämmelser om*

> *erkännande och **validering** av sådant lärande inom ramen för nationella kvalifikationer (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 6; fetstil i original).*

Utbildningsinitiativet ”Unga på väg” kopplas av Kommissionen samman med det arbetsmarknadsorienterade huvudinitiativet kallat ”En agenda för ny kompetens och nya arbetstillfällen”. De färdigheter och läranderesultat av hög kvalitet och med arbetsmarknadsrelevans som Kommissionen argumenterade för kan bara uppnås genom att utbildningsområdet och arbetsmarknadsområdet knyts samman och präglas av en gemensam idé om livslångt och flexibelt lärande.

> *Genomförandet av nationella strategier för livslångt lärande återstår som en utmaning för många medlemsstater, vilket inkluderar utarbetandet av **mer flexibla utbildningsbanor** så att man kan flytta mellan olika utbildningsnivåer och icke-traditionella inlärare dras till utbildning (Europeiska Kommissionen, 2010b, s. 3; fetstil i original).*

Det argumenteras alltså för en dubbel rörelse där utbildningsområdet ska utformas och göras mer relevant för arbetsmarknaden, men också en rörelse i motsatt riktning där arbetsmarknaden i högre grad än tidigare behöver tänkas som en pedagogisk arena där människor är inbegripna i kontinuerligt lärande. Som ett led i att stärka denna hybridisering mellan utbildning och arbetsmarknad lanserades 2010 ”European Skills, Competencies and Occupations taxonomy” (ESCO) som ett instrument för att bättre kunna matcha EU:s medborgare mot hela den europeiska arbetsmarknaden. I ESCO samlas uppgifter om vad som anses vara de mest relevanta kompetenserna och färdigheterna för varje specifik yrkesgrupp. Uppgifterna uppdateras sedan kontinuerligt i takt med att arbetsmarknaden förändras och därmed förväntas kräva andra förmågor och kompetenser.

> *Indeed, a good matching between skills, jobs and learning opportunities can only be achieved if there is a common, multilingual classification of skills and occupations with a high quality and continuous updating allowing for interoperability between labour markets actors and the education/training world (i.e. allowing the right people to consider the right intelligence) (ESCO, 2010, s. 1)*

ESCO utgör en standardklassificering för ”skills” och ”competencies” inom hela Unionen och är på så sätt tänkt att fungera som en bro mellan utbildningsväsende och arbetsmarknad. ESCO-taxonomin utgör alltså en uttryck för en mjuk styrningspraktik som bidrar till att styra utbildningsutbud

och människors valhandlingar inom såväl utbildning som arbetsmarknad och finns tillgänglig på alla EU:s officiella språk.

Som ett led i att koppla samman utbildning och arbetsmarknad lyfts i utbildningsinitiativet ”Unga på väg” också behovet av en högutbildad och rörlig yngre befolkning fram. Den önskade mobilitet som tillskrivs denna grupp betraktas som ytterligare en viktig framgångsfaktor för Europa. Det handlar då både om att locka fler internationella studenter till högre utbildning i Europa och att skapa förutsättningar för alla ungdomar att någon gång under sin utbildningsbana tillbringa tid utomlands. Utlandsvistelsen kan bestå av enstaka kurser och/eller del av ett utbildningsprogram eller någon form av arbetsplatspraktik.

Samtidigt som Kommissionen argumenterar för ökad rörlighet och flexibilitet betonar de något motsägelsefullt att unionen också behöver bli bättre på att skapa trygga förutsättningar för sina medborgare på arbetsmarknaden så att de på ett självständigt sätt kan hantera och ta ansvar för sin egen situation. ”Flexicuritystrategin” lyfts fram som en modell att hantera samtidiga krav på flexibilitet och trygghet (Europeiska Kommissionen, 2007). Med ”flexicurity” menas då att trygghet och flexibilitet inte ska betraktas som varandras motsatser utan förstås som befruktande varandra på ett för den ekonomiska tillväxten positivt sätt. Trygghet på arbetsplatsen ska kombineras med möjlighet till fortbildning, vidareutveckling och inhämtande av nya och/eller förbättrade kompetenser.

Även det preventiva hälso- och sjukvårdsarbetet lyfts fram som centralt då EU:s demografiska förskjutning kommer att innebära att medelåldern bland Europas befolkning ökar. Att hålla nere ohälsotalen framhålls därför som en allt viktigare ekonomisk prioritet. Det handlar då inte om att återupprätta forna tiders anställningstrygghet hos ett fåtal arbetsgivare utan snarare om en sysselsättningstrygghet som kan matcha dagens flexibla arbetsmarknad och bidra till trygghet i övergången mellan olika faser i livet (Europeiska Kommissionen, 2007). I Europa 2020 tydliggör Kommissionen att den sociala tillväxtstrategi som flexicurity syftar till att skapa också ska vara vägledande för EU:s fortsatta återhämtningsarbete. De sociala teman som framträder står med andra ord hela tiden i beroendeställning till den övergripande ekonomiska tillväxtdiskurs som de utgör underliggande teman inom (jfr Rubensson 1996; Holford 2008).

Livslångt lärande som anpassningsstrategi

För att nå den grad av flexibilitet som EU eftersträvar hos sina medborgare krävs enligt Kommissionen, en utvidgad utbildningsförståelse där formella utbildningsmöjligheter följer individen genom hela livet och där lärandets icke-formella och informella aspekter också lyfts fram och synliggörs. Livslångt lärande, som enligt Kommissionen definieras som “all learning

activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective" (European Commission, 2001, s. 9) förs fram som ett samlande begrepp för denna ambition. Europeiska Rådets möte i Lissabon 2000 utgör en milstolpe i arbetet med att börja synkronisera medlemsländernas arbete för att göra livslångt lärande till en gemensam ledstjärna. Vid mötet uppmanades medlemsländerna, Rådet och Kommissionen att inom sina respektive befogenhetsområden verka för en enhetlig strategi kring livslångt lärande, samt att underlätta arbetet med dess implementering. Mot bakgrund av att Kommissionen i samband med Lissabonstrategins återlansering ansåg att det implementeringsarbetet inte hade fungerat tillräckligt väl skärptes också tonen vad gällde arbetet kring det livslånga lärandet. Tonläget skärptes och Kommissionen krävde nu av medlemsländerna att fullgöra sina åtaganden på området.

> *Ansvaret för att modernisera och reformera EU:s utbildningssystem ligger huvudsakligen på medlemsstaterna. Det finns emellertid vissa nyckelåtgärder som måste vidtas på EU-nivå för att underlätta och bidra till processen. Förslaget till ett nytt* ***program för livslångt lärande*** *som skall ersätta den nuvarande generationen av utbildningsprogram från och med 2007 måste antas av lagstiftaren före utgången av 2005 så att det kan genomföras effektivt och utan förseningar. Det måste också beviljas anslag som överensstämmer med dess mål. Medlemsstaterna måste fullgöra sitt åtagande att genomföra* ***strategier för ett livslångt lärande senast 2006*** *(European Commission, 2005, s. 31; fetstil i original).*

Ett speciellt program för livslångt lärande inrättades som explicit talade om utbildnings- och lärandesatsningar som medel för att kunna nå Lissabonstrategins mål.

> *The overarching priority of the Lifelong Learning Programme is to reinforce the contribution made by education and training to achieving the Lisbon goal of making the EU the most competitive knowledge-based economy, with sustainable economic development, more and better jobs, and greater social cohesion. Every part of the programme will give priority to action supporting development of national lifelong learning strategies by the countries participating and reinforcing collaboration between the different parts of the education and training system, strengthening the lifelong learning continuum, and supporting the acquisition of key competences (European Commission, 2006, s. 2).*

Programmet var tänkt att bidra till ett ökat nationellt engagemang vad gällde medlemsstaternas vilja att utarbeta egna nationella strategier för det livslånga lärandet.

Det livslånga lärandet skulle mot bakgrund av att det omfattar både formellt, icke-formellt och informellt lärande, samt att det framställs som en lösning inom en rad olika politiska områden, som till exempel sysselsättnings- och arbetsmarknadspolitik, fattigdomsbekämpning och jämställdhetspolitisk, kunna förstås som en territoriell utvidgning av utbildningsfrågorna. Annorlunda uttryckt kan utbildningsfrågor alltmer sägas bli allas frågor, samtidigt som förståelsen av nämnda utbildning blir alltmer ensidig. Satsningarna på det livslånga lärandet handlar då framförallt om att genom utbildning och lärande skapa ekonomiskt mervärde.

> *Utbildningsnivån i EU ligger under den nivå som krävs för att säkerställa att det finns tillgänglig kompetens för arbetsmarknaden och att det produceras ny kunskap, som därefter sprids inom hela näringslivet (European Commission, 2005, s. 31).*

Kommissionen talar om satsningar på utbildning och kompetens som investeringar i humankapitalet. Vad som sker är att synen på lärandet och det språk som används för att tala om det ”kapitaliseras” genom att det framförallt diskuteras som ett instrument eller en kraft vars främsta uppgift är att skapa ekonomiskt mervärde snarare än att lärande förstås ha ett värde i sig självt. De aspekter som har att göra med demokratisträvanden och utjämningspolitik befinner sig dock på olika sätt och i olika stor utsträckning inbäddade i en dominerande och tävlingsorienterad marknadsdiskurs.

Det nödvändiga lärandet talas vidare om som ett individuellt projekt, vilket ställer krav på den enskilda individen och dennes kapital, ekonomiska såväl som sociala, kulturella, akademiska osv. De lärmöjligheter som unionen strävar efter att tillhandahålla samtliga medborgare riskerar att på grund av socioekonomiska och kulturella ojämlikheter att bidra till att förstärka de skillnaderna mellan olika grupper som de var tänkta att utjämna (Gouthro 2002). Det handlar då om att de som redan har goda förutsättningar, till exempel vad gäller grundläggande utbildning och tillgång till IKT-teknik också är de som tar del av de nya möjligheter som erbjuds (Vislie, 2008).

Lärandets individualisering handlar då om en förskjutning från att se utbildning som en fråga för i huvudsak det formella utbildningssystemet till att tala om ett lärande som pågår hela tiden i en rad olika kontexter och som syftar till att utveckla en specifik uppsättning kompetenser som individen själv är bärare av och som skapar förutsättningar för den anpassningsprocess som individer i den flexibla kunskapsekonomin ständigt antas behöva vara inbegripna i.

4.4 Entreprenörskap som diskursiv marknadsanpassning av utbildningsområdet

Förekomsten av begreppet entreprenörskap i dokumenten kan ses som en del i argumentationen att koppla samman utbildning arbetsmarknad. Entreprenörskap benämns parallellt som en allmän och grundläggande hållning och/eller attityd som EU:s medborgare förväntas ha och som en av de åtta kompetenser som Kommissionen talar om att det livslånga lärandet ska bidra till att utveckla.

En viss ökning av förekomsten av ordet kan noteras i övergången från Lissabonstrategin till Europa 2020. I Lissabonstrategin återfinns det vid fyra tillfällen och i Europa 2020 vid åtta. I Lissabonstrategin kopplas det vid två av tillfällena explicit till företagande och vid ett tillfälle diskuteras det i termer av kompetens. I Europa 2020 diskuteras entreprenörskap enbart i den mer allmänna betydelsen vilket skulle kunna tolkas som att begreppet får ökad betydelse som bärande tankefigur för EU:s reformarbete generellt.

En begreppslig utvidgning

I relation till Lissabonstrategin utvidgas begreppet entreprenörskap något i Europa 2020. Precis som i Lissbonstrategin finns den explicita kopplingen till företagandets villkor kvar.

> *Entreprenörskap måste utvecklas genom konkreta politiska initiativ, t.ex. genom en förenkling av bolagsrätten (konkursförfaranden, stadga för privata företag, osv.), och genom initiativ som ger företagare möjlighet att starta på nytt efter en konkurs (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 21).*

Men det sker samtidigt en utvidgning av begreppet där entreprenörskap som företagande ges en något vidare innebörd. Från att initialt ha tillskrivits en relativt snäv bolagsteknisk betydelse kopplas begreppet i Europa 2020 till en vidare diskussion som också inbegriper innovation och nytänkande och där företagandet och produktionen av varor och tjänster diskuteras i relation till en mer allmän tillväxpolitisk kontext.

> *Smart tillväxt innebär att kunskap och innovation stärks som drivkrafter för vår framtida tillväxt. För detta krävs det att vi förbättrar kvaliteten på vår utbildning, stärker våra forskningsresultat, främjar innovation och kunskapsöverföring i hela EU, fullt ut utnyttjar informations- och kommunikationsteknik*

> *och ser till att innovativa idéer kan omvandlas till nya produkter och tjänster som skapar tillväxt, högkvalitativa arbetstillfällen och bidrar till att ta itu med samhälleliga utmaningar på europeisk och global nivå. Men för att lyckas måste detta kombineras med entreprenörskap, finansiering och en inriktning på användarnas behov och marknadens möjligheter (Europaiska Kommissionen, 2010a, s. 12).*

Även om entreprenörskap kopplas till produktionen av varor och tjänster, sätts det här också in i ett vidare sammanhang och kopplingen till att starta företag skulle kunna sägas vara av mer indirekt slag. Entreprenörskap framställs här snarare som en underliggande förutsättning eller hållning för att den smarta tillväxten med högkvalitativa arbetstillfällen överhuvutaget ska vara möjlig. Det handlar då inte om att användningen av begreppet entreprenörskap i betydelsen att starta nya företag försvinner, utan snarare om att den kompletteras med ett synsätt på entreprenörskap som en mer generell hållning och där dessa två växelverkar och samspelar med varandra.

Ett uttryck för den begreppsliga utvidgning som sker i och med Europa 2020 är den koppling som görs mellan utbildning och entreprenörskap. ”Främja kunskapspartnerskap och stärka kopplingarna mellan utbildning, företag, forskning och innovation, inbegripet genom EIT, och främja entreprenörskap genom att stödja nya innovativa företag” (Europeiska Kommissionen, 2010a, s. 12). Utbildning ses som en viktig beståndsdel i en infrastruktur byggd för att skapa optimala förutsättningar för utvecklandet av kunskaper och idéer som också går att omvandla till varor och tjänster. Entreprenörskap förstås som en nödvändig hållning som utbildningsväsendet på ett självklart sätt förväntas bidra till att utveckla.

> ***Egenföretagande*** *erbjuder unga människor ett värdefullt tillfälle att använda sina färdigheter och forma sitt eget arbete. Det är också en möjlighet som bör övervägas av dem som hjälper ungdomar att planera sitt yrkesliv. Ungdomarnas intresse och potential för att bli företagare måste bestämt uppmuntras genom att företagarandan och de rätta attityderna främjas i utbildningen (Europeiska Kommissionen, 2010b, s.14; fetstil i original).*

Utbildningens mål ska alltså bland annat handla om att utveckla och stärka företagsandan hos eleverna genom att fostra ” de rätta attityderna”. Vilka dessa attityder skulle vara specificeras dock inte närmre, men de skulle av sammanhanget kunna tolkas som förmågan och drivkraften att vilja förvandla sina egna och andra idéer till affärsverksamheter. Vilka attityder som då skulle vara felaktiga sägs det inte heller något om i dokumenten, men det är nog en rimlig tolkning att det har att göra med attityder som innebär att den ekonomiska avkastningen av de egna eller andras idéer och initiativ inte

upplevs som viktigt vilket då skulle kunna betraktas som en oansvarig hållning utan moralisk lojalitet mot de övergripande och delade europeiska tillväxtmålen. För att åstadkomma en sådan orientering mot entreprenörskap som en underliggande och meningsbärande tankefigur inom skola och utbildning anser Kommissionen (Europeiska Kommissionen 2010a) att kreativitet, innovation och entreprenörskap i större utsträckning också behöver prägla skolans styrdokument. På så sätt strävas alltså inom ramen för Europa 2020 att uppmuntra medlemsländerna att importera entreprenörskap som dels ett grundläggande begrepp utifrån vilket skolans övergripande kunskapsuppdrag ska förstås och dels som ett styrande begrepp, tänkt att genomsyra nationella läro- och kursplaner. Genom importen av begreppet entreprenörskap förskjuts sålunda det språk med vilket skolans uppdrag och mening görs begripligt för såväl skolans egna aktörer som de människor som berörs av dess verksamhet i en arbetsmarknadsorienterad riktning.

4.5 Sammanfattande analys

Att tala om en europeisk kunskapsdiskurs i singularis är givetvis inte oproblematiskt, självklart finns en rad olika diskurser som florerar och som får olika stort utrymme i olika sammanhang. När jag här ändå väljer att argumentera för det möjliga i att faktiskt tala i termer av en sammanhållen europeisk kunskapsdiskurs är det viktigt att beakta att det empiriska materialet består av officiella nyckeltexter. Trots att det finns en rad olika teman och infallsvinklar i texterna är en dominerande hållning lättare att urskilja än vad som kanske skulle ha varit fallet om de policyprocesser som föregått dessa texter haft större utrymme i analysen.

Här nedan lyfts de diskursiva teman och argumentativa strategier fram som tillsammans bildar hörnstenar i vad som här diskuteras som en europeisk kunskapsdiskurs. De olika rubrikerna nedan relaterar i tur och ordning till de analytiska aspekterna produktion, innehåll och kommunikation där produktionsaspekten i denna delstudie ses som den mest grundläggande av de tre. Den första rubriken ”Det tillväxtekonomiska imperativet” relaterar både till produktions- och innehållsaspekterna och diskuterar Europeiska Kommissionens roll som transnationell policyaktör samt den europeiska kunskapsdiskursens övergripande tillväxtorienterade tematik vilken griper in i och genomsyrar samtliga andra teman. Därefter diskuteras ”Kris- och tävlingsretorik som diskursiv strategi” i relation till kunskapsdiskursens innehållsliga aspekt och hur denna skapar legitimitet för ett genomgripande reformarbete. Under ”Rationalisering av utbildningsområdet” diskuteras effektiviseringsreformer som en viktig del av utbildningsområdets omstrukturering och denna rubrik relaterar till såväl kunskapsdiskursens

innehållsliga som dess kommunikativa aspekt. Slutligen under rubriken ”Den förstärkta styrningens dubbla praktik” berörs kunskapsdiskursens kommunikativa aspekt genom att argumentera för att det sker en förskjutning mot att tala i termer av en allt hårdare styrning av det europeiska utbildningsområdet.

Tillväxtekonomins kategoriska imperativ

Det är i och med Lissabonstrategin som idén om den konkurrenskraftiga kunskapsbaserade ekonomin införs som ett EU-gemensamt policymål vilket innebär att Lissabonstrategin blir startpunkten för utvecklingen mot ett mer gemensamt europeiskt policyfält inom utbildningsområdet (Lawn & Lingard, 2002; Grek & Lawn, 2009). Lissabonstrategins tillväxtmål spelar en avgörande roll som underliggande och sammanhållande tankefigur för hela det europeiska utbildningsområdet med Europeiska Kommissionen som central policyaktör. Att förstå det europeiska utbildningsområdets ursprung i Lissabonstrategins tillväxtekonomiska tematik blir därför central för förståelsen och analysen av de policyinitiativ som tas inom EU vad gäller utbildning och lärande.

Den allt överskuggande tematiken som framträder i dokumenten och som både direkt och indirekt genomsyrar samtliga områden som behandlas är den som handlar om den ekonomiska tillväxten och hur kunskap, utbildning och lärande på olika sätt kan fungera som medel för att nå framgång på området. Redan i Lissabonstrategin slås det fast att EU:s övergripande målsättning är att bli världens mest konkurrensraftiga kunskapsbaserade ekonomi. Denna målsättning lever vidare även när Lissabon återlanseras och sedermera också efterträds av Europa 2020. Alla andra diskursiva teman får därigenom sin klangbotten i denna underliggande tillväxtekonomiska tematik, vilket även gäller frågor om kunskap, utbildning och lärande (Holford, 2008). De utbildnings- och lärandereformer som genomförs inom ramen för Lissabonstrategin och Europa 2020 kan på så sätt förstås som ett resultat av ekonomiska överväganden i termer av kostnader och vinster. Den nära koppling mellan utbildning, lärande och arbetsmarknad som argumenteras för i texterna är ett tydligt utfall av detta. Det är genom att utbildning och lärande genomsyrar Europas länder och medborgarnas vardag på ett ännu mer påtagligt sätt än vad som redan är fallet som människor i marginalen kan komma i åtnjutande av en plats på arbetsmarknaden. Strategin handlar om att framställa det livslånga lärandet, inte bara som en önskvärd, utan som en självklar livshållning. Genom att argumentera för behovet av livslångt lärande sker också en utvidgning av utbildningsförståelsen till att även omfatta kontexter utanför det formella utbildningsväsendet på ett sätt som till viss del kan sägas likna ett klassiskt bildningsideal. Insatt i sin tillväxtekonomiska kontext blir det livslånga lärandet dock avklätt det mesta av den frihet som

bildningsbegreppet implicerar. Också i sin icke-formella och informella form handlar det i allt väsentligt om ett lärande som ska matchas mot en krävande och ständigt föränderlig arbetsmarknad vilket kräver någon form av utbildningsbevis för att lärandet ska kunna valideras på ett för arbetsgivaren begripligt sätt. Krav som i sin tur bidrar till att det icke-formella och det informella lärandet formaliseras genom att bevis och examina även krävs från kortare kurser eller fortbildningar, vilket i sin tur ställer krav på att de föregåtts av någon form av kursplan och/eller innehållslig specifikation. Den generella arbetsmarknadsorienteringen av utbildning och lärande kan på så sätt förväntas bidra till en gradvis formalisering av det livslånga lärandets mer informella sidor och kommer i allt större utsträckning bli liktydigt med det formella utbildningsväsendet.

Kris- och tävlingsretorik som diskursiv strategi

Den ökade osäkerhet som finns inbyggd i den flexibla marknadsekonomin (Sennet, 1999; Stehr, 2004) används i Lissabonstrategin som en argumentationsstrategi för att ge legitimitet åt de egna reforminitiativen. Det grundläggande argumentet som förs fram är att Europa till följd av globaliseringen deltar i en global tävling om marknadsandelar och där Europa håller på att förlora mark gentemot konkurrenterna. Från att fokus i huvudsak legat på den egna inre marknaden förskjuts fokus mot externa aktörer och tänkbara konkurrenter. Den huvudsakliga konkurrenten i Lissabonstrategin är USA och Europa tillskrivs goda möjligheter att ta upp konkurrensen, bland annat på grund av de goda ekonomiska förutsättningar som ansågs föreligga. I samband med Lissabonstrategins ”mid-term review” 2005 sker dock en kraftig diskursiv förskjutning där optimismen ersätts av en uttalad krismedvetenhet. Kok-rapporten och den återlanserade Lissabonstrategin bildar tillsammans en diskurskoalition som befäster den europeiska kristematiken. Sin utgångspunkt tar de i de uteblivna framgångarna att nå det uppsatta målet om att bli världens mest konkurrenskraftiga kunskapsekonomi och att Europa samtidigt fått se nya konkurrenter som Kina, Indien och växande sydamerikanska ekonomier segla upp på den globala arenan. Europas tillväxtekonomiska projekt ansågs ha misslyckats genom att de högt ställda förhoppningarna inte hade kunnat infrias och Europa sades nu befinna sig i en djup kris. Den redan etablerade kristematiken samspelar sedan också med den finansiella kris som har sin upprinnelse på den amerikanska bolånemarknaden 2008. Diskursiva och materiella faktorer samverkar på olika sätt och befäster ytterligare den strukturorienterade kristematik som redan etablerats och som lever vidare i Europa 2020 där återhämtningen från nämnda finanskris utgör en central utgångspunkt för de reforminitiativ som föreslås. Konstruktionen av ett Europa i kris bildar på så sätt den legitimerande diskursiva bas som behövs för att tala om genomgripande reformer.

Rationalisering av utbildningsområdet

I tider av kris kan det förväntas av medborgarna att de styrande ska vidta krafttag, samtidigt som det inte finns tid för grundliga diskussioner och välavvägda ställningstagande. Utbildningsområdet tillskrivs med andra ord en akut tidsnöd där betänketiden tagit slut. De argument som förs fram i materialet kan ses som utslag för en ambition att rationalisera utbildningsområdet. Rationaliseringsstrategin utgår från två principer som samtidigt kompletterar och motsäger varandra. Den ena principen handlar om att skapa flexibla lösningar för ett individualiserat, flexibelt och livslångt lärande i syfte att se till att medborgarna hålls anställbara genom hela livet. Den andra principen handlar om att utforma ett effektivare utbildningssystem, effektivt i bemärkelsen att det skapar bästa möjliga förutsättningar för ett konkret arbete efter avslutad skolgång. Detta är dock ingen lätt uppgift i ett samhälle som samtidigt sägs vara inbegripet i en allt snabbare förändringsprocess. Om man som Kommissionen framförallt talar om utbildning som ett medel för att nå målet, som är arbetsmarknaden, finns det en hållbar logik i att slimma de nationella systemen för grundutbildning eftersom de ändå kontinuerligt måste justeras och kompletteras i takt med att det globala samhället förändras. Att bygga broar mellan utbildning och näringsliv genom att skapa system för matchning framstår också som logiskt. I enlighet med den rationella läroplanens önskan om kalkylerbarhet handlar utbildning och lärande då om att väga kostanden för investeringen i utbildning mot dess möjlighet att ge avkastning i form av arbete.

Om man däremot betraktar utbildning och lärande som begrepp som relaterar till en vidare samhällelig kontext än den som specifikt har att göra med arbetsmarknaden, även om den givetvis också är betydelsefull, framstår de båda principerna som betydligt mer svårförenliga. Vad som inte sägs, men som blir en indirekt följd av det förda resonemanget, är att en rationaliseringsprocess också innebär att något måste tas bort. I det här fallet skulle detta, något, kunna förstås som sådana kunskaper och färdigheter som inte har en direkt relevans för arbetsmarknaden och därmed inte heller bidrar till att nå EU:s gemensamma tillväxtekonomiska mål (Hjort-Liedman & Liedman, 2008). Aspekter som handlar om deltagande i en vidare samhällelig och kommunikativ bemärkelse och som inte på ett enkelt sätt kan inordnas under krav på ekonomisk avkastning blir onödiga fördröjningsmoment som ett krisande Europa inte har tid med.

Några uttryck för denna arbetsmarknadsorienterade rationaliseringsprocess blir särskilt framträdande i det empiriska materialet och kan förstås i relation till den kris- och tävlingsretorik som diskuterats. Det handlar dels om ett ökat behov av att kunna mäta och jämföra kunskaper där orienteringen mot att tala om kompetenser kan ses som en steg i en sådan riktning (Hjort-Liedman &

Liedman, 2008). För att kunna följa upp det egna arbetet i relation till konkurrenternas krävs jämförbar statistik, men också den decentraliserade ansvarsfördelningen kräver sin statistik för kontroll och uppföljning. Produktionen och hanteringen av statistik blir på så sätt en central och sammanhållande aspekt av den europeiska kunskapsdiskursen (Grek & Lawn, 2009). Rationaliseringen av utbildningsområdet kommer på så sätt till uttryck i den innehållsliga tömning av kunskapsbegreppet som sker i takt med att kunskap alltmer förstås i termer av ett oproblematiskt kvantifierbart utfallsmått.

Av studiens empiriska material framgår också att det skett en begreppslig utvidgning av entreprenörskapsbegreppet och därmed en förskjutning från att i Lissabonstrategin enbart diskuteras som en av de nödvändiga kompetenserna som framtidens medborgare ansågs behöva för ett framgångsrikt liv, till att också lyftas fram som en grundläggande tankefigur och bärande princip som inte enbart ska förstås som en fråga om förmåga att starta företag utan också om företagsamhet mer generellt. Entreprenörskap med denna dubbla innebörd som både företagsamhet och företagande lyfts i Europa 2020 fram som en princip som Kommissionen vill ska vara riktningsgivande för framtagandet av nationella läro- och kursplaner framöver. Entreprenören konstrueras på så sätt som den idealtypiske medborgaren i den flexibla marknadsekonomin, en person som tar eget ansvar genom att utnyttja sin fulla potential. Begreppet entreprenörskap lanseras av Kommissionen som en diskursiv export som medlemsländerna förväntas importera och realisera i de nationella reforminitiativen. På så sätt importeras ett för utbildningsområdet relativt okänt begrepp från marknadens vokabulär in och ges tolkningsföreträde som förklarande begrepp vad gäller synen på skolans uppdrag och mening, utan att någon utförligare diskussion kring begreppets innebört och/eller relevans förs.

I allt väsentligt kan denna rationaliseringsprocess ses som uttryck för en önskan om att utforma ett mer reaktivt utbildningssystem vars framgång då förstås ligga i dess förmåga att bidra till medborgarnas snabba anpassning snarare än dess förmåga att fostra till ett proaktivt deltagande och att vara tranformativ kraft i det samhälle som skolan inte bara utbildar för, utan också är en viktig del av.

Den förstärkta styrningens dubbla praktik

Styrningen av det europeiska utbildningsområdet har diskuterats och problematiserats som ett exempel på en mer generell decentraliseringsvåg inom den offentliga sektorn (Grek 2008; Lawn 2011). Särskilt lämpad med tanke på att utbildningsväsendet är en nationell angelägenhet där Kommissionen saknar legala befogenheter. Inom ramen för Lissabonstrategin lanserades den öppna samordningsmetoden som ett koordinerande styrningsintrument vilket kommit att uppmärksammas som ett uttryck för

denna mjuka styrningspraktik (Lange & Alexiadou, 2007; Wahlström, 2010). I det decentraliserade europeiska utbildningsområdet har som nämnts ovan därmed också betydelsen av statistik och jämförbara siffror blivit ett allt viktigare styrinstrument (Grek, 2008). Siffrorna kan ses utgöra konstitutiva element i konstruktionen av den europeiska kunskapsdiskursen. I den krisdiskurs som tog form i samband med Lissabonstrategins återlansering och som sedan levde vidare i Europa 2020 utgjorde kritiken av den öppna samordningsmetodens bristande förmåga till just samordning av medlemsländernas reforminitiativ ett bärande element. I övergången från Lissabonstrategin till Europa 2020 visar studiens empiriska material därför på att det finns en uttalad ambition om en hårdare styrning som kommer till uttryck på två sätt. Dels handlar det om en önskan om att få ett bättre grepp om koordineringen av nationella implementeringsinsatser genom att införa en så kallad ”europeisk termin” där EU följer upp och ger rekommendationer för det nationella arbetet och där böter kan delas ut om rekommendationerna inte följs. Ambitionen skull med andra ord kunna beskrivas som en form av centraliseringsprocess av själva styrningen medan ansvarsutkrävandet förblir decentraliserat.

Det andra uttrycket som ger belägg för att tala om en förskjutning mot en hårdare styrning är vad som skulle kunna beskrivas som en pseudomoralisk styrningstematik. Medan det hävdats att kulturella referenser och tanken på en gemensam europeisk identitet förlorat i betydelse som sammanhållande tankefigur för det euroepiska policyområdet till förmån för användandet av siffror och jämförande statistik (Grek, 2008; Grek & Lawn, 2009) visar föreliggande studie att tematiken återinförs i samband med lanseringen av Europa 2020, om än i modifierad form. Det moraliska anslaget blir tydligare än det varit i Lissabonstratgin och kan förstås som en respons på den finansiella kris som Europa 2020 ser som sin huvuduppgift att lotsa Europa ut ur. Där varnas för att den finansiella krisen kan riskera att leda till ökad ekonomisk nationalism. Det moraliska handlar då inte om det långsiktiga värdegrundsarbete mot ökad demokrati och jämlikhet som Sundberg (2008) menar utmärkt tidigare moralisk-politiska styrningsdiskurser, utan snarare om en styrning där varje enskild individ förväntas ta sitt moraliska ansvar gentemot de centralt uppställda målen. Återinförandet av idéer om kulturell samhörighet och gemensam identitet utgör centrala beståndsdelar i en styrningstematik som syftar till att öka medborgarnas självstyrda och solidariska handlande. Den värdeorienterade argumentationsstrategin backas med andra ord inte upp av något reellt värdeorienterat innehåll, utan får istället funktionen av semantisk fernissa, varför den snarare är att betrakta som en pseudomoralisk tematik än en traditionell moralisk-politisk tematik där de styrandes och medborgarnas intressen ses som en gemensam angelägenhet i alla led och där intresset inte enbart relaterar till arbetsmarknad och tillväxtpolitik.

Tillsammans ger de båda uttryckssätten om dels en fastare central styrning och samordning av medlemsstaternas policykoordinering och dels återinförandet av en pseudomoralisk tematik, fog för att tala om en diskursiv förskjutning i riktning mot en hårdare styrning vilken har sin upprinnelse i Lissabonstrategins återlansering men som sedan utvecklas och ges en tydligare struktur i Europa 2020.

KAP V EN EUROPEISK DISKURSFORMERING KRING NYCKELKOMPETENSER

I detta kapitel som utgör avhandlingens andra delstudie analyseras den europeiska diskursformeringen kring nyckelkompetenser. Från att den analytiska tyngdpunkten i föregående delstudie låg på produktionsaspekten flyttas den här över till innehållsaspekten. Nyckelkompetenserna förstås som en i grunden innehållslig fråga även om också samarbetet mellan olika policyaktörer analyseras som en viktig del i diskursformeringen kring nyckelkompetenser. Analysen omfattar också hur nyckelkompetenser förstås som del i en orientering mot ett mer självstyrt lärande. Samtliga aspekter finns med andra ord med men dessa får sin klangbotten i den grundläggande innehållsliga aspekten.

5.1 OECD och EU i samverkan kring nyckelkompetenser

OECD:s betydelse för EU:s arbete med att definiera nyckelkompetenser

OECD initierade 1998 ett projekt kallat ”Definition and Selection of Key Competencies” (DeSeCo) som leddes av den schweiziske forskaren Dominique Simone Rychen. Uppgiften handlade om att välja ut och definiera kompetenser som kunde anses centrala för framtida generationer och deras möjligheter att hantera en snabbt föränderlig och globaliserad värld. ”The programme for international student assessment” (PISA) som lanserades av

OECD 1997 blev då en viktig källa till information. PISA mätningarna syftade till att "…monitoring the extent to which students near the end of compulsory schooling have acquired the knowledge and skills essential for full participation in society" (OECD, 2001, s. 3). I en kontext av livslångt lärande där utbildningskonceptionen utvidgades till att omfatta allt lärande under en människas hela liv behövdes ett utvidgat ramverk för utvärdering. Genom DeSeCo projektet skapades ett sådant ramverk för uppföljning och utvärdering av ett antal definierade kompetenser. Dessa sorterades i sin tur in under tre breda kategorier. Den första kategorin handlade om att "Use tools interactively", den andra om att "Interact in heterogeneous groups" och den tredje och sista om att "Act autonomously". Tre kompetenser sorterades sedan in under varje kategori.

Kompetenskategori 1: Using tools interactively

- The ability to use language, symbols and text interactively
- The ability to use knowledge and information interactively
- The ability to use technology interactively

Kompetenskategori 2: Interacting in Heterogeneous groups

- The ability to relate well to others
- The ability to cooperate
- The ability to manage and resolve conflict

Kompetenskategori 3: Acting Autonomously

- The ability to act within the big picture
- The ability to form and conduct life plans and personal projects
- The ability to assert rights, interests, limits and needs

I detta ramverk såg OECD ett möjligt enhetligt referenssystem för bedömning som skulle kunna omfatta lärandet under en människas hela liv, i såväl formella som informella sammanhang (OECD, 2001). Även om själva DeSeCe projektet kan sägas ligga utanför föreliggande studies empiriska fokus är det samtidigt av betydelse eftersom EU:s diskussion kring nyckelkompetenser sammanfaller med det och till stor del kan förstås som en utlöpare av OECD:s arbete (jfr Liedman, 2008). Detta till trots, skiljer sig framställningen av nyckelkompetenserna på ett tydligt sätt åt. Medan Rychen-gruppen i ett flertal skrifter och broschyrer försöker förklara processen bakom framtagandet av kompetenserna, deras teoretiska förankring, hur de är tänkta att förstås och användas samt hur de samspelar med varandra, är det slående hur lite utrymme som ägnas åt liknande introduktion och kontextualisering i EU:s texter. Vid lanseringen av de åtta nyckelkompetenserna i december 2006

(Europaparlamentet, 2006) räknas de istället upp utan någon närmare förklaring hur de tagits fram eller hur de ska förstås och/eller hur de relaterar till varandra. Följande åtta är de kompetenser lyfts fram.

1) Communication in the mother tongue
2) Communication in foreign languages
3) Mathematical competence and basic competences in science and technology
4) Digital competence
5) Learning to learn
6) Social and civic competences
7) Sense of initiative and entrepreneurship
8) Cultural awareness and expression

Med hjälp av ramverket vill Kommissionen skapa ett enhetligt referenssystem som kan vägleda de enskilda medlemsländernas reformarbete inom utbildningsområdet. Framskrivning av nyckelkompetenserna utmärks av en högre grad av specificering i definitionerna jämfört med OECD:s. Som ett sätt att möta den problembild som målas upp inom ramen för DeSeCo om en alltmer komplex och oförutsägbar värld förefaller OECD:s ambition att betrakta nyckelkompetenserna som dynamiskt samspelande med varandra logisk. ”People living in different situations will draw to varying degrees on various competencies according, for example to cultural norms, technological access, social and power relations” (OECD, 2001, s. 9). Vidare betonas inom DeSeCo vikten av att individer utvecklar ett reflekterande förhållningssätt som inbegriper metakognitiva aspekter där de inte bara förväntas handla, utan också reflektera kring det egna handlandet och att utveckla en kritisk hållning till detsamma (a.a.).

Vikten av ett kritiskt tänkande tillsammans med ett antal andra teman som förstås ingå i samtliga nyckelkompetenser lyfts även fram i EU:s texter men utan att diskuteras närmare, inte heller sägs något om hur de olika kompetenserna är tänkta att förstås i relation till varandra på det sätt som görs inom DeSeCo. I EU:s texter räknas de åtta kompetenserna istället upp följt av definitioner av varje kompetens som i sin tur presenteras som uppbyggda av ett antal kunskaper, färdigheter och attityder. Dessa sägs relatera till varandra och gripa in i varandra, men någon vidare förklaring hur detta är tänkt att förstås ges inte. På samma sätt lyfts en rad olika teman fram som sägs löpa genom hela referensramen.

> *Det finns en rad teman som används i hela referensramen: kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor har alla en central roll när det gäller de åtta nyckelkompetenserna (Europaparlamentet, 2006, s. 14).*

Inte heller här ges någon förklaring utöver vad som sägs i citatet ovan utan kombinationer av begreppen används i det närmaste slentrianmässigt i relation till de olika kompetenserna.

EU:s och OECD:s texter uppvisar sålunda en slående likhet vad gäller den problembild i form av ökad globalisering och därigenom ökad komplexitet och ökad konkurrens från andra delar av världen som de argumenterar för leder till ett ökat behov av samordning. Också lösningen i form av framtagandet av ett antal nyckelkompetenser uppvisar stor parallellitet. Trots denna höga grad av interdiskursivitet är de explicita referenserna i EU:s texter till OECD och DeSeCo projektet relativt begränsade. I Europaparlamentets och Rådets rekommendationer om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande (Europaparlamentet, 2006) nämns inte OECD, DeSeCo eller PISA överhuvudtaget. Inte heller i Utbildning 2010 eller Utbildning 2020 görs några explicita hänvisningar till DeSeCo projektet trots att det haft betydelse för EU:s arbete. Inte heller till OECD som organisation refereras det speciellt mycket i texterna. I Europa 2020 förekommer OECD som referens vid två tillfällen och i Utbildning 2010 nämns OECD sammanlagt tre gånger. Utifrån de lästa dokumenten kan det konstateras att det är en sparsam intertextuell koppling mellan EU:s och OECD:s dokument kring utbildningsområdet[35]. I del två av Utbildning 2010 tillskrivs dock OECD en viss betydelse för EU:s arbete med att ta fram nyckelkompetenser för utbildningsområdet.

> *Många av dessa bygger på och kompletterar arbetet i andra internationella organisationer (t.ex. OECD och Europarådet), nätverk, samarbetsprogram eller pilotprojekt mellan medlemsstater eller med kandidatländer (t.ex. om hållbar professionalisering eller grundläggande färdigheter) (Europeiska Unionens Råd, 2002, s. 12).*

Det finns alltså här en uttalad tanke om att inte göra allt själv utan att ta hjälp av det arbete som redan gjorts inom till exempel OECD och Europarådet inom området nyckelkompetenser. EU:s arbete med nyckelkompetenser börjar med andra ord inte från noll utan tar vid och bygger vidare på OECD:s och Europarådets arbete.

År 2001 tillsattes inom EU en arbetsgrupp kring nyckelkompetenser vars uppdrag formulerades på följande sätt: "The main objectives of the working group are to identify and define what the new skills are and how these skills could be better integrated into curricula, maintained and learned through life"

[35] Detta är alltså en slutsats som gäller de specifika dokument som analyseras här och är inte en generell slutsats. Här görs en åtskillnad mellan intertextualitet som avser konkreta referenser och/eller citat och interdiskursivitet som framförallt avser den innehållsliga samhörigheten. Fokus hamnar då på i vilken utsträckning man talar om samma saker, använder samma begrepp osv. Det är dock inga vattentäta skott mellan de båda.

(European Commission, 2004, s.1). I den rapport som arbetsgruppen lade fram 2004 framkommer att DeSeCo projektet trots allt varit viktigt för gruppens arbete med att ta fram nyckelkompetenser.

> *The mandate for defining basic skills was given at the same time as substantial work on competences was underway in other international fora. The OECD's project Definition and Selection of Competences (DeSeCo) looked at what the key competences for a successful life and wellfunctioning society would be (European Commission, 2004, s. 2).*

Detta är dock den enda explicita referens som återfinns till själva DeSeCo projektet i rapporten. Utöver det, lyfts också PISA:s mätningar av mer generiska kompetenser som studenters motivation, attityder och förmåga att styra det egna lärandet fram som exempel på internationella projekt som informerat gruppens arbete.

> *Considering these challenges and taking into account the international developments in the field, the working group10 has defined a framework comprising eight domains of key competences that are considered necessary for all in the knowledge society (European Commission, 2004, s. 3).*

Sammantaget är alltså de explicita referenserna till OECD:s arbete med att ta fram nyckelkompetenser sparsamma i de slutliga dokumenten, medan det genom arbetsgruppens rapport framkommer att de haft betydelse. Utöver DeSeCo projektet och PISA:s mätningar tas inga andra internationella exempel upp vilket förstärker bilden av att OECD är den transnationella policyproducent som såväl direkt som indirekt haft det största inflytandet på EU:s arbete med att ta fram sina nyckelkompetenser.

Europeiska Unionens tekniska kompetensbegrepp

Ett av de tre strategiska mål[36] som sattes upp för utbildningsområdet i Utbildning 2010 var att nå "bättre kvalitet och effektivitet i utbildningssystemen i EU" (Europeiska unionens råd, 2002, s. 15). Det var som en del i arbetet med att skapa förutsättningar för att nå målen i Utbildning 2010 som diskussionen om att formulera ett antal förmågor som kunde anses nödvändiga för ett liv i ett framtida kunskapssamhälle tog fart. Någon enhetlig terminologi fanns inte i det initiala skedet, utan nyckelkompetenserna

[36] De andra två målen var "Att underlätta tillträdet för alla till utbildningssystemen" och "att öppna utbildningssystemen mot omvärlden".

omnämndes ömsom som färdigheter, grundläggande färdigheter eller som kärnkompetenser. Begreppsförvirring har kännetecknat såväl EU:s arbete, som arbetet i stort, med att ta fram taxonomier för olika ändamål, där olika begrepp använts för att säga samma sak eller samma begrepp har fått olika betydelse i olika kontexter (jfr Forsberg, 2009). I sin slutrapport presenterade arbetsgruppen kring nyckelkompetenser följande definition av hur de tolkade begreppet nyckelkompetenser.

> *Key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfilment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning (European Commission, 2004, s. 6).*

En nyckelkompetens framställs här som ett multifunktionellt paket av kunskaper, färdigheter och attityder som varje individ ska ha utvecklat inom ramen för den obligatoriska skolan men som sedan också ska fortsätta att utvecklas hela livet. Någon närmre förklaring till hur förhållandet mellan kunskaper, färdigheter och attityder ska förstås ges inte och inte heller varför just dessa kategorier valts ut som konstitutiva element för de olika nyckelkompetenserna. Med tanke på att nyckelkompetenserna är framtagna för att skapa en mer dynamisk och flexibel syn på lärande framstår tredelningen i kunskaper, färdigheter och attityder tämligen strikt (jfr Liedman, 2008). Liedman (a.a.) tar också upp det faktum att kompetensbegreppets relevans i en utbildningskontext överhuvudtaget inte tas upp till diskussion, varken inom OECD eller EU. Liedman menar att kompetensbegreppet är problematiskt eftersom det inte harmonierar med utbildningens logik som inbegriper *både* process och mål. Kompetens visar endast på en nivå, som har att göra med en bedömning som i sin tur definierar huruvida en person kan anses kompetent eller ej och behöver därmed varken relatera till utbildningens process eller mål. En person kan med andra ord vara kompetent utan att ett visst mål satts upp och kompetensen kan ha nåtts utan en föregående utbildningsprocess. Kompetensbegreppet i den avskalade form som det framställs i EU:s texter kan alltså förstås som en handlingsberedskap i relation till en viss uppgift, där handlingsberedskapen kan sägas ligga på olika mätbara nivåer, vilka i sin tur bestämmer huruvida en individ kan anses vara kompetent eller ej.

Resultatjämförandets sammanhållande och styrande praktik

Som nämnts ovan, argumenterades för idén att ta fram nyckelkompetenser i relation till det europeiska utbildningsområdets strategiska mål att förbättra kvalitet och effektivitet inom den europeiska unionens utbildningssystem. ”Trycket på att använda tillgängliga resurser – mänskliga eller ekonomiska – på bästa sätt är en del av det dagliga livet i skolor och utbildningsinstitut över hela EU” (Europeiska unionens råd, 2001, s. 10). Som en viktig del i denna effektiviseringsstrategi lyftes behovet av att skapa system för att kunna jämföra resultat fram.

> *Ökande investeringar i mänskliga resurser tillsammans med ett större tryck att prestera resultat innebär att behoven måste ringas in noggrant. Detta i sin tur innebär att de ansvariga myndigheterna skulle kunna ta hänsyn till kunskaperna i de medlemsstater som har utarbetat system för mätning av institutionernas prestationer och till hur framgångsrik den nationella politiken har varit (Europeiska unionens råd, 2001, s. 11).*

Arbetsgruppen kring nyckelkompetenser konstaterar tidigt att det endast finns indikatorer framtagna för några av nyckelkompetenserna. ”Moreover, *measurement of the mastery of most of these competences* is so far limited” (European Commission, 2004, s. 4; kursiv i original). Att ta fram indikatorer för samtliga nyckelkompetenser blev därför en viktig uppgift i arbetet med att konsolidera det europeiska utbildningspolicyområdet. Den arbetsgrupp som inom ramen för Utbildning 2010 hade i uppgift att ta fram ett antal jämförbara indikatorer hade i juli 2003 presenterat 29 olika indikatorer inom 8 olika områden. Samtidigt konstaterar också denna grupp att mer arbete behöver göras i relation till de mål som handlar om att stödja ett aktivt medborgarskap, lika möjligheter och en social sammanhållning (jfr Holford, 2008). För att idén om ett jämförbart system överhuvudtaget ska kunna förverkligas krävs att det blir allmänt accepterat och använt av de olika aktörerna. Att detta inte ansågs vara fallet blev uppenbart i samband med den krisdiskurs som växte fram vid tiden för Lissabonstrategins återlansering 2005 (Robertsson, 2008; Nordin, 2011). Den grundläggande kritiken riktades mot styrningsverktyget ”Den öppna samordningsmetoden” som inte i tillräcklig utsträckning hade lyckats koordinera medlemsländernas policyarbete. Det europeiska tillväxtprojektet ansågs ha tappat styrfart och krav höjdes på att hela det europeiska tillväxtprojektet måste förenklas. I Kok-rapporten som var ett viktigt dokument inför arbetet med Lissabonstrategins återlansering sades det också att ”Simplification is vital” (Kok, 2004, s. 43). Bland annat menades det i Kok-rapporten att antalet indikatorer var alltför omfattande och behövde

reduceras. Ett arbete som också inleddes vilket resulterade i en enhetlig ram för indikatorer och referensvärden som Europeiska Unionens Råd presenterade 2007 där antalet indikatorer minskats ned från 29 till 16 stycken. Slutsatsen skulle då kunna dras att det är resultatens jämförbarhet som avgör det europeiska utbildningsområdets sammanhållning och ger det dess styrfart. Att ett flertal medlemsländer agerat utifrån de signaler som kommunicerats kring vikten av att orientera utbildningssatsningar mot ett system grundat på de nyckelkompetenser som tagits fram visar den fjärde och sista uppföljningsrapporten i relation till fortskridandet inom utbildning 2010. Där konstateras att förskjutningen från traditionella ämneskunskaper mot mer kompetens- och utfallsorienterade ansatser har vunnit stort gehör bland medlemsländerna.

> *There is a clear trend across the EU towards competence-based teaching and learning, and a learning outcomes approach. The European Framework of Key Competences has contributed considerably to this. In some countries, it has been key in policy reform. (Council of the European Union, 2010, s. 6)*

Genom att skapa system för jämförbarhet som en gemensam referenspunkt för medlemsländernas reformarbete görs utbildningsområdet styrbart för EU som annars saknar legala befogenheter inom det. På så sätt kan EU sägas komma runt subsidiaritetsprincipen som handlar om att beslut ska fattas på nivåer så nära medborgarna som möjligt. Systemens effektivitet förstås ligga i dess förmåga att förenkla och renodla och därigenom skapa förutsättningar för jämförande praktiker, vilket kan verka paradoxalt i relation till en utbildningsidé som samtidigt säger sig vilja vara gränsöverskridande och flexibel. Att skapa ett effektivt och styrbart utbildningssystem nås alltså enligt EU genom att utarbeta ett system som bygger på enkelt jämförbara entiteter där gemensamma symboler och idéer ersatts av siffror och jämförande statistik som sammanhållande element. Det europeiska utbildningspolicyområdet hålls med andra ord samman och ges styrfart mot de gemensamma strategiska målen genom förenklade, resultatorienterade och jämförande sifferpraktiker.

5.2 Nyckelkompetenser som medel och mål

Dekontextualisering av kunskapsbegreppet

Hela den europeiska diskussionen kring nyckelkompetenser tar sin utgångspunkt i ett utgår från ett synsätt där samhället antas genomgå en så

omvälvande förändring att de traditionella utbildningsformerna inte längre klarar av att svara upp mot det nya och annorlunda behov som framtidens EU-medborgare förväntas ha.

> *Världen utmärks av snabba förändringar, ökande globalisering och tilltagande komplexitet i de ekonomiska och socio-kulturella förbindelserna. Takten i dessa förändringar märks även i det sammanhang där alla diskussioner om framtidsmålen för utbildningssystemen måste placeras (Europeiska unionens råd, 2001, s. 5).*

I takt med att samhället förändras behövs, enligt Europeiska unionens råd, en mer dynamisk syn på kunskap än tidigare.

> *Kunskaper kan inte förväntas förbli statiska livet igenom på samma sätt som tidigare. På många områden kommer livslångt lärande att, med tanke på anställbarhet, utgöra ett krav för bibehållen attraktivitet på arbetsmarknaden (Europeiska unionens råd, 2001, s. 5).*

Med en statisk kunskapssyn avses då skolsystemens traditionella ämnesuppdelning som inte längre ansågs funktionell i relation till en alltmer komplex och gränsöverskridande verkligheten. Det behövdes, enligt Rådet och Kommissionen, en anpassning av utbildningssystemen så att de bättre kunde svara upp mot den ökade samhälleliga komplexitet som alltså sågs föreligga. ”Europe's education and training systems need to adapt to the demands of the knowledge society and to the need for an improved level and quality of employment” (European Commission, 2004, s. 1). Det är mot bakgrund av denna ambition att anpassa förståelsen av utbildning och lärande mot kunskapssamhällets krav som arbetet med att ta fram nyckelkompetenser ska förstås. Genom att börja tala om utbildningens kunskapsinnehåll i termer av kompetenser istället för ämnen, flyttas fokus bort från skolkontexten och mot individen och hennes livslånga läranderesa. Det sker en individualisering av det språk som förklarar utbildningens och lärandets mening. Förändringen kan också förstås hänga samman men ett allt tydligare fokus på utbildningens arbetsmarknadsrelevans och därmed också individens anställbarhet (Nordin, 2011). Orienteringen mot kompetenser innebär på så sätt en dekontextualisering av kunskapsbegreppet från sin traditionella utbildningskontext mot ett utbildnings- och lärandespråk som hämtar såväl sin logik som sina bärande begrepp från marknaden (jfr Biesta, 2004a; Young, 2010).

Individualiserad kunskapssyn

Det som lyfts fram som grunden för att ett livslångt lärande överhuvudtaget ska vara möjligt är den så kallade inlärningsförmågan.

> *Det som är viktigast är inlärningsförmågan, att bibehålla nyfikenhet och intresse för ny utveckling och färdigheter, utan vilket livslångt lärande blir omöjligt. För många lärare är det emellertid svårt att stimulera en sådan färdighet och utvecklingen av den bör ligga i centrum för såväl lärarutbildningen som den pedagogiska forskningen under de kommande åren (Europeiska unionens råd, 2001, s. 9).*

Inlärningsförmågan framställs som en lätt identifierbar entitet som ska vara i centrum för såväl lärarutbildning som pedagogisk forskning. I de åtta kompetenser som lanserades 2006 kom denna underliggande färdighet framförallt till uttryck i den kompetens som benämns ”lära att lära”. Till skillnad från de övriga har den kompetensen ett något tydligare processfokus (jfr Liedman, 2008). Kompetensen ”lära att lära” är samtidigt ett exempel på den begreppsliga förvirring som råder kring hur dessa kompetenser ska förstås. Den förklarande texten inleds med att lära att lära handlar om en ”förmåga att ägna sig åt lärande och visa uthållighet i detta avseende, att organisera sitt eget lärande, bl.a. genom effektiv användning av tid och information, både individuellt och i grupp” (Europaparlamentet, 2006, s. 17). Kompetensen är med andra ord en förmåga som i likhet med övriga kompetenser delas upp i kunskaper, färdigheter och attityder. Kunskaper som inbegrips handlar om en medvetenhet kring sitt eget lärande och att kunna organisera och hantera det på ett så effektivt sätt som möjligt. Också färdigheterna som kompetensen inbegriper handlar, utöver grundläggande läs- och skrivfärdigheter, om att kunna organisera sin inlärning, karriär och arbetsmöjligheter på ett så effektivt sätt som möjligt. Kompetensen präglas i stort av en positiv syn på individens inre motivation och utgår från att den lärande känner sig motiverad och har ett gott självförtroende vad gäller det egna lärandet. Begreppen kompetens, förmåga, kvalifikation, kunskap, färdighet och attityd används samtliga för att beskriva hur kompetensen ska förstås och är inte alltid alldeles enkla att hålla isär. Vad som däremot är genomgående för samtliga kompetenser är att de ger uttryck för en starkt individualiserad kunskapsförståelse.

> *General compulsory education, which is increasingly characterised by a change in emphasis — a shift away from ‘codified’ or ‘explicit’ knowledge towards ‘tacit knowledge’ embedded in a learner’s*

> *personal and social competences (European Commission, 2004, s. 6; kursiv i original).*

Begreppet inlärning används flitigt i samband med att det talas om livslångt lärande och nyckelkompetenser vilket leder tankarna i riktning mot vad som kan sägas vara en psykologiskt orienterad förståelse av lärandet. I Utbildning 2020 börjar den lärande också benämnas ”kunskapsinhämtare” vilket leder tankarna åt samma håll. Även användningen av attitydbegreppet kan ses som en del i en psykologisering av kunskapsfrågan (jfr Liedman, 2008). Genom att tala om attityder flyttas fokus från det mellanmänskliga och sociala mot individens inre, hennes livshållning och motivation. Eftersom alla anses behöva vara inbegripna i ett kontinuerligt och livslångt kunskapsinhämtande lyfts också en positiv inställning till att lära nytt fram som en viktig egenskap. Hur människors attityder är tänkta att mätas framgår dock inte och inte heller hur de ska främjas i utbildning och lärande, snarare blir det ganska triviala uppräkningar av en positiv attityd, att vara motiverad och/eller att ha en kritisk hållning. Inlärningen som det livslånga lärandet sägs falla tillbaka på reducerar till stor del lärandet till en fråga om inlärningstekniker som den enskilda individen har att bemästra och där IKT och andra redskap lyfts fram som centrala redskap.

> *Det gäller att främja praxis där IKT inverkar positivt på undervisningen och inlärningen, så att utbildningssystemen omfattar inlärningscentrerade strategier som till fullo beaktar de studerandes olika inlärningsstilar och pedagogiska behov (Europeiska unionens råd, 2002, s. 19).*

Inlärningen, och därmed förutsättningarna för ett livslångt lärande handlar alltså om att bemästra inlärningstekniker som kan hjälpa den enskilda kunskapsinhämtaren att så effektivt som möjligt att kunna skaffa sig den nödvändiga kunskapen.

Uppgiftsorienterat lärande

Arbetsgruppen kring nyckelkompetenser talar om nyckelkompetenser som överförbara och multifunktionella paket av kunskap, färdigheter och attityder som Europas medborgare ska få inom ramen för den obligatoriska skolan och vars innehåll kontinuerligt ska anpassas genom livet.

> *Moreover, the framework for competences, as requested by the Lisbon Council, should be seen from the perspective of lifelong learning, i.e. acquired by the end of compulsory schooling but also*

> *learned, updated and maintained throughout life (European Commission, 2004, s. 3).*

Att de är överförbara innebär att de är tänkta att fungera i olika situationer och kontexter, att de beskrivs som multifunktionella innebär i sin tur att de kan ses som redskap som kan lösa en rad olika uppgifter och problem som en individ kan ställas inför. Det finns med andra ord en tanke om att kompetenserna är paket fyllda med ett innehåll som är tillräckligt allmänt för att kunna appliceras på en rad olika situationer, samtidigt som alltfler situationer i det så kallade kunskapssamhället sägs kräva alltmer specialiserad kunskap. Det finns sålunda en inneboende spänning i själva kompetensbegreppet som har att göra med att det står för en bred och allmän ingång till själva kunskapsfrågan samtidigt som det också alltid relaterar till ett visst arbete eller en viss uppgift som individen har att hantera (Ellström, 1992). Huruvida en person kan anses vara kompetent eller ej är därmed till stor del värdeberoende och en bedömning som alltid står i relation till en konkret händelse i det verkliga livet. En person kan både sägas vara en kompetent traktorförare och en kompetent snattare (jfr Deakin Crick, 2008). Kompetens kan alltså sägas vara värdeberoende i relation till den eller de personers referensramar som avgör den andras kompetensgrad. Det är, annorlunda uttryckt, förutsättningarna för att klara av att hantera en *viss* specifik uppgift som avgör huruvida en person kan anses kompetent eller ej. Någon förklaring om hur kompetensbegreppets allmänna och samtidigt uppgiftsspecifika orientering ska förstås ges dock inte i EU:s dokument. En möjlig väg att förstå kompetensernas generalitet respektive specificitet är att koppla frågan till kompetensernas tredelning som kunskaper, färdigheter och attityder. Dessa tre aspekter av kompetens kan förstås som olika tröga till sin karaktär. Kunskap anspelar i texterna på vad som brukar benämnas ”veta att”, en faktaorienterad kunskapsuppfattning som i texterna framställs som flyktig. På grund av omvärldens snabba förändringstakt krävs av individen att han eller hon har förmåga att kontinuerligt lära in ny kunskap i takt med att den gamla blir inaktuell. Färdigheter syftar istället på vad som brukar benämnas ”kunna hur”. Det handlar om att kunna använda och behärska redskap av olika slag, kunskap som i högre grad har internaliserats hos individen som till exempel att läsa, räkna eller cykla. Färdigheter kan på det sättet sägas vara mer trögrörliga till sin karaktär än vad kunskaperna är och skulle i jämförelse med dem kunna beskrivas som semitröga. Attityder har ingen lika självklar motsvarighet utan relaterar som nämnts tidigare framförallt till en psykologiskt beskriven livshållning. Attityder handlar då om att vi inte förhåller oss neutrala till vår omvärld utan att vår inställning till objekt i världen är formad utifrån våra känslor inför det, våra tankar kring det, samt vårt sätt att reagera på det (Aronson *et al*., 2004). Attityder handlar om en livshållning som formas över lång tid och som inbegriper såväl miljömässiga som ärftliga faktorer (a.a.). Attityd kan alltså sägas vara en mer trögrörlig aspekt av kompetens än de båda

övriga. Den mest trögrörliga aspekten av en kompetens är med andra ord också den som står för det mest generella anslaget och den mest specifika, den som avser kunskaper, den som står för det mest flyktiga. Mot bakgrund av detta resonemang är det rimligt att tänka att ett fokus på kompetens i praktiken innebär ett fokus på specifikt uppgiftsorienterad kunskap, sådan kunskap som snabbt blir gammal och på grund av detta behöver förnyas allt oftare. Även i ett system som säger sig fokusera på kompetenser är det alltså troligt att huvudfokus ändock hamnar på snäva uppgiftsorienterade kunskaper. Annorlunda uttryckt får den flyktiga och uppgiftsspecifika kunskapen i det krisande Europa företräde framför kompetensernas mer trögrörliga och generella element som tar betydligt mer tid i anspråk.

Kvalitativt olika kompetenser

I Europaparlamentets och Rådets rekommendationer om nyckelkompetenser för livslångt lärande (Europaparlamentet, 2006, s. 13) slås fast att: ”Alla nyckelkompetenser anses lika viktiga”. Det finns med andra ord ingen avsikt att de skall förstås som hierarkiskt uppbyggda eller att det skulle finnas någon skillnad vad gäller deras förmåga att bidra till ett gott liv. Detta till trots har de kommit att diskuteras i termer av hårda och mjuka kompetenser där “Communication in the mother tongue”, “Communication in foreign languages”, “Mathematical competence and basic competences in science and technology” och “Digital competence” betecknas som hårda och “Learning to learn”, “Social and civic competences”, “Sense of initiative and entrepreneurship” och “Cultural awareness and expression” som mjuka (Holford, 2008; Liedman, 2008). De hårda syftar då på att de är lättare att mäta och att tala om kvantitativa termer än de fyra mjuka som är mer kvalitativa till sin karaktär. Samtidigt som samtliga kompetenser sägs vara lika viktiga, ges de fyra hårda kompetenserna ändå en särskild ställning som grundläggande för allt annat lärande.

> *Grundläggande kunskaper i språk, läs- och skrivkunnighet, matematiska färdigheter och kunskaper i informations- och kommunikationsteknik (IKT) är en viktig grund för lärande, och att ”lära att lära” stöder allt lärande (Europaparlamentet, 2006, s.13f).*

Även kompetensen ”Lära att lära” som genom sin processorientering skiljer sig från de övriga kompetenserna lyfts fram som särskilt betydelsefull för allt lärande. Eftersom den sägs ligga till grund för möjligheten till allt annat lärande anses den viktig att förvärva tidigt i livet.

> *För att förvärva kompetens ska de lärande redan i tidig ålder ”lära sig att lära”, genom att tänka kritiskt runt sina lärandemål, styra sitt lärande med självdisciplin, arbeta självständigt och i tillsammans med andra, söka information och stöd när så krävs och använda alla möjligheter som den nya tekniken kan erbjuda (Europeiska Gemenskapernas Kommission, 2008, s. 5).*

Utöver ”Lära att lära” är det alltså de hårda kompetenserna som lyfts fram som särskilt grundläggande. Utöver att det går att se en viss kvalitativ skillnad mellan de olika kompetenserna omnämns också ett antal teman som sägs löpa genom samtliga kompetenser

> *Det finns en rad teman som används i hela referensramen: kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor har alla en central roll när det gäller de åtta nyckelkompetenserna (Europaparlamentet, 2006, s. 14).*

Dessa teman får på så sätt en mer grundläggande ställning än kompetenserna själva genom att de tänks genomsyra samtliga kompetenser. Att förstå hur de olika kompetenserna förhåller sig till varandra är inte heller enkelt. De sägs vara lika, samtidigt som några lyfts fram som grundläggande i relation till de andra och där alltså ett antal teman dessutom lyfts fram som genomsyrande samtliga kompetenser. Vad som kan konstateras är dock att de kompetenser som oftast lyfts fram som centrala också är de som är lättast att hantera i kvantitativa termer och därmed lättast kan göras till föremål för mätning och jämförelse.

Nyckelkompetenser som organiserande princip för nationella läroplansreformer

Redan när nyckelkompetenserna lanserades 2006 talades det om att de skulle fungera som en europeisk ram som skulle bidra till utformningen av nationella utbildningsreformer.

> *Denna rekommendation bör också ge beslutsfattare, utbildningsanordnare, arbetsmarknadens parter och inlärarna själva en gemensam europeisk ram för nyckelkompetenser för att underlätta nationella reformer och informationsutbyte mellan medlemsstater och kommissionen inom arbetsprogrammet utbildning 2010 i syfte att uppnå de överenskomna europeiska referensnivåerna (Europaparlamentet, 2006, s. 11).*

I ett meddelande från Kommissionen kring ökat europeiskt samarbete om skolor (Europeiska Kommissionen, 2008) som lämnades 2008, lyftes tre prioriterade områden fram. För det första handlade det om en satsning på kunskap, för det andra om lärande av hög kvalitet för alla studerande och för det tredje om lärare och anställda i skolan. Vad gällde satsningen på kunskap var det i allt väsentligt en satsning som syftade till att införa kompetensbaserade läroplaner i samtliga medlemsländer. Det talades där inte längre om färdigheter utan istället användes begreppet kvalifikationer vilket kan förstås som en begreppslig anpassning till The European Qualifications Framework (EQF) som också lanserades 2008. Istället för att ha kompetenser som överordnat begrepp, talas det inom EQF om kvalifikationer, vilka där sägs bestå av kunskaper, färdigheter och kompetenser. Det skall dock inte förstås som att EQF ersätter nyckelkompetenserna som organiserande princip. Snarare kan den förstås som komplementär, där nyckelkompetenserna har ett tydligare utbildningsfokus, medan EQF i större utsträckning handlar om möjligheterna att följa upp, mäta och jämföra kvalifikationer, samt att överbrygga det semantiska gapet mellan utbildning och arbetsmarknad. Vad gäller nyckelkompetensernas inverkan på de nationella utbildningssystemen, konstaterar Rådet i den sista utvärderingen av Utbildning 2010 att det skett en avsevärd anpassning mot kompetensbaserade läroplaner bland EU:s medlemsländer.

> *Significant progress has been achieved particularly in school curricula. Traditional subject areas such as mother tongue, foreign languages or mathematics and science are being treated in a more cross-curricular way, with more emphasis on developing skills and positive attitudes alongside knowledge, and with more 'real-life' applications. The transversal key competences are becoming more prominent and more explicit in curricula (Council of the European Union, 2010, s. 6).*

Trots denna påbörjade anpassning av de nationella läroplansreformerna menar Rådet i lanseringen av utbildning 2020 att medlemsländerna i sina utbildningsreformer behöver ”Ta större hänsyn till de övergripande nyckelkompetenserna i läroplaner, bedömning och kvalifikationer, i enlighet med Europaparlamentets och rådets rekommendation från december 2006” (Europeiska Unionens Råd, 2009, s. 10). I utbildning 2020 nämns termen läroplan vid två tillfällen. Vid det ena tillfället i relation till uppbyggnaden av ett EU-gemensamt referenssystem för kvalifikationer (EQF), där läroplanerna förväntas bidra till att skapa utfallsorienterade läranderesultat som kan fungera inom ramen för EU-gemensamma standarder för kvalifikationer. I denna betydelse kopplas det till det strategiska målet i Utbildning 2020 att förverkliga tanken på att göra livslångt lärande och en ökad rörlighet bland medborgarna till en verklighet. Att skapa kompetensorienterade läroplaner

lyfts fram som en viktig del i att utforma en gemensam och gränsöverskridande standard för skola och arbetsliv. Vid det andra tillfället handlar det om att nyckelkompetenserna ska ges ännu större utrymme i läroplanerna än vad som tidigare varit fallet. Vid detta tillfälle kopplat till det strategiska målet om att öka innovationsförmågan, kreativiteten och företagarandan inom alla utbildningsnivåer.

EU argumenterar alltså för att medlemsländerna ska utforma kompetensbaserade läro- och kursplaner. Det handlar om ett standardiseringsarbete av såväl skolans innehållsliga organisering som de jämförande system som binder samman utbildning och arbetsliv. Nyckelkompetenserna bidrar till att skapa förutsättningar för ett enhetligt språk om lärande i skola och arbetsliv som gör det möjligt att följa upp individers, organisationers och länders lärande över tid och som framställs som nödvändigt i det framtida kunskapssamhället.

5.3 Att vilja och att kunna ta ansvar för ett livslångt lärande

Genomgående för de texter som denna delstudie omfattar är den parallella framställningen av en berättelse som samtidigt innefattar visioner om social sammanhållning, personlig utveckling och stöd för svaga grupper och om ökad sysselsättning och ekonomisk tillväxt. Förmågan att kunna hantera båda dessa aspekter sägs vara kännetecknande för vad som beskrivs som ”den europeiska modellen”. Dualiteten återspeglas också i förståelsen av nyckelkompetenserna. ”Nyckelkompetens är den kompetens som alla individer behöver för personlig utveckling och utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och sysselsättning” (Europaparlamentet, 2006, s. 13). Utöver att det finns en dubbel tematik med sociala respektive ekonomiska förtecken kan dessa båda teman också sägas röra sig på individ- och/eller nationsnivå. Båda temana används i texterna om nyckelkompetenserna, dels som löfte om en bättre framtid och ett gott liv, men också som hot för hur framtiden kan komma att se ut om inte Europas medborgare tillskansar sig de utpekade kompetenserna.

Nyckelkompetensernas löfte och hot

Den bärande utbildningsidén handlar, som nämnts tidigare, om att omvärlden förändras i allt snabbare takt vilket kräver alltmer flexibla och anpassningsbara medborgare. De grundläggande förutsättningarna för den anpassningsbarhet som efterfrågas är då tänkt att garanteras av

utbildningssystemet. Utbildningssystemen antas dock inte kunna garantera detta så länge de håller fast vid en ämnesuppbyggnad liknande universitetens och högskolornas disciplinära uppdelning. I nyckelkompetensernas löfte ligger då att kunna tjäna som grund för en annan kunskapsorganisering som bättre svarar upp mot behovet av flexibilitet. Nyckelkompetenserna ska helt enkelt hjälpa medborgarna att leva i det samhälle som benämns kunskapssamhälle. Trots medvetenheten om utbildningens dubbelhet med såväl personliga och sociala som ekonomiska mål, blir det i texterna tydligt vilket av dessa mål som är överordnat. Nedan talas det i Utbildning 2010 om att utbildningssystemets grundläggande uppgift handlar om att garantera att Europa kan behålla sin konkurrenskraft på den globala marknaden.

> *Medborgarna i Europa är redan bland de bäst utbildade i världen och de europeiska utbildningssystemen rankas bland de bästa i världen. Europa bör emellertid planera för framtiden för att behålla sin konkurrenskraft på global nivå, även i användningen av ny IKT (Europeiska unionens råd, 2001, s. 5).*

Även Lissabonstrategins överordnade och därmed koordinerande målsättningen att blir världens mest konkurrenskraftiga kunskapsbaserade ekonomi visar på utifrån vilken tolkningshorisont de sociala och personlighetsutvecklande temana förstås. Den sociala tematiken återfinns ofta inbäddad i den ekonomiska som i följande citat där social utjämning vad gäller tillgång till skolgång ses som ett medel för att nå det övergripande målet som snarare pekar mot arbetsmarknaden än vad som skulle kunna förstås som en social utjämningspolitik. ”Utbildningssystem av hög kvalitet som både är effektiva och erbjuder lika möjligheter för alla är avgörande om Europa ska nå framgångar och anställbarheten ökas” (Europeiska unionen, 2010a, s. 3). Det finns med andra ord en social tematik som talar om utjämning av sociala klyftor, sammanhållning och personligt välbefinnande men som samtidigt i större eller mindre utsträckning också alltid finns inbäddad i den mer övergripande och dominerande tillväxtekonomiska diskursen (jfr Nordin, 2010).

På samma sätt som ett utbildningssystem uppbyggt kring kompetensmodellen antas borga för att Europa behåller sin konkurrenskraft i världen ligger det också ett mer eller mindre uttalat hot. Om medlemsländerna *inte* skulle förmå att utforma sina utbildningssystem utifrån denna tankefigur, eller medborgarna *inte* lyckas förvärva de nycklar till ett gott liv som dessa kompetenser anses vara, då riskerar såväl individer som nationer och i förlängningen också hela EU att marginaliseras och så småningom mista sin privilegierade ställning. Så samtidigt som en positiv bild målas upp kring möjligheterna som ligger i de reformer som leder mot införandet av kompetensbaserade utbildningssystem lyfts också en mycket pessimistisk bild fram om hur framtiden riskerar att bli om dessa reformer inte genomförs

tillräckligt snabbt och på ett tillräckligt samordnat och genomgripande sätt. En strategi att måla upp de faror som väntar om inte direktiven följs som kan förstås inom ramen för den vidare kristematik som präglat det europeiska utbildningsområdet från 2005 och framåt[37] (jfr Robertsson, 2008; Nordin, 2010).

(O)kompetent att möta ett okänt samhälle

Att skolan har till uppgift att förebereda unga människor för en delvis okänd framtid är väl snarast att betrakta som en truism. Vad som skiljer sig från denna idé i de texter som analyserats här är tanken på att det tidigare delvis okända samhället idag, och än mer i tider som kommer, anses så radikalt annorlunda att ingen idag ens kan föreställa sig hur det kommer att se ut. Också de kvarvarande gemensamma referenspunkter som fram tills nu överlevt övergångarna från en generation till en annan antas förlora i betydelse.

> *Unga människor behöver ett större antal olika kompetenser än någonsin tidigare, för att kunna verka i en globaliserad ekonomi och i allt mer heterogena samhällen. Många kommer att arbeta i yrken som inte finns ännu. Många kommer att behöva avancerade språkliga och interkulturella färdigheter och kunskaper i företagande. Tekniken kommer att fortsätta förändra världen på sätt som vi inte ens kan föreställa oss (Europeiska Kommissionen, 2008, s. 3).*

Skolan och övriga utbildningssystemet förstås på så sätt främst som en reaktiv samhällsaktör, vars uppgift handlar om att anpassa sin verksamhet efter den snabbt föränderliga omvärldens behov. Ämneskunskaper sägs bli allt mindre betydelsefulla och sägs få ge vika för mer generella anslag eftersom ämneskunskapernas relevans förväntas bli alltmer tidsmässigt begränsade.

> *I denna allt mer komplexa värld kommer kreativitet och förmågan att vidareutbilda sig och innovera att räknas lika mycket, om inte mer, som specifika ämneskunskaper som riskerar att bli föråldrade. Livslångt lärande bör bli normen (a.a.).*

Dock kvarstår att det livslånga lärandet alltid också innebär ett lärande av något, ett visst innehållsligt kunskapsstoff. Samtidigt som kompetensbegreppet vidgar kunskapsförståelsen till att inte enbart omfatta rena ämneskunskaper utan även de mer generella kompetenserna, ligger i

[37] För en utförligare diskussion kring den europeiska kristematiken se resultatkapitel IV.

kompetensbegreppets tredelning i kunskaper, färdigheter och attityder att det också alltid rymmer någon form av specifika kunskaper.

Annorlunda uttryckt skulle man kunna säga att kompetens relaterar till två olika aspekter av livet. Den ena handlar om en mer allmän förmåga till anpassning och flexibilitet där specifika ämneskunskaper kan tänkas ha en mindre framträdande roll. Kompetensen står då i relation till den mer grundläggande inställningen eller attityden att vilja vara flexibel i vardagen och att där lära nytt. Den andra aspekten som kompetensbegreppet relaterar till är det arbetsrelaterade livet där de specifika uppgiftsorienterade kunskaperna snarare än den allmäna attityden hamnar i centrum på grund av att det är kunskaperna som förväntas ha kortast bäst-före-datum av kompetensbegreppets tre delar och därför ständigt behöver göras till föremål för utbildningsinsatser.

Genom att skapa en tydligt normativ diskurs kring livslångt lärande som den eftersträvade livshållningen identifieras de som inte passar in som individer i behov av speciella insatser från samhället. Att inte få med alla på tåget framställs i de lästa dokumenten som en flerfaldig förlust för Unionen.

> *Elever som lämnar skolan i förtid innebär spilld potential. Det får sociala kostnader (social kollaps, ökad efterfrågan på tjänster i vårdsystemet och mindre social sammanhållning) och ekonomiska kostnader (lägre produktivitet, lägre skatteintäkter och högre kostnader för välfärdstjänster). Kostnaderna för den enskilde kommer i form av dåliga kvalifikationer, arbetslöshet, lägre lön under hela arbetslivet, mindre deltagande i lärande senare i livet och sämre omställningsförmåga (Europeiska Kommissionen, 2008, s. 9).*

Även om hänsyn tas till att stora grupper av medborgare i de europeiska länderna saknar reella förutsättningar för att kunna svara upp mot bilden av den positive och flexible inläraren saknas utrymme för alternativa bilder. Det framtidsscenario som målas upp i de lästa dokumenten anses ”kräva” av medborgarna att de svarar upp mot det centrala uppropet om att ta sitt moraliska ansvar. Rollen för EU och de styrande församlingarna i medlemsländerna blir att tillhandahålla nödvändiga instrument och en funktionell infrastruktur som på bästa sätt faciliterar medborgarnas självstyrda ansvarstagande som då handlar om en kontinuerlig uppdatering av sina kompetenser. Den inkluderingstematik som främträder grundar sig med andra ord i en förerställning om att alla *vill* med och att de styrandes uppgift därför blir att se till att alla får möjlighet att komma ombord på det tåg som reser mot ökad och hållbar tillväxt. Att kliva ombord på det tåget blir då samtidigt en symbolisk handling inför omvärlden som talar om att individen på ett grundläggande plan är att betrakta som kompetent vad gäller förmågan att hantera de krav som kunskapssamhället ställer.

5.4 Sammanfattande analys

Som framkommit ovan är kompetensbegreppet inget enkelt eller entydigt begrepp vilket gör det svårfångat. Särskilt svår blir uppgiften när det utan någon utförligare beskrivning av hur det är tänkt att förstås förs in som vägledande utbildningsbegrepp. Mot bakgrund av denna begreppepsliga komplexitet samt dess oproblematiserade hantering i de policytexter som ligger till grund för föreliggande delstudie ska jag här försöka sammanfatta vad jag ser som analysens centrala resultat.

Relationen mellan EU och OECD vad gäller arbetet med att ta fram och definiera nyckelkompetenser diskuteras här i termer av en diskurskoalition. De två transnationella policyproducenterna förstås tillsammans bidra till att formera och upprätthålla en europeisk diskurs kring nyckelkompetenser vilken i sin tur också diskuteras som ett bärande element av det framväxande europeiska utbildningspolicyområdet.

Vad gäller den innehållsliga aspekten, problematiseras kortfattat den grundläggande, men relativt frånvarande frågan huruvida kompetensbegreppet överhuvudtaget kan sägas vara relevant som utbildningsbegrepp. Därutöver lyfts också psykologiseringen av kunskapsbegreppet fram som en central innehållslig förskjutning som diskursformeringen kring nyckelkompetenserna bidrar till.

Nyckelkompetenserna förstås även som en förstärkning av det europeiska utbildningsområdets indirekta sifferbaserade styrningspraktik och som en aspekt av en förskjutning mot ökad central kontroll som sedan också kombineras med en återinförd moralisk tematik.

EU och OECD i diskurskoalition kring nyckelkompetenser

Det empiriska materialet visar att EU och OECD inte kan betraktas som monolitiska transnationella institutioner utan att det finns såväl ett uttalat som ett outtalat samarbete dem emellan vad gäller arbetet med att ta fram nyckelkompetenser. Det arbete som OECD utför inom ramen för PISA och DeSeCo spelar en avgörande roll för det europeiska arbetet med att ta fram ett europeiskt ramverk för nyckelkompetenser. I den rapport som arbetsgruppen för nyckelkompetenser lade fram (European Commission, 2004) framgår att OECD:s arbete inom DeSeCo projektet varit av central betydelse för EU. OECD är också EU:s enda transnationella referens i texterna kring nyckelkompetenser. Avsaknaden av teoretisk problematisering i EU:s dokument kring hur nyckelkompetenserna tagits fram och/eller hur de ska

förstås kan också tolkas som att de är tänkta att förstås i ljuset av det teoretiska arbete som Rychen-gruppen gjort för OECD:s räkning (Liedman, 2008). Utöver arbetsgruppens hänvisning är de explicita referenserna till OECD sparsamma i de övriga texterna. Intertextualiteten i form av citat och explicita referenser är alltså begränsad medan den argumentativa uppföljningen är stark. Interdiskursiviteten är med andra ord svag medan interdiskursiviteten är desto starkare. Såväl konstruktionen av problem som lösningar på desamma uppvisar stora likheter. Problembilden handlar om behovet av att möta en värld präglad av globaliseringens komplexitet och föränderlighet, samt att kunna möta en hårdnande och gränslös konkurrenssituation. Lösningen att skapa en utbildningsförståelse som inte längre är begränsad till skolans formella utbildningsperiod eller dess avgränsade ämneskunskaper delas av de båda institutionerna och för såväl OECD som EU framställs konstruktionen av nyckelkompetenser som centralt i detta arbete. Dessa behövs, menar de båda, för att kunna leva ett gott liv i det framväxande kunskapssamhället, med avseende på såväl personlig utveckling, social inkludering som anställbarhet. Relationen mellan OECD och EU skulle kunna beskrivas i termer av en diskurskoalition, genom att båda institutionerna förstärker och underbygger en gemensam diskurs kring behovet av att utforma framtida utbildnings- och lärandesatsningar kring nyckelkompetenser snarare än ämneskunskaper. Även slutsatsen att deras respektive arbete hämtar sin teoretiska inspiration från samma teoretiska förarbete, det som gjordes inom Rychen-gruppen, förstärker bilden av en diskurskoalition.

Konstruktionen av ett europeiskt utbildningspolicyområde

Nyckelkompetenserna spelar en viktig roll för utformningen av ett enhetligt utbildningspolicyområde. Genom att utforma indikatorer för hur dessa kompetenser ska kunna mätas och följas upp skapas på så sätt ett sifferbaserat system för statistisk uppföljning och jämförelse som omfattar hela livet. PISA och organiseringen kring nyckelkompetenser bildar tillsammans en starkt sammanhållande och sifferbaserad styrningspraktik, vilket bekräftar Greks (2008; 2009) tes om siffrornas betydelse för såväl sammanhållning som styrning av det europeiska utbildningsområdet. Vad jag visat på ovan[38] är att denna rörelse framstår som mer komplex än vad Grek och Lawn (2009) ger uttryck för. De visar på att Europa från början hölls samman av idén om en gemensam europeisk kulturell identitet och att denna sammanhållande tankefigur i samband med Lissabonstrategins lansering år 2000 förskjöts och kom att ersättas av sifferbaserade styrningspraktiker. Föreliggande studie visar dock att både identitet och moral återinförs som diskursiva teman i samband med formeringen av en europeisk kristematik och ökade krav på hårdare

[38] Se resultatkapitel IV.

central styrning. Detta innebär inte en motsägelse mot sifferpraktikernas centrala roll för sammanhållningen och styrningen av det europeiska utbildningspolicyområdet utan kan snarare ses som en förstärkning av såväl dess formella som normativt sammanhållande och styrande praktiker. Den moraliska tematik som åter börjar kommuniceras i samband med Lissabonstrategins återlansering kan förstås som ett förstärkande komplement till den styrning som de sifferbaserade praktikerna bidrar till. Det moraliska ligger då i att ta ett sådant individuellt ansvar som bidrar till att öka siffrornas värde. Det moraliska får med andra ord en annan betydelse efter återlanseringen än det hade i pre-Lissabondiskursens sociala emfas. Den moraliska tematiken bidrar till att skapa en förstärkt sammanhållande och styrande praktik som verkar i och genom olika former av jämförande sifferpraktiker, men som också förstärks genom att på ett mer subtilt sätt vädja till de inblandade aktörernas ansvarskänsla. Föreliggande studie bekräftar med andra ord den analys som Grek (2008; 2009) och Lawn (2011) för fram om ett sammanhållet och styrande europeiskt utbildningspolicyområde. Här kompletteras dock analysen av ett utbildningspolicyområde som utmärks av ökad descentralisering och som styrs via mjuka sifferbaserade praktiker med de förskjutningar som skett inom området efter Lissabonstrategins återlansering mot såväl en fastare central styrning som återinförandet av en normativ moralisk tematik. Föreliggande studie beskräftar med andra ord de slutsatser som Grek och Lawn drar om ett sammanhållet policyområde, men överskrider dem också i någon mån och visar på att området under senare tid kommit att utmärkas av en högre grad av heterogenitet vad gäller såväl dess styrning som dess innehåll.

Psykologisering av kunskapsbegreppet

Nyckelkompetenserna kan, som nämnts tidigare, ses som ett uttryck för en individualisering av förståelsen av utbildning och lärande. Genom att flytta fokus från ämneskunskap mot kompetenser skapas ett system som dekontextualiserar kunskapsbegreppet bort från det formella utbildningssammanhanget och mot individen. Skolan blir alltmer en aktör bland andra på den expanderande kunskapsmarknad som individer befinner på genom hela livet. Lärandet framställs som en individuell och självstyrd process där kognitiva färdigheter och attityder lyfts fram som centrala byggstenar. Den begreppsliga repertoar som används leder tankarna i riktning mot en individuell kognitiv lärförståelse där själva kunskapsstoffet i allt väsentligt behandlas på ett oproblematiserat sätt[39]. Själva lärprocessen

[39] Frågan huruvida den begreppsliga användningen är medveten eller ej är dock inte möjlig att besvara inom ramen för denna studie. Vad som avses här är den starka betoningen av ord som ”inlärning”, ”den inlärande” och ”kunskapsinhämtning” som i en pedagogisk kontext leder tankarna mot en

benämns ”inlärning” och individer omnämns som ”inlärande” eller ”kunskapsinhämtare”. Kompetenserna beskrivs vidare som de paket bestående av attityder, färdigheter och kunskaper som den enskilda individen har att lära in. Dessa paket förstås då som något objektivt förlagt utanför individen som han eller hon har att hämta in, en strikt individualiserad process där individens egen lärandeprocess i relation till en objektiv omvärlden står i centrum.

Utöver en individualiserad och kognitivt orienterad lärförståelse visar också den tredelning som görs av kompetensbegreppet i kunskaper, färdigheter och attityder på en psykologisering av kunskapsbegreppet. Jag har ovan försökt visa på ett möjligt sätt att förstå denna tredelning genom att visa på hur de tre komponenterna kan förstås som kvalitativt åtskilda med hjälp av begreppen trög, semitrög och flyktig. Kunskaper framställs i policytexterna som flyktiga och ständigt föränderliga, medan färdigheter anspelar på mer långlivade kunskaper som internaliserats i individen. Attityder förstås då som den mest trögrörliga komponenten av de tre. Attityd kan därmed också förstås som den mest grundläggande aspekten av en kompetens genom att den har att göra med människans allmänna livshållning, en individuell disposition där såväl individuella erfarenheter som ärftliga faktorer spelar in. Den tredelning som görs av kompetensbegreppet förstås alltså här som en kvalitativ skillnad där den psykologiska komponenten ”attityd” framställs som den mest grundläggande och därmed mest den mest generella av de tre.

Sammantaget pekar en starkt individualiserad förståelse av lärandet med kognitiva konnotationer samt attitydbegreppets grundläggande ställning för förståelsen av nyckelkompetenserna på en ökad psykologisering av EU:s kunskapsbegrepp.

Kompetens som problematiskt utbildningsbegrepp

I de analyserade texterna saknas helt en diskussion kring kompetensbegreppets relevans som utbildnings- och lärandebegrepp. OECD och EU har i den europeiska kontexten lyckats formera en starkt normativ diskurs där kompetensorienteringen i det närmaste framställs som den självklara vägen att gå. Mot bakgrund av vad som sagts ovan menar jag dock att det finns anledning att föra ett mer problematiserande samtal kring dess uttolkning och relevans. Jag vill här bara lyfta fram två orsaker till varför kompetensbegreppet kan vara problematiskt som utbildningsbegrepp. Den första orsaken har att göra med den tredelning av kompetensbegreppet som görs i kunskaper, färdigheter och attityder och som i denna text diskuterats som kvalitativt olika komponenter. Mot bakgrund av att kunskap är den

---

inlärningspsykologisk begreppsapparat. Oavsett medvetenheten kring denna begreppsliga konnotation så kvarstår dock den slutsats som görs om att det går att spåra en psykologisering av kunskapsbegreppet i de texter som analyserats.

komponent hos kompetensbegreppet som framställs som mest flyktigt är det därför rimligt att anta att det är kunskaper som kommer att stå i fokus för de aviserade utbildningsinsatserna. Den paradoxala situationen uppstår då, att en satsning på en utbildning centrerad kring nyckelkompetenser i praktiken kan förväntas bli en satsning på de snävare uppgiftsorienterade kunskaperna som kompetensbegreppet syftade till att överskrida. Det blir med andra ord problematiskt att tänka och diskutera kompetenser i termer av enhetliga entiteter, samtidigt som de består av tre kvalitativt åtskilda delar med sina egna specifika förutsättningar vad gäller såväl lärandets innehåll som dess process.

Den andra orsaken hänger samman med kompetensbegreppets uppgiftsorientering. Begreppet kompetens anger endast en nivå i relation till en specifik uppgift, den säger inte något om vägen fram till kompetensnivån. Det framstår på så sätt som ett relativt tomt utbildningsbegrepp som endast pekar på en ren utfallsnivå. Kompetensbegreppet bidrar på så sätt till en förskjutning mot en mer renodlad utfallsorientering inom det europeiska utbildningsområdet. Båda dessa aspekter sammantagna, och i kombination med EU-texternas relativt tekniska uppräkning av nyckelkompetenserna, utan närmare förklaringar kring hur de ska förstås, visar på behovet av en fördjupad diskussion kring hur kompetensbegreppet kan förstås som utbildningsbegrepp.

Kompetent för ett (re)aktivt medborgarskap

Grundläggande för EU:s arbete med att ta fram nyckelkompetenser är att de anses nödvändiga för att människor ska kunna leva ett gott liv i det framväxande kunskapssamhället och kunna hantera de krav som ställs där. Kompetenserna kan sinsemellan förstås som kvalitativt indelade i hårda och mjuka kompetenser där de fyra första räknas som hårda och de resterande som mjuka (Liedman, 2008). Mjukheten ligger då i att kompetenserna är av sådant slag att de svårligen låter sig fångas i kvantitativa mått. Mot bakgrund av den analys som gjorts skulle ytterligare en uppdelning vara möjlig som relaterar kompetenserna till Europeiska unionens parallella spår som inbegriper både en tillväxtekonomisk- och arbetsmarknadsorienterad tematik och en socialt orienterad tematik. Jag menar då att sex av de åtta kompetenserna kan betraktas som arbetsmarknadsorienterade medan endast två är socialt orienterade i en mer vid bemärkelse. De fyra hårda kompetenserna som inbegriper ”communication in the mothertounge”, ”communication in foreign languages”, ”mathematical competence and basic competence in science and technology” och ”digital competence” kan alla ses som viktiga kompetenser på en globaliserad arbetsmarknad. Vad gäller ”learning to learn” framställs den, trots att alla anses vara lika viktiga, som av ett mer grundläggande slag och av betydelse för utvecklingen av alla andra kompetenser. Trots att denna är av så fundamental betydelse, menar jag att den i studiens empiri till stor del

får sin betydelse i relation till inlärningen av kunskaper som är av betydelse för arbetsmarknaden. I den kvalitativa uppdelning av kompetenser i kunskaper, färdigheter och attityder som görs, framställs kunskaper som den mest flyktiga komponenten. Det är med andra ord kunskaperna som ständigt behöver bytas ut och göras till föremål för inlärningen. Lära att lära handlar på så sätt till stor del om att vara kompetent att lära in ny kunskap på ett snabbt och effektivt sätt och därmed upprätthålla en hög grad av anpassningsförmåga vilket säkerställer medborgarens anställbarhet. Även den kompetens som kallas ”Sense of initiative and entrepreneurship” leder mot bakgrund av Lissabonstrategins övergripande mål att bli världens mest konkurrenskraftiga och hållbara ekonomi tankarna i riktning mot arbetsmarknaden och individers förmåga att omvandla idéer till ekonomiskt bärkraftiga projekt. Även om denna kompetens inte är tänkt att enbart peka i riktning mot företagande menar jag att det ändå är vad som sker. Kvar återstår kompetenserna ”social and civic competence” och cultural awareness and expression” som båda tar sin utgångspunkt i livet utanför arbetsmarknaden. Som ett komplement till den uppdelning som Liedman (2008) gör i hårda och mjuka kompetenser menar jag alltså att det är möjligt att argumentera för att det också går att dela upp dem i arbetsmarknadsorienterade respektive socialt orienterade kompetenser, där de arbetsmarknadsorienterade alltså dominerar i antal. Detta i kombination med att kompetensbegreppet som sådant har en tydlig uppgiftsorientering som i dokumenten står i direkt relation till övergripande mål om hållbar ekonomisk tillväxt förstärker bilden ytterligare av att det goda liv som kompetenserna avser att bidra till framförallt ska förstås i termer av möjlig framgång på en framtida arbetsmarknad. Även om den sociala tematiken hela tiden finns närvarande så befinner den sig alltså hela tiden i skuggan av den ekonomiska (Holford, 2008; Nordin, 2011).

Med ett så tydligt uppgiftsfokus relaterat till en arbetsmarknad som sägs vara stadd i ständig förändring, blir det goda liv som kompetenserna ska garantera i stor utsträckning en fråga om flexibilitet och anpassningsförmåga (Bernstein, 2000). Europas medborgare behöver införskaffa sådan kompetens som gör att de kan klara av att anpassa sig till en kontinuerligt föränderlig kravprofil. Det aktiva medborgarskap som kompetenserna ska rusta för kan på så sätt förstås som ett reaktivt medborgarskap. Det individuella och ansvarsfulla handlandet ställs i relation till externt uppsatta mål och bara i begränsad omfattning till individuella preferenser.

KAP VI FRÅN DELTAGANDE MÅLSTYRNING TILL CENTRALISERAD RESULTATSTYRNING I GRUNDSKOLAN

Till skillnad från de föregående delstudierna som haft en tydlig europeisk utgångspunkt, tas här ett tydligare nationellt avstamp i Lpo 94 och Lgr 11 samt de utredningsarbeten som föregick dem. Det innebär dock inte att det europeiska perspektivet lämnas därhän, snarare är det så att analysen i föreliggande delstudie knyter an till de två tidigare delstudierna.

Som nämts tidigare skiftar den analytiska tyngdpunkten i de olika delstudierna, även om samtliga aspekter finns med i alla tre. I denna delstudie ligger fokus på kommunikationsaspekten. Men analysen inbegriper även transnationella policyproducenters inverkan på den nationella arenan samt hur de nationella reformernas teman och diskursiva strategier samspelar med och/eller skiljer sig från den transnationella arenans[40].

6.1 En framväxande nationell kristematik

Omvärldsförändringar och nya utmaningar för skolan

I det betänkande som föregick Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och som fick namnet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) diskuterade Läroplanskommittén en rad olika

[40] Se not 12 och 13 för ett resonemang kring denna avgränsning.

faktorer som ansågs påkalla behovet av en ny läroplan. Framförallt var det olika aspekter av, vad Läroplanskommittén beskrev som en förändrad omvärld som lyftes fram. Den läroplan för grundskolan som var i bruk vid tiden för Läroplanskommitténs arbete var en produkt av 1960- och 1970-talens reformarbete och ansågs inte längre aktuell till följd av de stora samhälleliga förändringar som skett. Vad som stod i centrum för Läroplanskommittén var de förändrade livsvillkor som dessa omvärldsförändringar medförde för barn och unga. I *Skola för bildning* (1992:94) lyftes fyra olika aspekter av denna omvärldsförändring fram.

Den första aspekten som fördes fram var den förändrade familjesituation som många barn ansågs befinna sig i och där kärnfamiljen höll på att förlora sin normerande ställning. Kontakten mellan barnen och de vuxna sades minska i takt med att båda föräldrarna i allt större utsträckning deltog i förvärvslivet. Som en följd av föräldrarnas ökade frånvaro såg Läroplanskommittén att ansvar som tidigare legat på föräldrarna förskjöts till olika professionella grupper.

Den andra aspekten av omvärldsförändringarna som lyftes fram var internationaliseringen, där, även om fokus till stor del riktades mot den nationella arenan, det också går går att skönja en ökad medvetenhet om en samhällelig transnationalisering. Internationalisering framställs där framförallt som en fråga som har att göra med att det svenska samhället blivit allt mer diversifierat till följd av en ökad invandring. ”Den kanske mest påfallande samhällsförändringen under de senaste decennierna är internationaliseringen av det svenska samhället” (SOU 1992:94, s. 88). Mot bakgrund av den ökade mångfalden i det svenska samhället lyfts identitetsproblematiken fram. För att kunna förstå och relatera till andra kulturer behöver man känna till sin egen kultur och vara trygg i sin egen identitet anser Läroplankommittén. De talar också om multipla identiteter som ett ideal där medborgare till exempel kan se sig som samtidigt kvinna, svensk och europé. Även om utgångspunkten för resonemanget kring identitet kan sägas vara nationellt finns också en öppning mot Europa och den dåvarande Europeiska Gemenskapens (EG) arbete med att utforma riktlinjer för utbildningsområdet, där bland annat möjligheten att utveckla en europeisk identitet lyfts fram. *Skola för bildning* kan på så sätt sägas spegla den tidsperiod inom vilken den skrevs där Sveriges närmande till Europa utgjorde ett centralt tema. Sverige lämnade år 1991 in sin ansökan om medlemskap i dåvarande Europeiska Gemenskapen och trädde sedan tillsammans med Finland och Österrike år 1995 in som medlem i den Europeiska Unionen. Avsnittet om internationalisering i *Skola för bildning* präglas av förväntan vad gäller ökade möjligheter till samverkan och kommunikation mellan den Europeiska Unionens medlemsländer. Samtidigt som nationen fortfarande förstås utgöra basen menar Läroplanskommittén att den nu i högre grad än tidigare behöver relateras till andra och mer transnationella arenor. ”Det blir allt svårare att urskilja frågor av större dignitet som inte, samtidigt som de är nationella, också är internationella

frågor. Det rör ekonomin, kulturen, massmedierna teknologin, m.m." (SOU 1992:94, s. 90). Det är en utveckling som enligt Läroplanskommitteén också ställer krav på skolans undervisning, som enligt dem behöver vila på en demokratisk och solidarisk grund. "En fostran till demokrati och för mänskliga rättigheter och solidaritet utgör basen i denna undervisning" (a.a., s. 90). Den europeiska orienteringen beskrivs med andra ord främst som ett socialt projekt där elever sägs behöva få sådana kunskaper som gör att de kan få förståelse för både den egna och andras kulturer samt kunna hantera den ökade komplexitet som samhället uppvisar. Den starka betoning på arbetsmarknadsorientering som den europeiska kunskapsdiskursen uppvisar inom ramen för Lissabonstrategin lyser här till stor del med sin frånvaro och behovet av global konkurrenskraft nämns endast vid några få tillfällen i *Skola för bildning* (1992:94).

Den tredje aspekten av den omvärldsförändring som *Skola för bildning* hänvisar till handlar om de utmaningar som utvecklingen av ny teknik och människans påverkan på miljön fört med sig. Vad gäller tekniken, är det främst datoranvändandet, eller snarare bristen på användandet, som tas upp. Läroplanskommittén anser att undervisningen i alltför hög grad har varit fokuserad på undervisning *om* datorer, snarare än att de använts som redskap *i* själva arbetet. Det finns med andra ord en stark oro för att de möjligheter som datorerna fört med sig inte utnyttjas i skolans arbete utan går förlorade. Samtidigt som möjligheterna med den nya tekniken står i fokus, finns i *Skola för bildning* också en oro att den ska bidra till att öka klyftorna mellan olika grupper i samhället, gamla och unga och pojkar och flickor som i så fall skulle motverka ambitionen att utveckla en skola på demokratisk och solidarisk grund. På samma sätt som datorerna var tänkta att finnas med som en naturlig del i allt skolarbete lyftes också miljöfrågorna fram som ämnesövergripande. De får inte bli reducerade till ett enskilt moment i en kurs utan ska genomsyra hela skolans verksamhet och samtliga ämnen, menade Läroplanskommittén. Den slutsats som Läroplanskommittén drar är alltså att omvärldsförändringarna ställer krav på ökat ämnesöverskridande i utformningen av skolans undervisning. De omvärldsförändringar som lyfts fram, menar Läroplanskommittén att man kan hantera via ökad förståelse för det främmande och en demokratisk och solidarisk fostran. De kunskaper som skolan har att lära ut behöver i större utsträckning än tidigare utformas så att de också väger in etiska aspekter om hur människor förhåller sig till såväl varandra som till naturen.

Den fjärde och sista aspekten som betänkandet *Skola för bildning* ser som en viktig omvärldsförändring i relation till skolans arbete har att göra med en ökad decentralisering i samhället vad gäller styrningen av såväl företag som offentlig förvaltning. Det finns ett ökat krav i samhället på att vara med och påverka den egna situationen, menar Läroplanskommittén. Krav som ses som ett utslag av en allt högre utbildningsnivå hos befolkningen. Som ett svar på detta utformas i *Skola för bildning* ett förslag på hur utformningen av en

målstyrd skola skulle kunna se ut. ”Målstyrningens principer skall ge den enskilda skolan större möjlighet att i samverkan med alla de som närmast berörs planera och genomföra verksamheten” (SOU 1992:94, s. 104). Målstyrningen uppfattas då som ett sätt att inom skolan decentralisera ansvar och befogenheter och därmed förskjuta makten för undervisningens utformning från staten till de professionella.

> *Utvecklingen mot att beslut läggs närmare dem som skall utföra uppgiften, är en aspekt av den ändrade ansvarsfördelningen som nu fastställs på skolans område. Det är de pedagogiskt professionella som skall ha ett stort inflytande på, och därmed ett större ansvar för hur utbildningen utformas och hur uppsatta mål skall nås (SOU 1992:94, s. 105).*

Vidare betonas att detta professionella ansvar skall ses som ett helhetsansvar som rör elevens hela bildningsgång. Enligt Läroplanskommittén innebär helhetsansvaret också ett aktivt deltagande från elevernas sida vad gäller undervisningens utformning. Elevernas aktiva deltagande lyfts fram som en central aspekt i arbete med att ta fram och utforma Lpo 94. Tanken på fostran till ett aktivt deltagande i samhället leder även Läroplanskommittén till slutsatsen att de traditionella kunskaper som skolans undervisning byggt på behöver kompletteras med ett tänkande i termer av specifika kompetenser som de människor som skall leva och verka i det globala samhället behöver. De säger att:

> *Kommunikations- och observationsförmåga, analytisk förmåga och förmåga att ta initiativ och att arbeta i lag blir viktigare än faktakunskaper med kort livslängd. Det gäller i högre grad att veta hur man söker data och fakta från informations- och databaser (SOU 1992:94, s. 108).*

De kompetenser som lyfts fram här liknar till stor del de övergripande teman som Europaparlamentet och Europeiska unionens råd rekommenderade ett och ett halvt decennium senare i samband med att de presenterade den europeiska referensramen med åtta nyckelkompetenser[41]. Av de åtta definierade nyckelkompetenserna är det framförallt ”digital competence”, ”sense of initiativ” och ”entrepreneurship” som kommer till uttryck i *Skola för bildning*. Läroplanskommitténs uppräkning av kompetenser för framtiden kan därför sägas ha en något mer öppen och generell karaktär än de kompetenser som Europaparlamentet och Europeiska unionens råd rekommenderade. Denna hållning harmonierar med det breda anslag som Läroplanskommittén slår an i

[41] Dessa är kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor.

betänkandet och de försök som görs där att förena kunskap och värderingar i fråga om undervisningens innehåll och utformning. Samtidigt finns alltså en tidig orientering i *Skola för bildning* mot att tänka kunskapsinnehåll i termer av förmågor eller kompetenser snarare än renodlade ämneskategorier som ett sätt att möta de utmaningar som de ovan beskrivna omvärldsförändringarna ansågs föra med sig[42]. De samhällsförändringar som *Skola för bildning* pekar på framställs som *både* möjligheter och utmaningar. Sammanfattningsvis kan man säga att vad Läroplanskommittén försöker göra är att utvidga skolans demokratiska uppdrag genom att låta etiska och moraliska aspekter få en mer framträdande roll i skolans arbete.

Kritiken av den ”flummiga” skolan

År 2006 beslutade regeringen att tillsätta en utredning med departementsråd Leif Davidsson som särskild utredare. Utredningen antog namnet ”Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan” och dess uppgift var att genomföra en grundlig översyn av grundskolans mål- och uppföljningssystem. I betänkandet som fick namnet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, och som i april 2007 överlämnades till statsrådet Jan Björklund, fördes kritik fram där man menade att den öppenhet vad gällde skolans inre arbete som *Skola för bildning* förespråkat hade bidragit till utformandet av en alltför ”flummig skola”. ”Resultatet av kursplanearbetet år 2000 har blivit att kursplanerna i många fall brister i konkretion och att de uppfattas som otydliga och rent av ”flummiga”’ (SOU 2007:28, s. 13). Flummigheten sades bero på att Lpo 94 och dess förarbete var alltför starkt ideologiskt färgat.

> *Skolverkets arbete med kursplaner har i hög grad präglats av ett ideologiskt synsätt när det gäller mål- och resultatstyrningens principer, t.ex. att kursplanerna skulle vara rensade från allt som hade med ämnesinnehåll och arbetssätt att göra (SOU 2007:28, s. 16).*

Värderingar och principer hade varit viktigare än själva kunskapsuppdraget menade man. Med kunskaper avsågs i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* då en något snävare definiering, än vad som var fallet i *Skola för bildning* och syftade i huvudsak på rena ämneskunskaper. Det breda anslaget i *Skola för bildning* som Läroplanskommittén såg som nödvändigt för framtidens skola menade Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan

[42] Trots att studiens analytiska fokus är begränsnat till den diskursiva rörelsen från EU mot Sverige är det intressant att notera att Sverige här låg före EU i användandet av förmågebegreppet vilket påminner om att rörelsen mellan transnationella och nationella arenor sällan är enkel eller enbart går i en riktning, utan kan förstås som en komplex väv av idéer, människor och organisationer som rör sig både inom och mellan olika arenor.

hade bidragit till att skapa en skola utan styrfart med alltför otydliga och oprecisa mål. Det dubbla målsystemet i Lpo 94 med ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot”, skapade onödig osäkerhet och förvirring, menade man. De ansågs vara för diffusa och ogripbara och svåra för lärarna att hantera. Uppdraget som Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan fick handlade mot denna bakgrundsanalys om att stärka kvaliteten i skolan genom att stärka systemet för skolans styrning.

> *Dessa läroplaner har nu tillämpats i drygt tio år och för grundskolans del visar erfarenheten att mål- och uppföljningssystemet behöver stärkas och utvecklas för att kvaliteten i utbildningen ska förbättras (SOU 2007:28 s. 11).*

Annorlunda uttryckt kan man säga att uppdraget bestod i att skapa ordning och reda i den ideologiskt präglade flumskola som utredningen ansåg hade vuxit fram. Jämfört med *Skola för bildning*, handlade det i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* framförallt om att komma till rätta med en styrningsproblematik, snarare än att svara upp mot några specifika omvärldsförändringar.

Samtidigt som Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan anklagar *Skola för bildning* för att vara ideologisk, uppvisar även *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* en tydligt polemisk hållning, vilken kommer till uttryck genom användning av ord som ideologisk, abstrakt, oprecis och flummig i beskrivningen av *Skola för bildning*. Uppgiften för den den läroplan som betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* ska lägga grund till handlar med andra ord om att styra upp en skola som beskrivs vara utan styrfart och utan tydligt innehåll. Även om inte ordet kris används i betänkandet, är språkbruket i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* mer krisorienterat än i *Skola för bildning*. Denna kristematik förstärks också av att flera av de polemiska begrepp som förekommer där också används i en tilltagande massmedial debatt kring den svenska skolans negativa utveckling. Inte minst termen ”flumskola” har fått stort genomslag som polemiskt begrepp i såväl den allmänna som den partipolitiska debatten. Inom det borgerliga blocket lanserades begreppet ”kunskapsskola” som ett polemiskt motbegrepp till den ideologiskt impregnerade flumskolan[43].

[43] Den ideologi som avsågs men som inte definieras explicit kan förstås som en socialistisk värdeorientering med fokus på demokrati- och solidaritetsaspekter som Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan menade hade kommit att skymma skolans kunskapsuppdrag. Genom att ställa dessa båda orienteringar mot varandra bidrar utredningen till att skapa en motsättning mellan kunskap i form av värderingar och etiska principer och ämneskunskaper.

Politik och massmedia i diskursiv harmoni kring skolans kris

Kristematiken blir alltså tydligare i arbetet med Lgr 11 än i arbetet inför Lpo 94. Trots att Lpo 94 och dess förarbete anklagades av Utredningen om mål och uppföljning för att vara ideologiskt impregnerat är den polemiska tonen mer framträdande i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* än i *Skola för bildning*. Eftersom Lpo 94 ansågs ideologiskt färgad blev den viktig att förhålla sig *mot.* Polemiken mot Lpo 94 gör dock att Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan tar klivet in i samma ideologiskt etiketterade sfär som de menar hade försvagat förevarande läroplan. Det utbildningspolitiska samtalets ideologiska anslag förstärks här ytterligare genom den diskursiva kraft som massmedierna tillhandahåller och som på många sätt kan sägas samspela med den partipolitiska. Där tydliggörs att den ideologi som avses till stor del syftar på vad den dåvarande folkpartistiske skolministern Björklund refererar till som ”socialdemokratisk skolpolitik”. På Dagens Nyheters debattsida den 13 mars 2011 går Jan Björklund till angrepp mot den socialdemokratiska skolpolitiken som han menar fått stöd från tongivande pedagoger[44]. Enligt honom har den gett eleverna för stort utrymme för självständigt arbete, vilket han menar kan förklara de sviktande kunskapsresultat som Björklund ofta återkommer till i sin politiska retorik. Björklunds bygger en polemisk retorik där han ställer en ”socialdemokratisk flumskola” där lärarna sägs ha abdikerat och eleverna lämnats åt sitt öde mot en ”borgerlig kunskapsskola” där läraren på nytt ska bli en auktoritet och där ordning och reda ska borga för bättre kunskapsresultat i skolan. Användningen av flum- respektive kunskapsskola kommer sedan att utgöra ett centralt inslag i den utbildningspolitiska skoldebatten som växer fram i samspelet mellan partipolitisk retorik och massmedial debatt. Politik och massmedia förstärker sålunda varandra i vad som kan liknas vid en begreppslig cementering. I de två ledande svenska dagstidningarna, Svenska Dagbladet, som på ledarplats kallar sig obunden moderat och Dagens Nyheter, som kallar sig oberoende liberal, dyker ordet ”flumskola” upp för första gången 2002. Resultatet av en sökning den 17 december 2011 på ordet ”flumskola” i de båda tidningarna gav 24 träffar för Dagens Nyheter och 32 träffar för Svenska Dagbladet. Samma sökning i Aftonbladet, som kallar sig obunden socialdemokratisk, gav 29 träffar. Det går alltså att tala om en starkt polemisk och partiideologiskt knuten begreppsapparat som också vinner gehör i den breda massmediala debatten. I såväl vänster- som högerpartiernas retorik används begreppen även om betoningen kan skilja sig åt. Oavsett hur betoningen läggs så finns det en enighet mellan de båda politiska blocken om att skolan befinner sig i en krissituation som måste hanteras.

[44] Någon närmre precisering vilka dessa tongivande pedagoger skulle vara ges dock inte.

Utöver den allmänna debatten om skolans kris förstärks kristematiken också av att en rad temaprogram produceras där skolan beskrivs vara i ett allvarligt kristillstånd. Som exempel på centrala bidrag kan nämnas Sveriges Radios skolsatsningar under 2011 ”Kris i skolan” och ”Den orättvisa skolan” och Sveriges televisions skolsatsning ”Världens bästa skitskola”, som sändes samma år. Även den artikelserie som journalisten Maciej Zaremba på Dagens Nyheter publicerade under våren 2011 kallad ”Hem till skolan” där skolans problem togs upp och som fick stort genomslag i debatten. Gemensamt för temaprogrammen är att skolans kris till stor del tas för given, krisen betraktas med andra ord som ett odiskutabelt faktum. På så sätt får krisen inte bara sin klangbotten i de officiella utrednings- och läroplanstexterna utan också i den offentligt förda skoldebatten.

Kristematiken växer sig alltså starkare i samband med 2011 års läroplansreform och vinner legitimitet i den svenska polemiska skoldebatten där begreppsparet ”flumskola” och ”kunskapsskola” utgör det huvudsakliga tolkningsrastret. Skoldebatten med sina enkla retoriska begrepp och dualistiska begreppspar kan förstås som ett uttryck för en tilltagande icke-problematiserande kunskapsdebatt. Vad som framgår i den massmediala debatten men som inte framkommer lika tydligt i de officiella texterna är de internationella kunskapsmätningarnas roll som katalysatorer i denna förenklingsprocess. De kan också förstås vara en bidragande orsak till den stressituation som kristematiken tar som sin självklara utgångspunkt. Resultaten från de internationella mätningarna görs inte till föremål för problematisering i den nationella skoldebatten utan behandlas i stor utsträckning på ett oreflekterat sätt som hela sanningen om den svenska skolan.

6.2 Rationaliseringsambitioner och en förlorad kunskapsdiskussion

Bildningsbegreppet i den målstyrda skolan

I betänkandet *Skola för bildning* menade Läroplanskommittén att den utveckling mot ökad decentralisering som hade skett inom skolans område talade för en återaktualisering av bildningsbegreppet, som åtminstone under efterkrigstiden hade varit relativt frånvarande i svensk skoldebatt (jfr Nordin, 2009). Det var den ökade friheten för lärare att själva välja ut och organisera undervisningens innehåll som påkallade detta behov, menade kommittén. ”Lärarna får anledning att ta egen ställning till bildningsfrågan och till frågorna kring läroplanen i dess vidaste mening” (SOU 1992:94, s. 56).

Utöver ett ökat ansvar för lärarna att sätta sig in i grundläggande läroplansteoretiska frågor kring kunskapers urval och organisation framhölls också globaliseringens påverkan på samhället som en orsak till bildningsbegreppets relevans. Den bildningstanke som förs fram i betänkandet skulle kunna beskrivas som en nyhumanistiskt orienterad bildningssyn med rötter hos Immanuel Kant och upplysningstidens frihetsideal där individcentrering och ett fritt kunskapssökande utan på förhand uppställda mål tjänar som vägledande principer (jfr Gustavsson, 2002). Att lyfta fram bildningsbegreppet som en rotmetafor för den målstyrda skolans kunskapssyn är därför inte helt oproblematiskt. Historiskt har det gått att urskilja flera olika bildningstraditioner[45] med en gemensam föreställning om bildningens dubbelhet där såväl process som mål rymts. Uljens (2001) talar om denna dubbelhet som den pedagogiska paradoxen där människan historiskt beskrivits som Guds avbild (Imago Dei) samtidigt som hon under sin livstid förväntats sträva efter att bli lik Gud (Imitatio Christi). Människan skulle alltså sträva efter att bli något som hon redan antogs vara. Den pedagogiska paradoxen visar på den komplexitet som Läroplanskommittén har att hantera i och med införandet av bildningsbegreppet. I sitt försök att göra bildningsbegreppet rättvisa föreslår Läroplanskommittén ett dubbelt målsystem i form av ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot” som skulle svara upp mot bildningsbegreppets dubbelhet som *både* mål och process. Mål att uppnå syftar då på de ämneskunskaper som varje elev förväntas besitta och som i någon mån avgör huruvida han eller hon kan anses bildad eller ej. Mål att sträva mot skulle då istället svara upp mot bildningens fostrande och mer processorienterade aspekt. För att ytterligare förstärka kunskapens dubbelhet gjordes också en distinktion mellan kunskap och kunskapande. Kunskap skulle enligt Läroplanskommittén förmedlas på ett systematiskt och koncentrerat sätt medan kunskapandet inte ansågs ha något mål bortom själva arbetsprocessen. Genom att göra bildningsbegreppet till utgångspunkt för skolans kunskapsförståelse tvingades med andra ord Läroplanskommittén att utforma ett dubbelt system för kunskapsorganisering, vilket också innebar en ökad komplexitet.

I det direktiv som Läroplanskommittén fick sades att den mål- och resultatstyrda skolan krävde styrdokument med tydliga och utvärderingsbara mål. Bildningsbegreppet, med sin vidgade kunskapsförståelse och sin inneboende dubbelhet blir dock problematiskt som utgångspunkt för ett sådant arbete med att utforma tydliga mål eftersom det inom sig också alltid bär en dimension som ständigt är utom räckhåll och av den anledningen inte låter sig mätas på något enkelt eller entydigt sätt. Den pedagogiska paradoxen blir med andra ord problematisk att hantera när den ska måttanpassas till det formella skolsystemets krav på enkelhet och tydlighet. Än mer problematiskt blir bildningsbegreppet i takt med att resultatfokuseringen inom skolan tilltar.

[45] För en genomgång av olika bildningstraditioner se till exempel Gustavsson (1996).

Bildningsbegreppet med sin inneboende komplexitet får efter *Skola för bildning* (SOU1992:92) det allt svårare att hålla sig kvar i en utbildningskontext som alltmer vägleds av förenklings- och standardiseringsambitioner.

Från bildning till likvärdighet

Såväl betänkandet *Skola för bildning* som *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* anger behovet av ökad kvalitet i skolan som en viktig orsak till de förslag som läggs fram. I *Skola för bildning* knöts detta kvalitetsarbete till bildningsbegreppet. Det var genom en vidgad och fördjupad kunskapsdiskussion och en uttalad bildningsambition som kvaliteten i skolan skulle höjas. Någon uttalad motsvarighet till bildningsbegreppet, som för övrigt inte finns med i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, finns inte, men begreppet likvärdighet framstår som ett motsvarande meningsbärande begrepp vad gäller förståelsen för utredningens förslag. I betänkandet kopplas inte sällan kvalitetsbegreppet samman med just likvärdighetsbegreppet (jfr SOU 2007:28 s. 23, 198, 244, 256, 416). Det är alltså här genom att åstadkomma ökad likvärdighet som kvaliteten i utbildningen ska höjas. Ordet likvärdighet förekommer 68 gånger i betänkandet[46] där det övergripande målet handlar om att skapa en likvärdig utbildning. I *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* framträder tre områden, som alla hänger intimt samman, som särskilt centrala att arbeta med för att uppnå likvärdighet. Dessa tre områden är tolkningen av kursplanerna, undervisningens innehåll och utformning samt bedömningen av elevernas kunskaper. För samtliga områden gäller att de behöver förenklas och göras mer enhetliga.

> *Min bedömning är att målen måste preciseras ytterligare avseende vad som åsyftas i dem, även om preciseringen inte innebär att allt skall regleras i kursplanerna, samt att kursplanerna måste kompletteras med kommentar- och referensmaterial. Risken är annars att lärarnas olika tolkningar får en för stor spridning och det kan äventyra den nationella likvärdigheten (SOU 2007:28, s. 114).*

Den frihet för lärarna att själva tolka, välja och utforma undervisningen som *Skola för bildning* såg som garant för en behövlig kvalitetshöjning framställs i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* som det grundproblem som står i vägen för densamma. Lärarnas befogenheter att utforma undervisningen anses vara alltför vidsträckta, vilket i sin tur antas omöjliggöra utformningen av en likvärdig skola.

[46] Sökningen har gjorts i betänkandets huvudtext och omfattar inte dess bilagor.

> *Ju mindre staten styr i kursplanerna desto större ansvar läggs på lärarna att välja innehåll och arbetssätt, ju mindre staten styr desto mer läggs frågan om likvärdighet i knäet på lärarna. Det senare innebär att risken att eleverna inte får en likvärdig utbildning ökar (SOU 2007:28, s. 191).*

Mot bakgrund av att lärarnas tolkningar av kursplanerna framställs som en svag länk och ett problem i arbetet mot en likvärdig skola blir en central uppgift för Utredningen om tydliga mål och uppföljning i grundskolan att utforma kursplanerna på ett så lättfattligt sätt att de möjliggör en enhetlig tolkning.

> *Målen bör skrivas med en begränsad och väldefinierad mängd uttryck som anger vilka kunskaper undervisningen i ämnet ska utveckla. Det är viktigt att nyanseringen i språket i kursplanerna är tydlig och begriplig, och det bör kunna göras med ett betydligt färre antal uttryck än vad som är fallet för närvarande (SOU 2007:28, s. 18f).*

Att rensa bort värde- och fostransaspekter från kursplanerna ser Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan som en viktig åtgärd för att skapa dessa enklare kursplaner. Sådanan aspekter menar utredningen kan samlas i läroplanens inledande och allmänna del, en åtgärd som förskjuter värdegrunds- och fostransaspekterna bort från kursplanernas praktiknära texter mot läroplanens mer allmänt hållna del.

Det andra området som framträder i betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* handlar om undervisningens innehåll. Enligt utredningen har undervisningens innehåll och utformning under Lpo 94 präglats av alltför stor variation. Upprepningar av läroplanens mål i kursplanerna ansågs ha gjort kursplanernas mål alltför abstrakta och att de innehöll alltför mycket av värdegrundsfrågor och alltför lite av ämnesinnehållslig specifikation fördes fram som orsaker till den stora variationen. Lösningen på problemet, menade utredningen, låg i att förenkla och förtydliga och på så sätt skapa förutsättningar för alla lärare att kunna förstå på samma sätt.

> *Kursplanerna bör utformas så att den blir ett konkret underlag för lärarnas egen planering. De måste ha ett lättläst och begripligt språk. Oavsett om lärarna arbetar på en skola på en ö i Stockholms skärgård, i Pajala eller i Lund är ett nödvändigt krav att alla lärare skall kunna göra sådana tolkningar av kursplanerna att undervisningen leder till en likvärdig utbildning (SOU 2007:28, s. 191).*

Genom tydligare innehållslig specifikation och genom att använda färre och enklare ord, menar utredningen alltså att en innehållslig likvärdighet kan nås. Genom att fokusera en fastare central styrning av undervisningens innehåll frångår Utredningen om tydliga mål och uppföljning i grundskolan en av den målstyrda skolans bärande principer som handlar om att ansvar för det innehållsliga flyttas *från* politiken *till* de professionella. Lundgren (2002) betonar att det i den målstyrda skolan behöver finnas en tydlig åtskillnad mellan de politiker som utformar målen och de professionella som har i uppgift att implementera dem. Han säger vidare att mål alltid måste vara uttryckta på ett sådant sätt att de skapar utrymme för tolkning, samt att de involverar alla dem som är inbegripna i implementeringsarbetet. I utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* förskjuts den balans som Lundgren (a.a.) talar om, i riktning mot ökat politiskt inflytande över innehållsaspekten. Ansvarsförskjutningen från den professionella till den politiska arenan förstärks ytterligare genom det tredje området som utredningen diskuterar som centralt för att åstadkomma en likvärdig utbildning, nämligen bedömningen av elevernas kunskaper. Också vad gäller bedömningspraktiken ser utredningen ett behov av att standardisera för att kunna garantera likvärdigheten.

> *De nationella proven bör i högre grad än i dag styra betygssättningen. Dagens stora skillnader mellan provresultat och satta betyg kan ifrågasättas. Därför bör lärare kunna motivera sin betygssättning och redovisa underlaget för den, t.ex. hur de satta betygen påverkats av och förhåller sig till resultaten från de nationella proven (SOU 2007:28, s. 23).*

Ambitionen att ge de nationella proven ökat inflytande för betygssättningen innebär att lärarens sammansatta bedömning får ge vika för de nationella provens standardiserade mätningar. Åtgärden kan antas förenkla för avnämare att dra slutsatser kring de specifika mätpunkter som de nationella proven består av, men som samtidigt förlorar en del av den helhetsbild som läraren utgår från i sin bedömning av varje enskild elev. Lärarens professionella bedömning får med andra ord lämna plats för en mer centraliserad, standardiserad och statligt styrd bedömningspraktik. Ansvaret för bedömningsfrågorna, som traditionellt betraktats som en central del av lärarnas unika kompetens förskjuts bort från de professionella och mot tjänstemän på central nivå. Lärarens arbetsuppgifter kan på så sätt också sägas bli alltmer lika den adminstrativa tjänstemannens i takt med att professionella överväganden ersätts av mer standardiserade praktiker. Samtidigt övertar då de administrativa tjänstemännen arbetsuppgifter som kunskapsurval, kunskapsorganisering och till viss del även kunskapsbedömning som i den målstyrda skolan tidigare betraktats som specifikt pedagogiska uppgifter. Det

var alltså en utveckling som gick stick i stäv med de grundläggande principer för målstyrning i skolan som Utredningen om tydliga mål och uppföljning i grundskolan hade fått i uppdrag att stärka. Den målstyrda skolans bärande idé handlade ju om att urval och organisering av kunskaper ansågs tillhöra ett professionellt frirum där professionella snarare än politiska överväganden skulle vara tongivande.

Den likvärdiga utbildning som tecknas i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* bygger alltså på en idé om att såväl planeringen av undervisningen, urvalet som organiseringen av kunskapsstoffet samt bedömningen av detsamma ska utformas på ett så enhetligt sätt att det kan garantera likvärdighet i såväl innehåll som utfall. Men i betänkandet finns samtidigt en viss tveksamhet inför den egna användningen av likvärdighetsbegreppet.

> *Sammanfattningsvis anser jag att statens otydlighet i sitt budskap till skolorna bidragit till en bristande förståelse av mål- och resultatstyrningens principer. Den otillräckliga styrförmågan i läroplanen och kursplanerna har enligt min bedömning även bidragit till en stor mängd olika lokala tolkningar, vilket kan vara både bra och dåligt. Det som är bra är att det lokala tolkningsutrymmet sannolikt kan ha bidragit till en positiv utveckling av undervisningen, vilket bland annat erfarenheterna från försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan visar. Det som är dåligt är att alla olika lokala kursplaner och betygskriterier har bidragit till så stora skillnader i kraven på kunskaper att likvärdigheten i grundskolan kan ifrågasättas (SOU 2007:28, s. 15f).*

Mot bakgrund av att Utredningen om tydliga mål och uppföljning i grundskolan vid flera tillfällen för fram lärarnas behov som utgångspunkt för de förslag som läggs fram, framstår förslaget att det tolkningsutrymme som lärarna haft och som uppfattats som positivt för undervisningen ska tas bort som kontradiktoriskt. Den likvärdighet som Utredningen om tydliga mål och uppföljning i grundskolan syftar på består i ett antal förändringar som samtliga syftar till att rationalisera kunskapshanteringen och därigenom reducera störande komplexitet. Det handlar om att skapa enhetliga system där den mänskliga faktorns inlytande beskärs och där de professionellas inflytande framställs som en fara för likvärdigheten.

Den (o)problematiska kunskapen

Under större delen av skolans historia behandlades kunskapsbegreppet relativt oreflekterat. Det var först i och med 1980 års läroplan som kunskapsbegreppet

nämndes explicit. Människan framställdes där som aktiv och kunskapsbyggande till sin natur, vilket kan förstås som ett uttryck för den pedagogiska progressivism som växte sig stark under 1970-talet. Till skillnad från den tidigare dominerande förmedlingspedagogiken ställdes nu eleven i centrum på ett nytt sätt och hans eller hennes intressen och motivation blev viktiga utgångspunkter för det pedagogiska arbetet. Men trots detta är det först i och med betänkandet *Skola för bildning* som kunskapsbegreppet blir föremål för en mer ingående problematisering i svenskt läroplansarbete (Gustavsson, 1996). Där strävas efter att lämna, vad Läroplanskommittén beskriver som, en ensidig och förlegad kunskapssyn som i allt för stor utsträckning premierat formell teoretisk kunskap på bekostnad av så kallad ”tyst kunskap” och kunskap grundad i mänsklig erfarenhet. I betänkandet lyfts de fyra kunskapsformerna ”fakta”, ”förståelse”, ”färdighet” och ”förtrogenhet” fram, vilka Läroplanskommittén ser som samspelandes med varandra. Med faktakunskap menas kunskap i form av information. Det är en form av kunskap som är lätt att mäta. Den kan beskrivas i kvantitativa termer och är en kunskap som man antingen har eller inte har. Förståelsekunskap utgör i det närmaste faktakunskapens motsats och tänks vara av mer kvalitativ karaktär, förstå gör alla men på kvalitativt olika sätt. Förståelsen handlar då om att uppfatta mening och innebörder. Färdighetskunskap innebär i sin tur att veta hur något ska utföras samt att också besitta förmågan att kunna genomföra det. Det är en kunskapsform som Läroplanskommittén menar relaterar till människans praktiska förmåga och som ofta, men inte alltid, är kopplad till förståelse. Den fjärde kunskapsformen är förtrogenhetskunskap och syftar på kunskapens tysta dimension. Denna form av kunskap har till skillnad från de andra inget synligt uttryck utan utgör en tyst bakgrundskunskap. Dessa olika kunskapsformer förstås i *Skola för bildning* som relaterade till varandra och som samspelandes med varandra i olika kombinationer. Framskrivningen av de fyra kunskapsformerna kan förstås som ett försök att med utgångspunkt i den då tillgängliga forskningen försöka formulera ett mer problematiserande och komplext kunskapsbegrepp som bättre kunde svarade upp mot de omvärldsförändringar som Läroplanskommittén såg och som beskrivits ovan (jfr Gustavsson, 2002). Denna differentierade kunskapssyn kom sedan också att ligga till grund för den kunskapssyn som uttrycks i Lpo 94:

> *Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Lpo 94, s. 8).*

När Utredningen om mål och uppföljning i grundskolans arbetade med att ta fram underlag för Lgr 11 menade de att Läroplanskommitténs differentierade

kunskapsbegrepp hade gett upphov till en oklar kunskapsförståelse som i sin tur resulterat i att antalet kunskapsuttryck som använts ansågs alltför stort. Det var svårt för lärarna att förstå vad som menades med de olika benämningarna, menade utredningen. Genom att föreslå en mer enhetlig språkanvändning ville Utredning om mål och uppföljning i grundskolan åstadkomma de förenklingar som de menade att lärarna efterfrågade. På så sätt försökte Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan visa, att den, i större utsträckning än vad Läroplanskommittén gjort, tog lärarnas intresse som sin utgångspunkt. Den lösning de förde fram för att komma tillrätta med de otydligheter som de menade utmärkte Lpo 94, var att försöka separera mål av värde- och normkaraktär från mål av mer renodlad ämneskaraktär. ”Kunskapsmålen, så som de kommer till uttryck i avsnittet Kunskaper, är i dag inte tydligt åtskilda i förhållande till värdegrundsmålen” (SOU 2007:28, s.136). Utredningen föreslår därför *en* målnivå istället för *två*, där kunskaperna, i betydelsen, ämneskunskaper, skrivs fram på ett tydligare sätt. Ambitionen är med andra ord att renodla ämneskunskaperna och därigenom reducera den förvirrande komplexitet som *Skola för bildnings* sammansatta kunskapsbegrepp ansågs ha lett till.

> *En ökad tydlighet i kursplanerna medför att målen i ett ämne bör koncentreras till ämnesspecifika kunskaper. Hårddraget uttryckt handlar det i matematik om att kunna räkna och lösa problem, i historia att kunna de viktiga historiska händelserna och förstå orsakerna till dem, i språk att kunna kommunicera med andra muntligt och skriftligt, osv (SOU 2007:28, s. 200).*

Utredningen gör sig vid ett flertal tillfällen till talesman för lärarnas intresse som den menar ligger i utarbetandet av ett förenklat kunskapsbegrepp som ska göra det lättare för dem att förstå vad som avses. Mellan de båda betänkandena sker med andra ord en förskjutning vad gäller synen på kunskap som något förenklat kan ses som en förskjutning från ett mer komplext och sammansatt ideal till ett enklare och mer lättförståligt. Som en följd av att kunskapsbegreppet förenklas avtar också behovet av problematisering och diskussion av densamma. Kunskapssynen i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* skulle kunna sägas vara färgat av ett positivistiskt ideal där kunskap förstås som objektiv, i avsaknad av värdeladdning och därför inte heller som en fråga som behöver göras till föremål för någon mer ingående analys. I enlighet med den rationella läroplanskodens fokus, framställs kunskap i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* framförallt som en inlärningspsykologisk fråga, dock utan att följas av den rationella läroplanskodens ambition att knyta an till aktuell forskning på området.

6.3 Mot ökad hybridisering av skolans styrning

Centralisering som strategi för att stärka den målstyrda skolan

Samtalet om en målstyrd skola som initierades i och med regeringens kompletteringsproposition 1988, byggde på tanken om att skolan skulle effektiviseras genom att decentralisera och delegera ansvar ut i organisationerna och på så sätt skapa ökad flexibilitet vad gällde verksamhetens utformning (Wahlström, 2008). På så sätt önskade man se en utveckling där också skolan skulle utformas i enlighet med den decentraliseringsvåg som vid tiden sköljde över stora delar av samhället. Genom betänkandet *Skola för bildning* och sedermera Lpo 94 genomfördes ett reformarbete som fullt ut tog sin utgångspunkt i denna målstyrningsprincip. När sedan arbetet med att ta fram en ny läroplan för grundskolan som skulle ta vid efter Lpo 94 var det också med det politiska direktivet att stärka den målstyrda skolan. Betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) ger dock ingen enhetlig bild av hur detta målstyrningssystem förstås utan blandar istället principer från tidigare läroplaners mer ämnesinnehållsliga detaljstyrning med principer från en mer mål och utfallsorienterad styrning. Den förstärkta statliga styrning som Utredningen och mål och uppföljning i grundskolan avser att bidra till kan på så sätt sägas ta sin utgångspunkt i två fundamentalt olika, och enligt Lundgren (2002), dessutom oförenliga styrningsprinciper, vilket inte problematiseras i utredningen. Det handlar då om att ökad statlig innehållslig styrning och stärkt målstyrning är två i grunden oförenliga principer som ställer helt olika krav på statens roll och funktion. Den målstyrda skola som utredningen fick i uppdrag att utveckla och stärka bygger på principen om ett överlåtande av den innehållsliga utformningen till de professionella. Lundgren (2002, s. 11) beskriver denna hållning på följande sätt: ”Decentralisation calls for a new type of central government. New competencies must be recruited and developed. Central authorities must have the ability to govern by goals and by results and keep hands off”. Att stärka den målstyrda skolan genom att staten får en mer aktivt styrande roll över *både* utbildningens innehållsliga aspekter och dess utfall framstår därför som motsägelsefullt och förskjuter snarast ansvar bort från skolpraktikens omedelbara aktörer som lärare och elever mot centrala aktörer som stat och transnationella organisationer.

Parallell styrning via mål, innehåll och utfall

Den hybridisering, vad gäller synen på skolans styrning, som sker i samband med övergången från Lpo 94 till Lgr 11 syftar alltså sammantaget till att utforma en fastare och starkare statlig styrning.

> *Det är inte endast genom tydligare mål staten styr utan det är genom ett samlat tydligt budskap. Mål, ämnesinnehåll, kommentarer och konkreta exempel bör sammantaget bidra till en tydligare statlig styrning av skolan (SOU 2007:28, s. 20)* .

Från att i förarbetet till Lpo 94 ha lanserat en renodlad mål- och resultatorienterad struktur, utformas alltså i arbetet med Lgr 11 en struktur som består av tre parallella spår, vilka delvis står i konflikt med varandra. Det handlar då om en styrning som *samtidigt* inbegriper styrning via mål, innehåll och utfall.

Vad gäller målstyrningen såg Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan som en viktig åtgärd att försöka förändra synen på själva läroplanen. Rollfördelningen mellan läroplan och kursplaner behövde tydliggöras, menade de. Problemet som lyftes fram var att kursplanerna ansågs upprepa läroplanens mål vilket skapade onödig otydlighet. I stället var utredningens förslag att utforma en läroplan där de övergripande målen, de värden som skolan skulle förmedla, samt de generella färdigheter som alla elever skulle ha tillägnat sig, separerades från kursplanernas ämnesspecifika kunskapskrav. Kunskaper och värden skulle med andra ord inte blandas samman, utan hållas åtskilda. Som ett sätt att ytterligare tydliggöra de kunskapskrav som eleverna skulle nå, föreslogs att mål att sträva mot skulle tas bort, vilket också skedde. Lpo 94:s mål att uppnå får i Lgr 11 beteckningen ”kunskapskrav” med en mer specificerad innehållsdeklaration om vad ämnet ifråga ska innehålla. Den allmänna inledande läroplansdelen och kursplanerna som i Lpo 94 var åtskilda förenas därmed i Lgr 11 till ett samlat dokument i syfte att göra läroplanen till ett mer användbart arbetsredskap i skolans undervisning. Den målnivå som skrevs fram avsåg alltså endast specifika ämneskunskaper.

Utöver att stärka målens styrförmåga genom att förtydliga och förenkla dem finns alltså i övergången från Lpo 94 till Lgr 11 en ambition att samtidigt stärka den innehållsliga styrningen. Ambitionen är dock inte oproblematisk med tanke på att dessa båda sätt att styra hämtar sin logik från olika principer. De åtgärder som föreslås syftar, precis som i fallet med målen, till att förenkla och förtydliga. Det kan som i kursplanen i svenska till exempel handla om att ta bort komplexa begrepp som ”kulturbegreppet” och uttryck som ”det vidgade textbegreppet” som av Utredningen om mål och uppföljning i

grundskolan ses som exempel på begrepp som är alltför komplexa och därmed lämnar alltför stort utrymme för lärarnas egna tolkningar. Istället för att använda sådana komplexa begrepp som kultur, strävas i Lgr 11:s kurplaner efter att precisera vilka specifika kulturella aktiviteter som avses, som till exempel texter, scenkonst och annat estetiskt berättande och därigenom undvika möjligheten till tolkning (Skolverket, 2011a). I samhällskunskapsämnet handlar förenklingen om att tona ned aspekter som har med normöverföring och fostran att göra (Skolverket, 2011b). Aspekter som istället samlats i Lgr 11:s första del. Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan föreslår vidare att det till kursplanerna behövs kommentarmaterial som är mer precisa än de som tagits fram till Lpo 94 vilka enligt utredningen var alltför abstrakta, diffusa och teoretiskt orienterade. Kommentarmaterialet till Lpo 94 ansågs även vara för självständigt i förhållande till de politiskt fattade besluten. ”Flera texter synes dessutom vara motsägelsefulla och diffusa i beskrivningarna av systemet, med få eller inga hänvisningar till det som har beslutats av riksdagen eller regeringen” (SOU 2007:28, s. 149). Kommentarmaterialets förtjänster förstås alltså inte i relation till huruvida de stimulerar till självständig reflektion och eget initiativtagande visavi de politiska besluten, utan snarare till deras förmåga att fungera som ideologiskt styrinstrument av skolans inre pedagogiska verksamhet. ”Kommentarerna är inte bindande föreskrifter utan skall ses som ett underlag och stöd till lärarna i deras planering och genomförande av undervisningen” (SOU 2007:28, s.251).

Utöver en förenklad målstruktur och en tydligare innehållslig styrning är ett ökat fokus på utbildningens utfall en framträdande aspekt i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. De standardiserade kunskapsmätningar[47] som genomförs av transnationella aktörer där länders resultat jämförs utgör den kontext inom vilken denna utfallsorientering blir begriplig. Dessa spelar en aktiv roll också i den nationella diskursiva konstruktionen av ett land med en skola i kris och med medborgare som sägs halka efter i jämförelse med andra jämförbara länder. Att stärka skolans kontroll- och uppföljningssystem på såväl nationell, kommunal som lokal nivå blir därför en central och legitim åtgärd. På nationell nivå föreslås i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* att antalet avstämningstillfällen ska ökas från två till tre, samt att resultaten från dessa nationella prov ska samlas in från ett betydligt större antal skolor än de 200 som utgjort underlag för tidigare avstämningar. Från att ha varit förlagda till årskurs fem och nio, föreslås i betänkandet att de tidigareläggs med början i årskurs tre, för att sedan återkomma i årskurs sex och nio. För den kommunala nivån föreslås förbättrade rutiner för uppföljning av enskilda skolors kunskapsnivåer i relation till de nationella kunskapskraven och för skolnivån en mer systematisk uppföljning av de egna resultaten för att

[47] PISA, TIMSS och PIRLS är de som omnämns i SOU 2007:28 och är också de som flitigast refereras i den partipolitiska och den massmediala skoldebatten.

kunna optimera skolans resursanvändning. På samtliga nivåer är alltså den uttalade ambitionen att skapa mer standardiserade rutiner för kunskapskontroll.

> *Det bör ske med olika medel. För årskurser där det inte finns nationellt angivna kunskapskrav kan lärarna och rektorn komma överens om en lämplig standardisering av format och innehåll i underlagen för utvecklingssamtalen. Därigenom görs det möjligt att på skolnivå och kanske även på huvudmannanivå få en sammanställd dokumentation som kan användas för analyser och slutsatser om elevernas kunskapsutveckling mot målen i alla ämnen och årskurser. När det gäller resultaten från de nationella proven och betygssättningen ser jag det som självklart att varje rektor tar initiativ till en systematisk uppföljning (SOU 2007:28, s. 23).*

Såväl den mer omfattande kontrollstrukturen som reduktionen av skolans målnivåer samt den ämnesinnehållsliga specificeringen som diskuterats ovan kan ses som aspekter av en tilltagande utfallsorientering i den svenska grundskolan. Såväl mål som innehåll specificeras då i syfte att bidra till en så konkret, likvärdig och därmed också jämförbar slutprodukt som möjligt. Grundskolans reformarbete kan på så sätt förstås som ett nationellt uttryck för den vidare transnationella standardiseringsdiskurs som kommit att dominera det europeiska utbildningsområdet och där Lissabonprocessen fungerar som katalysatorer (jfr Lawn, 2011).

Centralisering som stöd och/eller misstroendeförklaring mot de professionella?

I betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* legitimeras den föreslagna centraliseringen med att den ligger i lärarnas intresse. Lärarna sägs efterfråga en förenklad läroplan, vilket leder utredningen till att föreslå en rad olika förändringar av såväl målens framskrivning, utbildningens innehåll som bedömningen av elevernas kunskaper. Enligt utredningen har lärarna känt sig förvirrade med Lpo 94 och ska nu få ro genom att tolkningsutrymmet minskas och att skolans standardiserade praktiker byggs ut. Lgr 11:s kursplaner kompletteras med såväl kommentarmaterial som diskussionsunderlag som tillsammans ska hjälpa lärarna, både att förstå vad som avses i kursplanen och att planera undervisningen. I såväl det europeiska som det svenska exemplet framhålls att målstyrningssystemen inte fungerat tillräckligt effektivt, vilket i sin tur har lett till ett ökat behov av transparens och kontroll från centralt håll. I takt med att kontrollbehovet ökat har också målens betydelse minskat och fokus har alltmer kommit att ligga på utbildningens utfallsresultat. Tanken är

då att standardiserade och sifferbaserade utfallsmått som kan jämföras mellan elever, skolor och nationer bidrar till den eftersträvade transparensen och gör det lättare för aktörer utanför skolans omedelbara närhet att få insyn i verksamheten.

Vad gäller det svenska läroplansarbetet skulle centraliseringen kunna beskrivas som en dubbel centralisering i och med att ansvar förflyttas från de professionella mot de centrala aktörerna både vad gäller hanteringen av innehåll och utfall. För lärarnas vidkommande kan det svenska reformarbetet ses som ett exempel på en förskjutning mot en mer administrativt orienterad förståelse av vari det professionella ansvaret ligger. Lärarens ansvarsområde utmärks alltmer av administration och hantering av standardiserade material framtagna av centrala aktörer och där tolkningsmöjligheterna reducerats. Givet föreliggande studies kommunikativa utgångspunkt framstår dock de ensidiga förenklingsinitiativ som utredningen för fram som problematiska. Att stärka lärarkåren genom starkare central styrning av såväl mål, innehåll som bedömning framstår snarare som en tyst misstroendeförklaring mot de professionella kunskapshanterarnas möjligheter att skapa en likvärdig skola.

6.4 Generella kompetenser versus ämneskompetenser i grundskolans läroplan

Från generella till ämnesspecifika kompetenser

Som diskuterats ovan är den begreppsflora som orienterar sig mot att tala om kunskap i termer av kompetenser omfattande. Ofta är det också ganska svårt att se hur de olika begreppen och taxonomierna är tänkta att förstås i relation till varandra. De är sällan klart definierade och griper in i varandra på en rad olika sätt. Ibland förekommer också samma ord eller begrepp men med olika innebörd i de olika taxonomierna. Kanske kan detta ses som en konsekvens av utbildningsområdets decentralisering med ett ökat antal involverade aktörer på både den nationella och den transnationella arenan. Utbildningsområdet upplever vad som skulle kunna liknas vid en global re-formuleringsprocess där inflytelserika transnationella aktörer arbetar parallellt med varandra och med nationella aktörer i att utforma ”egna kunskapsvokabulärer”. I vilken utsträckning de nationella utbildningssystemen och läroplanerna konvergerar till följd av de transnationella aktörernas intåg varierar dock mellan olika länder (Grek *et al.,* 2009). För Sveriges del har det internationella inslaget funnits med under åtminstone hela efterkrigstiden och Sverige var genom bland annat Torsten Husén en aktiv aktör i formeringen av transnationella utbildningsarenor. Sverige framställdes då under en tid som föregångsland

inom utbildningsområdet. Denna stjärnstatus på utbildningshimlen fick till följd att Sverige sedan dess har hållit en relativt låg profil när det kommer till att explicitgöra sin import av idéer och begrepp utifrån, samt att diskutera hur de svenska reformerna eller de bärande utbildningspolitiska begreppen förhåller sig till transnationella utvecklingstrender (Lundahl, 2007; Waldow, 2009). De nationella läroplanernas orientering bort från en ämnesinnehållslig orientering och mot mer kompetensorienterad är en sådan transnationell trend som också uttrycks i de policytexter som analyserats i avhandlingens två första delstudier (jfr Karseth & Sivesind, 2010; Young, 2010). Denna utveckling menar Young (2010) har bidragit till att ansvar förskjutits från skolan och läraren till den lärande och hans eller hennes intresse och val. Vad gäller de båda svenska läroplaner som analyserats i denna studie finns ingen enkel relation till EU som transnationell arena vad gäller diskursen kring kompetenser. I relation till de åtta nyckelkompetenser som EU lanserade uppvisar till exempel Lpo 94 och Lgr 11 både likheter och olikheter.

I *Skola för bildning* lyfts ”omvärldsförändringarna” fram som en grundläggande orsak till varför en läroplansreform överhuvudtaget behövde genomföras. Inte minst framhålls vikten av att knyta an till det harmoniseringsarbete inom utbildningsområdet som Läroplanskommittén såg pågå inom dåvarande EG. De flesta av de kompetenser som EU lanserade 2006 finns med i Lpo 94:s mål att sträva mot och de som saknas där återfinns istället under mål att uppnå. Mål att sträva mot, som kan ses som Lpo 94:s motsvarighet till kompetensbegreppet, är något öppnare än EU:s nyckelkompetenser. Nyckelkompetenserna motsvaras av en kombination av Lpo 94:s öppna mål att sträva mot och de mer specifika mål som samtliga elever förväntades uppnå. Om Lpo 94:s mål att sträva mot och mål att uppnå slås samman kan de alltså sägas överskrida EU:s nyckelkompetenser genom att de, till skillnad från nyckelkompetenserna, också lyfter fram etiska aspekter och miljöaspekter. Både Lpo 94:s mål att sträva mot och EU:s nyckelkompetenser kan sägas vara kunskaper av generell karaktär. Även om kompetenserna diskuteras i relation till skolan, ses de ingalunda som begränsade till den utan förstås ta form i livslånga processer. I arbetet med Lpo 94 diskuteras denna process i termer av bildning och förstås som en allmänmänsklig utvecklingsprocess för deltagande i samhället i vid bemärkelse. I EU:s dokument diskuteras processen istället i termer av ett livslångt lärande där de allmänmänskliga aspekterna står i bakgrunden till förmån för en tydlig arbetslivsorientering. Båda är med andra ord att betrakta som generella i den bemärkelsen att de inte knyts till ett visst skolämne.

Ambitionen hos Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan var att minska den öppenhet som mål att sträva mot hade bidragit till och istället skapa en tydligare ämnesanknytning. Medan Lpo 94 använde relativt öppna ordalydelser som att ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet…” eller ”Skolan skall sträva efter att varje elev tillägnar sig…”, så formuleras de motsvarande övergripande målen i Lgr 11:s inledande del som

kunskapsmål. ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket…” eller ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan kommunicera på engelska…”. Lpo 94:s kursplaners mål att sträva mot ersätt i Lgr 11 närmast med ett antal förmågor som eleverna ska utveckla inom ett visst ämne under hela sin grundskoletid och som specificeras i kursplanernas kunskapskrav. Förmågorna i Lgr 11 beskrivs alltså som ämnesspecifika och är oftast färre till antalet än Lpo 94:s mål att sträva mot. Vad gäller den transnationella trenden att utforma läroplaner utifrån mer generella kompetenser som såväl Karseth och Sivesind (2010) som Young (2010) visar på, och som Sverige började orientera sig mot redan i samband med *Skola för bildning*[48], innebär övergången från Lpo 94 till Lgr 11 en diskursiv förskjutning. Till skillnad från många andra europeiska länder väljer Sverige att orientera sig mot starkare ämnesinnehållsligt uppbyggda läroplaner. Grek *et al*. (2009) ser en möjlig förklaring till Sveriges interna fokus i det att vi gick med i EU relativt sent och därför inte fanns med när de ursprungliga planerna för till exempel utbildningsområdet utformades, vilket skulle kunna ha gjort oss mindre benägna att låta det europeiska tjäna som utgångspunkt för det nationella. Sveriges nationella fokus lever alltså vidare i Lgr 11 trots att utredaren i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* vid tre tillfällen i betänkandet hänvisar till att Sverige förbundit sig att arbeta mot de gemensamma mål som antagits genom Lissabonstrategin. Ett samarbete som även inbegriper harmonisering av medlemsstaternas utbildningssystem och som Sverige alltså avviker från i arbetet med Lgr 11. Istället för att arbeta mot generella kompetenser av det slag som EU föreslår, arbetar Sverige mot en ämnesorientering på både kort och lång sikt. På kort sikt genom innehållsligt skärpta kunskapskrav och på lång sikt genom att tala om förmågor som ämnesspecifika kompetenser som ska utvecklas genom progressionen i ett specifikt ämne.

Entreprenörskap: grundskolans ”tysta” men självklara låneord

Till skillnad från Grek *et al*. (2009) som menade att Sveriges diskursiva självständighet visavi den europeiska utbildningsdiskursen kunde bero på ett relativt sent inträde i den europeiska unionen, menar Waldow (2009) att Sverige har relaterat till och påverkats av transnationella arenor under lång tid. Däremot anser han att denna påverkan inte redovisats explicit utan har skett i

[48] Det kan vara av vikt att ha i minnet att Läroplanskommittén i Skola för bildning formulerade sitt förslag ett och ett halvt decennium innan EU lanserade sina nyckelkompetenser. De fanns alltså inte som en explicit referens för Läroplanskommittén att förhålla sig till på samma sätt som varit möjligt för Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Den europeiska orientering som går att finna i Skola för bildning formulerades istället i en tid då Sverige höll på att närma sig EU men fortfarande inte var medlem.

det tysta (silent borrowing) och att den inte heller har redovisats som just lånad import (undeclared imports). I arbetet kring Lgr 11 kan begreppet entreprenörskap förstås som ett exempel på en sådan tyst import, som varken diskuteras eller ifrågasätts, utan som till synes dyker upp från ingenstans och omedelbart finns på allas läppar. Själva ordet entreprenörskap, som ju också är benämningen på en av EU:s nyckelkompetenser, återfinns bara på två ställen i Lgr 11. Det första är i läroplanens inledande del under rubriken ”Skolans uppdrag”. ”Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (Lgr 11, s. 9). Det andra är i det centrala innehållet till samhällskunskapsämnet för årskurs 7-9 där ”Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle” (Lgr 11, s. 203) lyfts fram som ämnen som ska behandlas inom kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning”. I betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* återfinns det endast vid ett tillfälle och då i en uppräkning av EU:s åtta nyckelkompetenser. Inte vid något tillfälle ges alltså i förarbetet eller läroplanen någon förklaring till vad entreprenörskap skulle kunna innebära, eller hur det ska förstås. Det finns med andra ord nästan ingenting i grundskolans samlade styrdokument som säger något om entreprenörskap.

Detta samtidigt som regeringen 2009 utformade en ”Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet” där de säger att de vill att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet och sätta sin prägel på de pågående reformerna där bland annat arbetet med Lgr 11 ingår. Skolverket fick också i uppdrag att utifrån denna strategi utforma en struktur som skulle stödja arbetet med att föra in tanken på entreprenörskap i skolan. I en informationsbroschyr kring de pågående reformerna säger Skolverket (2010, s. 43) att ”I de nya läroplanerna betonas vikten av att stimulera kunskaper och förmågor som kan lägga grunden för entreprenörskap”. I såväl regeringens strategi som Skolverkets informationsbroschyr nämns endast vid ett tillfälle mycket kort att entreprenörskap är en av EU:s nyckelkompetenser. I övrigt framställs satsningen på entreprenörskap som ett nationellt initiativ. Tillsammans med ”jämställdhet” och ”värdegrund” görs entreprenörskap till ett av de tre teman som Skolverket knyter speciellt till 2011 års skolreformer. Till temat knyts också ekonomiska resurser som skolor kan söka för utvecklingsarbete med inriktning mot entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. Vidare har konferenser anordnats och högskolekurser i entreprenöriellt lärande börjat dyka upp på landets lärosäten. Entreprenörskap som av regeringen och Skolverket alltså lyfts fram som ett centralt begrepp återfinns endast vid två tillfällen explicit i Lgr 11 och då utan närmare förklaring vad det skulle kunna betyda.

Begreppet entreprenörskap hämtar regeringen från EU:s texter kring nyckelkompetenser och precis som i den europeiska kontexten, förs det i den svenska, fram som ett begrepp som ska genomsyra hela utbildningssystemet.

Samtidigt som enstaka referenser till EU:s nyckelkompetenser finns, framställs satsningen i allt väsentligt som en nationell satsning och ett nationellt initiativ, vilket skulle kunna stödja Waldows (2009) tes och samtidigt ifrågasätta den slutsats som Grek *et al*. (2009) drar om att tystnaden kring de transnationella influenserna skulle bero på Sveriges sena inträde i EU. Begreppet entreprenörskap i 2011 års skolreform visar att Sverige i allra högsta grad också influeras av transnationella idéer och tankegångar och låter dem bli till viktiga beståndsdelar i de egna reformprogrammen. Men visar också på den ovilja från svenskt håll att tala om dem som just importer. Entreprenörskap framstår alltså, trots den intertextuella tystnaden kring begreppet i grundskolans styrdokument, som en av de viktigaste kompetensorienterade influenserna från den europeiska kunskapsdiskursen i 2011 års svenska skolreform.

6.5 Sammanfattande analys

Skolans kris som diskursiv legitimeringsstrategi för reformarbete

Delstudiens empiri visar på en framväxande nationell kristematik som bidrar till att skapa legitimitet för det omfattande utbildningsreformarbete som sjösattes 2011 och där Lgr 11 ingår. I *Skola för bildning* är kristematiken relativt begränsad och den omvärldsorientering som betänkandet ger utryck för diskuteras främst i termer av generella utmaningar som det svenska utbildningssystemet har att hantera. Sverige stod vid den tiden fortfarande utanför EU och det ökade samarbete som EU erbjöd betraktades som spännande möjligheter inför framtiden. *Skola för bildning* orienterar sig till viss del också mot en mer generella kunskapssyn där värdegrundsfrågor och fostransaspekter lyfts fram som viktiga innehållsaspekter. Lpo 94 kan genom en vidgad kunskapssyn och införandet av mål att sträva mot ses som ett tidigt uttryck för den kompetensorientering som så småningom skulle komma att arbetas fram inom EU och som fick gehör i flera europeiska länders läroplansarbete (jfr Karseth & Sivesind, 2010; Young, 2010). Den innehållsliga orienteringen mot kompetensliknande förmågor i kombination med värdegrundsfrågornas framskjutna plats i såväl läroplans- som kursplanetexterna hade, enligt Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, gjort skolan alltför ”flummig”. Två huvudsakliga orsaker till denna flummighet lyftes fram, den ena var läroplanens oförmåga att styra skolan på ett likvärdigt sätt och den andra att lärarna haft svårt att förstå vad läroplanen och dess kursplaner avsåg. I likhet med förarbetet framställdes Lpo 94 som flummig i den offentliga debatten av såväl partipolitiska företrädare

som journalister. Framförallt från borgerligt håll fördes synpunkter fram om att *Skola för bildning* var starkt ideologiskt färgad och att skolans kunskapsuppdrag förlorats ur sikte i denna ideologiska dimma. Som motbegrepp mot vad som sågs som en vänsterorienterad flumskola ställde högerpartierna begreppet ”kunskapsskola”. Dessa båda begrepp gav upphov till en polemisk retorik som även en förenklad massmedial kunskapsdebatt bidrog till. I den gavs internationella kunskapsmätningar tolkningsföreträde utan någon mer elaborerande diskussion kring vilken kunskap som dessa mätningar egentligen kan säga något om, istället framställs på ett självklart sätt som ett objektivt mått på verkligheten[49]. För Sveriges del bidrar mätningarnas resultat till att skapa en reformstress där brist på tid blir en viktig faktor att ta hänsyn till. Den akuta frågan som växer fram i den nationella polemiska retoriken rör huruvida Sverige vill ha en flumskola eller en kunskapsskola? Frågan är retorisk och svaret i det närmaste självklart eftersom ytterst få väl kan tänkas vilja skicka sina barn till en skola som kännetecknas av att den är otydlig och konturlös. Denna förenklade bild av att Sverige måste skynda sig att välja väg förstärks genom ett diskursivt samspel mellan politik och massmedia. Vid tiden för arbetet med 2011 års utbildningsreformer publiceras en rad olika TV-program, radioprogram och tidningsartiklar där skolans kris lyfts fram som ett faktum och där den akuta frågan handlar om att komma till rätta med denna kris, inte huruvida analysen stämmer eller ej.

Den kristematik som politiker och massmedia bygger upp och upprätthåller tillsammans kring en skola utan styrfart som halkar efter skapar legitimitet för en läroplansreform som syftar till ökad styrbarhet genom förenkling och förtydligande (jfr Fritzell, 2008). I krissituationer kan ett lands medborgare förvänta sig av sina styrande politiker att de tar tag i rodret och försöker få skutan på rätt köl igen. Då finns ingen tid för komplexa frågor eller långsiktig planering utan allt fokus måste läggas på ett snabbt och resolut handlande. Genom att utmåla den svenska skolan som en skola i ett akut kristillstånd skapas med andra ord förutsättningar för ett genomgripande reformarbete och en legitimerande bas för att tala om förenkling och förtydligande utan att avkrävas någon mer ingående kunskapsdiskussion.

[49] Det kan vara värt att notera att det bara är vissa mätningar som lyfts fram i debatten i samband med 2011 års skolreformer. Som nämnts tidigare är det främst PISA, TIMSS och PIRLS som omnämns. Men med tanke på den framträdande roll som entreprenörskap och innovation ges inom nämnda skolreformer så skulle till exempel European Innovation Score Board kunna vara en annan relevant rankinglista att titta på. Den säger inget om de omedelbara skolresultaten, men ger på ett liknande sätt en indikation på hur väl skolan förmått rusta individer för att kunna vara innovativa i det arbetsliv som skolan har till uppgift att rusta eleverna för. Vid samtliga mätningar från 2006 och framåt toppar Sverige listan och lyfts fram som ett exempel att ta efter. Även i The Global Innovation Score Board som genomfördes 2008 hamnade Sverige i topp. Detta bara för att visa på hur viss statistik lyfts fram i den svenska skoldebatten medan annan statistik som också skulle kunna vara relevant utelämnas. Att de individer som ligger bakom Sveriges höga siffror, vad gäller innovation, dessutom kan antas ha haft sin skolgång i den skola som senare kommit att kallas ”flumskola” manar till ytterligare reflektion.

Recentralisering av den svenska grundskolan

I samband med övergången från Lpo 94 till Lgr 11 sker en förskjutning vad gäller synen på grundskolans styrning. Från en tydlig orientering mot ökad decentralisering i enlighet med den New Public Management filosofi som präglat såväl offentlig som privat sektor under de senaste årtiondena mot en mer centraliserad styrningspraktik. Skolan genomgår vad som skulle kunna beskrivas som en recentraliseringsprocess som utifrån studiens empiri förstås som en dubbel centralisering. Denna centraliseringsprocess syftar då till att öka den statliga kontrollen över såväl utbildningens mål, innehåll som dess utfall. Genom att förstärka den ämnesinnehållsliga styrningen överger utredningen målstyrningsprincipens grundläggande tanke om ett professionellt frirum inom vilket lärare själva kan välja ut och organisera undervisningens innehåll. Principer från tidigare stofforienterade läroplaner återinförs och kombineras med målstyrningens kontrollpunkter. På så sätt kombineras två i grunden oförenliga styrningsprinciper (Lundgren, 2002) för att tillsammans åstadkomma en starkare statlig styrning av skolan vilket står i direkt motsats till det direktiv som Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan fick om att stärka den decentraliserade målstyrda skolan. Viljan att koppla ett fastare statligt grepp om skolan kan också ses som en del i den kristematik som diskuterats ovan. Att tala om en ökad statlig styrning blir då en del i att visa handlingskraft och framstå som ansvarstagande. Den centralisering som avses här är alltså framförallt nationell till sin karaktär. Även om internationella kunskapsmätningar spelar in och förs fram som orsaker till varför kristematiken och frågan om ökad statlig styrning överhuvudtaget är viktig, är det i allt väsentligt en ansvarsförskjutning som utspelar sig inom ramen för den nationella arenan.

EU:s ambition att koppla ett fastare grepp om de nationella reformprogrammen skulle mot bakgrund av de två tidigare delstudierna också kunna förstås som en orientering mot ökat centralt inflytande över skolan, men då i relation till den transnationella arenan. Genom policykoordineringsinstrumentet ”The European Semester” skapades en europeisk koordineringsstrategi som går ut på att skapa en fastare central koordinering av medlemsländernas reforminitiativ. I de årliga nationella reformprogram som medlemsländerna har att ta fram i samråd med Kommissionen ska de redovisa hur målen i Europa 2020 präglar och vägleder utformningen av de nationella reformerna. Kommissionen får genom Lissabonprocessen en mer aktiv roll i de enskilda ländernas reformarbete än tidigare.

Waldow (2009) diskuterar hur Sverige sällan öppet deklarerar det som lånas in utifrån i form av begrepp och idéer. Trots den mer generella europaanpassning som diskuteras här i form av ett ökat och mer direkt inflytande från Kommissionens sida över medlemsländernas reformarbete, är

tystnaden kring densamma slående. Också denna stora ansvarsförskjutning från den nationella arenan till den transnationella pågår i stort sett obemärkt. Ytterst sällan hörs det något om Europa 2020, The European Semester eller Kommissionens ökade inflytande över det nationella reformarbetet i den svenska utbildningsdebatten. Med utgångspunkt i Waldows (2009) begrepp ”silent borrowing” skulle EU:s påverkan på den svenska utbildningsarenan kunna beskrivas i termer av ”silent europeanization” (tyst europeisering). Studiens resultat visar dock att denna europeiseringsprocess inte är så enkelriktad från den transnationella arenan till den nationella som begreppet europeanization ibland implicerar (jfr Lawn, 2011). Snarare visar denna studie att europeiseringsprocessen innebär en långsam förskjutning där transnationella begrepp och idéer ständigt tolkas och omtolkas i mötet med de nationella och lokala kontexternas specifika villkor.

Med recentralisering avses alltså här en dubbel centralisering, som dels består i att den tidigare övergivna innehållstyrningen återinförs och kombineras med styrning via mål och utfall och dels i ett ökat transnationellt inflytande över styrningen av svensk utbildningspolitik.

Förskjutning mot en nationell ämnesorientering

I *Skola för bildning* finns en uttalad öppenhet gentemot den europeiska utbildningsarenan. Den kommer framförallt till uttryck i form av en optimistisk förhoppning inför framtiden eftersom Sverige då ännu inte var medlem i EU. Den kunskapssyn som dominerar betänkandet och som sedermera skrevs fram i Lpo 94 var ett försök att vidga kunskapsförståelsen i en mer generell riktning. Med hjälp av bildningsbegreppet söktes ett språk att tala om utbildning på som samtidigt kunde hantera skolans speciella praktik men som också förmådde sträcka sig bortom den och omfamna hela livet vilket gjorde den komplex och svårgripbar. *Skola för bildning* och Lpo 94 kan på så sätt förstås som ett tidigt uttryck för en mer generell trend mot kompetensorienterade läroplaner som sedan också vuxit sig stark i såväl Europa som USA. I Europa kom dessa till särskilt tydligt uttryck i samband med lanseringen av EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande. Dessa kompetenser var i huvudsak generella till sin karaktär men hade, till skillnad från de generella mål som skevs fram i *Skola för bildning* en tydligare arbetsmarknadsorientering. EU:s nyckelkompetenser överskrider också på ett tydligare sätt den formella skolkontexten. I och med betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* lämnar dock Sverige denna väg och väljer att återgå till en mer ämnesinnehållslig kunskapsorganisering där kunskapsstoffet snarare än de värdeorienterade kunskapsaspekterna ställs i centrum. Även i relation till Lgr 11 talas det om kompetenser, men det som avses då, är förutom de övergripande mål som finns formulerade i läroplanens inledande del, ämnesspecifika förmågor som eleven förväntas utveckla genom

progressionen inom ett visst ämne. Varje specifikt skolämne antas då kunna befrämja särskilda ämnesknutna kompetenser. Reformarbetet präglas av en ambition att tydligare definiera och urskilja de specifika ämneskunskaper som eleverna förväntas ha tillskansat sig efter avslutad skolgång.

Övergången från Lpo 94 till Lgr 11 kan på så sätt ses som en nationell diskursiv förskjutning i relation till såväl den påbörjade nationella orienteringen mot öppnare och mer generella mål som den europeiska trenden mot mer generella kompetensbaserade läroplaner. Den svenska utvecklingen skiljer sig därmed på denna punkt från många andra länders och är på så sätt inte helt kompatibel med den europeiska. Detta alltså trots att Sverige genom Lissabonstrategin har förbundit sig att arbeta i riktning mot just en ökad kompabilitet länderna emellan.

Standardisering av skolans kunskapshantering

Den rationalistiska styrmodellen bygger på antagandet att det både går och är önskvärt att hålla isär politiken och den professionella sfären (Wahlström, 2008). Ett ”isärhållande” som genom historien knutits till och legitimerats på olika sätt i relation till vilket tankesystem kring utbildningens roll som dominerat i samhället. Under 1900-talet dominerade framförallt det vetenskapligt-rationella och det demokratiska synsättet vad gällde förståelsen av skolans roll i samhället och för relationen mellan stat och skola (Englund, 2005). Dessa båda dominerande ”utbildningskonceptioner” framträder dock inte som väl avgränsade och väldefinierade system genom historien utan knyter an till varandra på en rad olika sätt (Wahlström, 2008). Men även om de inte går att skilja åt på något enkelt sätt, kan dock en tyngdpunktsförskjutning från en vetenskaplig-rationell utbildningskonception som dominerat under stora delar av 1900-talets mitt, till en mer demokratiskt orienterad konception under 1900-talets slut ses där *Skola för bildning* och Lpo 94 utgör viktiga markörer. Vad föreliggande studie visar är att den demokratiska orientering som utmärkt svenskt läroplansarbete från 1980 och framåt och som inneburit ett ökat fokus på värdeorienterade mål och fostransaspekter till stor del överges i samband med arbetet inför Lgr 11. Istället växer en mer administrativt orienterad kunskapssyn fram med ett tydligt fokus på utbildningens utfall som påverkar såväl förståelsen av skolans kunskapsuppdrag som lärares professionella ansvar.

Den samhällsorienterade kunskapssyn som *Skola för bildning* eftersträvade förskjuts med andra ord i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (2007:28) i riktning mot en mer vetenskaplig-rationell och inlärningspsykologiskt färgad utbildningskonceptionen. Det är en utveckling som harmonierar med den vidare europeiska utvecklingen där det inlärningspsykologiska tolkningsprimatet också vunnit mark.

Vad gäller läraryrkets byråkratisering, kommer den bland annat till uttryck genom Utredningen om mål och uppföljning i grundskolans ambition att minska tolkningsutrymmet. Det tolkningsutrymme som den målstyrda skolan traditionellt sett strävat efter att ge de professionella sågs av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan som ett grundläggande problem och ett hinder för utvecklingen mot ökad likvärdighet i skolan. De professionellas tolkningar, eller snarare bristande förmåga att tolka på ett likvärdigt sätt, blev sålunda det främsta problemet som läroplansreformen hade att hantera. Flera olika förslag presenterades för att nå målet, det handlade om att utforma ett enklare målsystem, en starkare statlig styrning av såväl mål, innehåll som utfall, om att införa fler nationella prov och börja med dem i årskurs 3 istället för som tidigare i årskurs 5 och att resultaten från de nationella proven i högre grad än tidigare ska styra betygssättning. Till detta kan också en önskan om mer standardiserade individuella utvecklingsplaner föras samt framtagandet av kommentar- och diskussionsmaterial till de olika kursplanerna som ska bidra till en mer enhetlig förståelse av läroplanens och kurplanernas intention. Reformåtgärder som är tänkta att åstadkomma ökad likvärdighet genom att flytta ansvar för såväl formulering av utbildningsmål, val och organisering av kunskapsstoff som bedömningen av elevernas resultat från de professionella och mot mer centraliserade och standardiserade praktiker, samt mot den enskilda eleven som är den som i slutändan har att ta ansvar för sitt lärande. Genom att uppgifter som kunskapsorganisering och kunskapsbedömning standardiseras går det att tala om en diskursiv förskjutning där lärarens arbete alltmer utformas utifrån en adminstrativ logik. I syfte att åstadkomma den likvärdighet som *Skola för bildning* och Lpo 94 inte förmått åstadkomma föreslås ett ökat inslag av material som formulerats och/eller bedöms av aktörer utanför skolans omedelbara praktik. Kunskapsorganisering och bedömning som tidigare betraktats som arbetsuppgifter för skolans professionella övertas därmed delvis av politiker och tjänstemän medan administrativa uppgifter som hantering av standardiserat material och dokumentation alltså blir en viktigare del av de professionellas vardag i skolan.

KAP VII KUNSKAPENS POLITIK: SAMMANHÅLLEN ANALYS OCH SLUTSATSER

Skola och utbildningsväsende befinner sig i en kraftig omstruktureringsfas och lanseringen av olika reformer har varit omfattande under de senaste åren. Intresset i denna studie har i allmänna ordalag handlat om vilka kunskapsdiskurser som framträder och som kämpar om utrymme i dessa reformer.

Inledningsvis i avhandlingen argumenterades för att globaliseringen inneburit att det utbildningspolitiska landskapet alltmer kommit att kännetecknas av ett överskridande av gamla gränser. Därefter diskuterades hur pedagogik i föreliggande studie förstås som en diskursiv praktik samt hur officiella utbildningspolicytexter ses som en kommunikativ part i denna praktik som syftar till att styra mänskligt handlande. Avhandlingens analytiska arbete har skett med utgångspunkt i ett analytiskt raster där kunskapsdiskurser förstås som sammansatta av de tre aspekterna ”produktion”, ”innehåll” och ”kommunikation”. Produktionsaspekten avser de arenor och aktörer som handlar kommunikativt genom att producera och sprida policytexter. Innehåll syftar på de föreställningar och tankar kring kunskap som kämpar om utrymme i texterna och kommunikation på de styrningspraktiker som policytexterna avser att upprätthålla och/eller förskjuta. Till respektive aspekt har sedan ett antal teoretiska begrepp knutits vilka framförallt arbetar i den vidgade samhällsanalys som följer i detta kapitel. I praktiken utgör de tre aspekterna integrerade delar av varje kunskapsdiskurs som framträder i utbildningspolicytexter och kan därför bara delas upp och hållas isär i analytiskt syfte. Att fullfölja den analytiska ambitionen har dock inte varit enkel då de tre aspekterna ständigt dragits till varandra och gripit in i varandra på en rad olika sätt.

Avhandlingens empiri har analyserats i form av tre delstudier. I den första delstudien fokuserades texter relaterade till Lissabonstrategin och det politiska arbete som följde i spåren av den med att formera ett mer enhetligt europeiskt

utbildningspolicyområde. I den andra delstudien analyserades nyckelkompetenser som ett centralt kunskapspolitiskt redskap i arbetet med att knyta samman utbildning och arbetsmarknad. Analysen i delstudie tre riktade sedan blicken mot den svenska utbildningspolitiska arenan och omfattar nationella policytexter relaterade till de två senaste svenska läroplansreformerna för grundskolan (Lpo 94 och Lgr 11).

I detta avslutande kapitel tillförs inget nytt empiriskt material utan här förs de tre delstudierna samman för en sammanhållen och samhällsteoretisk analys av kunskapens politik. Strukturen i kapitlet är uppbyggd så att de fyra första rubrikerna besvarar studiens inledande frågeställningar[50]. Under den femte rubriken dras resonemanget slutligen samman i en mer framåtblickande diskussion som avslutas med förslag på fortsatt forskning.

7.1 Kris som legitimeringsstrategi vid genomförande av utbildningsreformer

Politikens uppgift sägs ibland handla om att formulera trovärdiga svar på samtidens frågor. Vad som däremot sällan diskuteras är att det ofta är samma personer som definierar vilka de viktiga frågorna är som sedan också lanserar de politiska lösningarna. Att granska och analysera de problembilder som målas upp samt de svar som ges framstår därför som en viktig uppgift för den kritiskt orienterade forskningen i denna reformintensiva tid. När det gäller mer omfattande reformarbete ligger den politiska utmaningen i att hitta en så pass slagkraftig problembeskrivning att den kan få ett brett gehör och därmed vinna bred samhällelig legitimitet. Det handlar då bland annat om att från politiskt håll tänka igenom hur den egna problembilden ska konstrueras och legitimeras diskursivt. Vilka samhällsanalyser och argumentativa strategier som ger legitimitet åt reformernas genomförande? I det följande är det just hur dessa aspekter framträder i de olika delstudierna som diskuteras i syfte att besvara avhandlingens första frågeställning.

Från risk till kris

Mot bakgrund av vad som sagts ovan kan den första generella slutsatsen dras att skola och utbildningsväsende med viss intervall alltid framställts som varandes i behov av reformering. Under den period som avhandlingens empiri omfattar från tidigt 1990-tal fram till år 2011 sker dock en intensifiering av

[50] Rubrikerna besvarar frågeställningarna i samma ordning som de är uppräknade i avhandlingens inledning. 7.1 besvarar med andra ord studiens första frågeställning, 7.2 studiens andra frågeställning osv.

reformarbetet inom såväl den nationella som den transnationella arenan[51]. Det sker också förändringar i hur reformerna legitimeras diskursivt vilket nedan diskuteras i termer av en förskjutning från en risk och/eller möjlighetstematik till en mer renodlad kristematik.

När betänkandet *Skola för bildning* lanserades, ställdes omvärldsförändringarna i centrum som bidragande orsak till varför behovet av reformer gjorde sig gällande. Betänkandet präglades av optimism kring bland annat de möjligheter som en utbyggd informations- och kommunikationsteknologi förväntades föra med sig. Även vad som beskrevs som en ökad internationalisering sågs som en möjlighet för det svenska samhället att utvecklas och berikas. Den positiva tonen till trots lyftes också tänkbara risker fram i betänkandet. Förändringar i relationen mellan barn och vuxna, där tiden tillsammans sågs minska på grund av att alltfler barn växte upp med ensamstående och förvärvsarbetande föräldrar, utgjorde ett sådant exempel. Till följd av den i huvudsak positiva grundtonen och framtidstron som betänkandet gav uttryck för, vad gällde möjligheten att komma till rätta med de utmaningar som omvärldsförändringarna förde med sig, sågs de dock enbart som potentiella risker i framtiden. Denna dubbelhet, menar jag, kan förstås som ett utslag för ett samhälle som befann sig i en brytningstid mellan det moderna samhällets tilltro till möjligheterna att kunna planera för och hantera framtiden och en begynnande globaliseringsprocess som successivt bidrog till att rita om kartorna. De potentiella risker som betänkandet förde fram skulle också kunna förstås som generella för det globaliserade samhället. I takt med att ett samhälle alltmer präglas av flexibilitet och gränsöverskridande, byggs ett ökat antal risker in som då kan sägas utgöra en naturlig del i människors vardag (Bauman 2003; Beck 1992; Sennet 1992). Även den europeiska arenan präglades i samband med Lissabonstrategins lansering år 2000 av en positiv framtidsbild. Reformen lanserades med den framtidsorienterade och hoppfulla målsättningen att Europa skulle bli världens mest konkurrenskraftiga och hållbara kunskapsekonomi. De makroekonomiska utsikterna ansågs vara de bästa på länge och den utvidgning som EU stod inför förväntades skapa tillväxt och nya arbetstillfällen. Med utgångspunkt i en denna moderna tankefigur gav alltså både *Skola för bildning* och Lissabonstrategin uttryck för en argumentativ strategi där reformerna framställdes som viktiga delar i planerandet och formandet av ett framtida samhälle som förväntas klarar av att hantera de utmaningar som den ökade globaliseringen medförde. Reformerna andades med andra ord tilltro och optimism.

I samband med den planerade granskningen (mid-term review) av Lissabonstrategin som lanserades år 2005 och som föregicks av den

[51] Intensifieringen avser här utbildningsrelaterade reformer i vid mening och omfattar reformer inom områden som lärarutbildning, skollag, gymansieskola och liknande. Dessa sammantaget utgör grund för slutsatsen om en ökad reformintensitet i Sverige. Om man enbart tittar på grundskolans läroplaner går däremot inte samma intensifiering att utläsa.

kompletterande Kok-rapporten förändrades dock tonläget dramatiskt. Kok-rapporten förde fram skarp kritik av bristande policykoordinering, motstridiga prioriteringar och avsaknad av politisk handlingskraft. Vidare argumenterades där för att hela det europeiska samhällets stabilitet stod på spel om inte drastiska åtgärder vidtogs. Europa måste agera *nu*, sades det i Kok-rapporten, det finns ingen tid att förlora (Kok, 2004). Den samarbetsorientering som karakteriserade det europeiska projektet i Lissabonstrategin år 2000 hade alltså år 2005 bytts ut mot rädslan för att medlemsländernas disparata utgångsläge kan leda till ökad splittring och nationell protektionism istället för det ökade samarbete som de hoppats på. Tematiken kring det självsäkra och hoppfulla Europa byts med andra ord ut mot en tematik om ett Europa i kris i samband med Lissabonstrategins återlansering (Robertsson, 2008; Nordin, 2011). Krisen handlar då framförallt om de upplevda svårigheterna att koordinera och styra medlemsländernas reformarbete mot de gemensamt uppsatta målen. I samband med den globala finansiella krisen som emanerade ur den amerikanska bolånemarknaden under år 2008 förstärktes sedan kristematiken och diskursiva och realpolitiska element kom att befrukta varandra och förstärka kristematiken ytterligare. Även i arbetet med en efterföljande läroplan till Lpo 94 märktes en förändring i den problembild som målades upp. Från att kristematiken hade varit relativt frånvarande i *Skola för bildning*, blev den, även om ordet kris inte används explicit, en bärande idé i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Där framställs *Skola för bildning* och Lpo 94 som ideologiskt färgade produkter som bidragit till att skapa en otydligt och ”flummig” skola. Framställningen kom i den svenska kontexten även att samspela med en massmedial framställning av en skola kris. Den allmänt accepterade analysen av en skola i kris spred sig snabbt och begreppet ”flumskola” blev ett flitigt använt retoriskt vapen i såväl den partipolitiska som den bredare allmänpolitiska debatten och liksom i fallet med Lissabonstrategin var det dokumentens bristande styrförmåga som stod i centrum.

För såväl EU:s som Sveriges del kan alltså en förskjutning vad gäller den diskursiva legitimeringen av utbildningsreformer noteras från mitten av 00-talet. Förskjutningen innebär en rörelse från en i huvudsak motiverande framtidsorienterad risktematik mot en mer tillbakablickande och tvingande kristematik. Den diskursiva förskjutningen initieras i den europeiska kontexten i och med Kok-rapporten år 2004 och Lissabonstrategins återlansering år 2005 och i den svenska med betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* samt en vid tiden tilltagande massmedial kristematik. Därefter förstärks kristematiken ytterligare i samband med finanskrisen år 2008 och återfinns även som ett centralt inslag i Lissabonstrategins efterföljare, Europa 2020.

Konstruktionen av kris som strukturellt och professionellt problem

Det går alltså utifrån avhandlingens empiri att tala om en framväxande kristematik som initieras runt mitten av 00-talet. För såväl europeiskt som svenskt vidkommande menar jag att den tilltagande kristematiken behöver förstås i relation till det globaliserade samhällets nationsöverskridande praktiker där kunskapsresultat mäts och jämförs. Kristematiken kan på så sätt ses som en naturlig följd av att ständigt mätas och jämföras mot ”klassens bästa”. Dessa jämförande sifferpraktiker av standardiserade kunskapsresultat utgör en central del av de mjuka indirekta styrningspraktiker som vuxit fram i takt med utbildningsområdets decentralisering (Grek, 2009; Lawn, 2011). Det ständiga jämförandet utgör också en bidragande orsak till varför kristematiken får så stort genomslag inom både den nationella och den transnationella arenan. Särskilt problematiskt blir kristematiken för EU som länge betraktat sig som världsledande inom en rad olika områden, och Sverige som inte sällan lyfts fram som ett exempel för omvärlden att ta efter[52], så även inom utbildningsområdet (jfr Lundahl, 2007; Waldow, 2009). Att för dessa aktörer se sig omkörda av länder som de vanligtvis betraktat som utvecklingsländer i de transnationella mätningarna blir därför kännbart. För EU:s del handlar det om att ekonomier i Asien och Sydamerika seglat upp och utmanat Europa med starka tillväxtsiffror på den globala marknaden och för Sveriges del framförallt om missbelåtenhet med PISA-, TIMSS- och PIRLS-mätningarnas resultat. Kristematiken kan med andra ord förstås både som en diskursiv respons på ofördelaktig publicitet via dessa jämförande praktiker och som en diskursiv argumentationsstrategi i syfte att legitimera en fastare koordinering och styrning av utbildningsområdet.

Trots likheter vad gäller kristematikens underliggande drivkrafter, konstrueras problembilden olika i EU-texterna och de svenska texterna. I EU-texterna kopplas krisen framförallt samman med strukturella problem som att EU:s tillväxt varit sämre än konkurrenternas, att sysselsättningen varit lägre än i andra delar av världen och att befolkningen gradvis kommer att minska under de kommande åren. Bilden av att det pågår en global tävlan om marknadsandelar där Europa håller på att förlora mark genomsyrar beskrivningen. I de svenska texterna konstrueras problemet snarare som ett professionellt problem det lärarnas oförmåga att tolka läroplans- och kursplanetexterna lyfts fram som den huvudsakliga orsaken till varför skolan befinner sig i kris. I likhet med EU-texterna går reformerna ut på att förenkla och förtydliga, vilket i det svenska fallet legitimeras utifrån tanken om att det ska hjälpa lärarna att kunna förstå och tolka texterna på ett så enhetligt sätt som möjligt.

[52] Se också 7.2 för en mer utbyggd diskussion kring Sveriges roll som föregångsland inom utbildningsområdet.

Kristematiken dominerar alltså som huvudsaklig argumentationsstrategi i syfte att legitimera en hårdare styrning av utbildningsområdet från mitten av 00-talet och framåt inom både den europeiska och den svenska arenan. Den gemensamma grundproblematiken får sedan olika uttolkningar där den inom EU kopplas samman med strukturella problem medan den svenska krisen snarare framställs som ett professionellt problem.

Krisens särskilda logik

Jag ska här visa de tre underliggande antaganden som kristematiken vilar på som är av betydelse för avhandlingens argumentation. För det första påverkar kristematiken reformers tidshorisont. I en krissituation är tid något man inte har, vilket också kom till uttryck i texternas övergång från ett tydligt framtidsfokus till en mer tillbakablickande utgångspunkt. Till skillnad från risken som ligger i framtiden implicerar krisen något som redan hänt. Genom att anlägga ett krisperspektiv försvåras möjligheterna att tala om långsiktig framåtorienterad planering och reflekterade överväganden, istället hamnar fokus på att lösa redan uppkomna kriser. Kristematikens framväxt påverkar på så sätt utbildningsreformernas temporala aspekt. Från att ha haft ett prospektivt fokus i såväl *Skola för bildning* som Lissabonstrategin förskjuts reformperspektivet från mitten av 00-talet mot att ha ett tydligare retrospektivt fokus. Reformerna kan då förstås som uttryck för en politisk vilja att hantera samtiden snarare än ett försök att planera för framtiden. För det andra påverkar en krissituation de valsituationer som individer ställs inför. Krisens logik skulle kunna beskrivas som ”den enda vägens logik”. I en krissituation är det egentligen bara en väg som är den rätta att använda, den som snabbast leder mot nödutgången. Det tredje och sista antagandet som kristematiken vilar på hänger samman med det föregående och handlar om standardiserade rutiner. Krissituationer förutsätter standardiserade rutiner eftersom det inte finns tid för diskussioner eller överläggningar. Överlevnaden i en krissituation är avhängig de inblandades förmåga att handla instinktivt. Kristematiken implicerar med andra ord särskilda föreställningar om tid, valmöjligheter och behovet av standardiserade rutiner och diskuteras på olika sätt här nedan i relation till såväl kunskapsdiskursernas produktion, innehåll som kommunikation.

7.2 Den svenska grundskolans tysta europeisering

Att globaliseringen gett upphov till nya gränsöversridande praktiker har uppmärksammats inom policyforskningen. I föreliggande avsnitt diskuteras

hur dessa gränsöverskridande praktiker kan förstås utifrån studiens empiri i syfte att besvara avhandlingens andra frågeställning. Fokus ligger här på hur EU och Sverige relaterar till varandra som policyproducerande arenor.

Från långivare till låntagare

Lundahl (2007) och Waldow (2008; 2009) har visat hur Sverige i samband med grundskolereformen år 1962 och ett antal år framåt kom att betraktas som ett utbildningsmässigt föregångsland. Omvärldens blickar riktades mot Sverige som ett land att ta efter och att hämta inspiration ifrån. Under denna period befästes en bild av Sverige som långivare (lender) snarare än låntagare (borrower) inom de framväxande transnationella policyarenorna, en bild som sedan också kom att få stort inflytande över Sveriges självbild som utbildningsnation (Waldow 2008). Som studiens empiri visar har bilden av Sverige som ett utbildningsmässigt föregångsland under senare år ersatts av bilden av ett land vars utbildningssystem befinner sig i ett akut kristillstånd. Men trots att framställningen av Sverige som utbildningsnation förändrats över tid visar Waldow (a.a.) i sin studie att den svenska utbildningspolitiska diskursen uppvisat en hög grad av isomorfism med transnationella diskurser under så lång period som år 1930-2000. Oavsett hur Sverige framställts som utbildningsnation och hur relationen till omgivande transnationella arenor beskrivits, har alltså någon form av policyutbyte pågått under hela denna period. Waldow säger vidare att svensk utbildningspolitik har uppvisat en stor känslighet inför transnationella trender och Sverige fungerade själv som en viktig bidragsgivare till dessa trender fram till mitten av 1900-talet. Relationen mellan den svenska och olika transnationella policyarenor framstår sålunda som tämligen intim och stabil stabil under den period som Waldows (a.a.) studie omfattar och det sker ett kontinuerligt in- och utflöde av tankar och idéer. Vad som förändrats under senare delen av 1900-talet är snarare att Sveriges roll i detta kontinuerliga flöde mellan den nationella och den transnationella arenan förändrats från att ha varit en långivare till att i huvudsak bli en låntagare av tankar och idéer.

Föreliggande studie bekräftar den bild som Waldow (a.a.) tecknar av Sverige som i huvudsak ett mottagarland av utbildningspolitiska idéer och begrepp. Den svenska utbildningspolitiska arenan uppvisar även under den tidsperiod som föreliggande studie omfattar en hög grad av interdiskursivitet med den europeiska, både vad gäller generella trender och centrala begrepp, även om dessa ibland ges en specifik nationell uttolkning. Både inom den svenska och den europeiska arenan präglas utvecklingen av ökad utfallsorientering samt en ambition att förenkla genom att standardisera och centralisera utbildningsområdet. Gemensamt är också att begreppet entreprenörskap lyfts fram som ett centralt meningsbärande begrepp för att tolka utbildningssystemets mening och mål. Alltsammans inbäddat i en

gemensamt accepterad tävlingsretorik där internationella kunskapsmätningar utgör de huvudsakliga diagnosinstrumenten i bedömningen av de tävlandes hälsotillstånd.

Svensk tystnad kring inflytandet från Europa

Trots en hög grad av interdiskursivitet mellan den svenska och den europeiska utbildningspolitiska arenan är de explicita referenserna till EU:s dokument och/eller reforminitiativ få. Det kontinuerliga flödet av idéer och begrepp mellan de båda arenorna sker till stor del omärkbart. Waldow (2008,2009) kallar det svenska förhållningssättet för ”silent borrowing”. I föreliggande studie har en distinktion mellan en hög grad av interdiskursivitet och en låg grad av intertextualitet gjorts för att belysa samma fenomen. Samtidigt som den svenska utbildningspolitiska arenan uppvisar en hög grad av interdiskursivitet med den europeiska, saknas till stor del de intertextuella kopplingarna i form av explicita referenser, hänvisningar eller citat (intertextualitet). Det europeiska tankegods som hittar in i de svenska dokumenten förblir till stor del vad Waldow kallar ”undeclared imports”. Idéernas och begreppens ursprung redovisas inte och problematiseras inte i de nationella texterna. Föreliggande studie visar att tystnaden gäller oavsett om idéerna och/eller begreppen anammas i befintligt skick, som i fallet med begreppet entreprenörskap, eller om de omtolkas i den nationella kontexten som i fallet med kompetensbegreppet. Att tystnaden kring det europeiska inflytande över svensk utbildningspolitik skulle ha att göra med att Sverige gick med i den europeiska unionen relativt sent, vilket Grek *et al.*(2009) föreslår verkar inte troligt med tanke på att de explicita referenserna inte är särskilt framträdande efter inträdet heller. Mer troligt är istället att det har att göra med hur inhemska utbildningsreformer legitimeras respektive delegitimeras diskursivt (Lundahl 2007; Waldow 2008,2009). Referenser till EU och andra transnationella aktörer bidrar i det svenska fallet inte till att vinna legitimitet för genomförandet av reformer. Lundahl (2007) föreslår att en förklaring till detta kan vara att referenser till Ronald Reagans USA eller Marget Thatchers och Tony Blairs Storbritannien inte bidrar till att legitimera reformer i ett land som Sverige där den socialdemokratiska välfärdsmodellen varit förhärskande under lång tid. Det skulle då handla om en slags politisk identifikationsproblematik och en ovilja från svensk sida att förknippas med en marknadsorienterad politik som till stor del ansågs stå till höger om svensk välfärdspolitik[53]. Antagandet att de transnationella referensernas bristande legitimitetsförmåga i svensk utbildningspolitik skulle bero på en ovilja till

[53] Tony Blairs Labourparti definierar sig som socialdemokratiskt men Blair kom under parollen ”New Labour” att ses som en kraft som strävade efter att göra partiet mer marknadsvänligt och att föra partiet mot mitten på den politiska höger-vänsterskalan.

politisk identifikation får dock inget stöd i föreliggande studie. Här visas att de transnationella referenserna inte redeovisas mer explicit i samband med arbetet med Lgr 11 än med Lpo 94. Mot bakgrund av att de flesta av EU:s medlemsländer vid tiden för arbetet med Lgr 11 styrdes av borgerliga regeringar skull man utifrån Lundahls (2007) resonemang kunnat förvänta sig att referenserna till de andra medlemsländerna hade ökat i samband med Lgr 11 eftersom också Sverige sedan år 2006 styrdes av en borgerlig regering, vilken sedermera omvaldes år 2010 för en andra regeringsperiod. Det politiska landskapet i Sverige liknade med andra ord det i den omgivande Europa utan att någon förändring i antalet explicita referenser kunde noteras. Den svenska välfärdsmodellen med socialdemokratriska rötter som Lundhal (2007) hänvisar till hade också förlorat inflytande som riktningsgivare för den nationella skolpolitiken vid tiden för arbetet med Lgr 11. Utmärkande för den svenska skolans utveckling vid tiden var snarare en tilltagande marknadisering genom en dramatisk ökning av antalet friskolor där en del drevs av vinstdrivande aktiebolag och ägdes av nationella eller internationella riskkapitalbolag (Englund, 2012). Trots att den svenska utbildningspolitiken, i likhet med stora delar av övriga Europa, styrs av en borgerlig regering och att den utmärks av en tilltagande marknadsanpassning märks alltså ingen skillnad vad gäller de transnationella referensernas synlighet i de svenska texterna.

Vad gäller transnationella referensers bristande förmåga att fungera legitimerande för svenska utbildningsreformer förefaller resultatet i föreliggande studie snarare stödja Waldows (2008) tes att det har att göra med den svenska självbilden. Till följd av att Sverige under stora delar av 1900-talets andra hälft lyfts fram som föregångsland inom utbildningsområdet har bilden formats av Sverige som en utbildningspolitisk långivare. När Sveriges roll sedan successivt förändrats till att bli mer av en låntagare, har detta skett i det tysta eftersom det inte stämmer överens med den förhärskande svenska självbilden. Den svenska tystnaden verkar inte heller avta utan föreliggande studie visar snarare att den blir än mer påtaglig i samband med kristematikens framväxt.

Intensifierad europeisering och fortsatt svensk tystnad

I och med Europeiska Rådets undertecknande av Lissabonstrategin så formaliseras och intensifieras det europeiska homogeniseringsarbetet. Där förordades för första gången en samordning av medlemsländernas utbildningssystem som också inbegrep den obligatoriska utbildningen (Grek & Lawn, 2009). I likhet med Grek och Lawn (a.a.) menar jag att Lissabonstrategins intensifierade koordinering av det europeiska utbildningsområdet kräver en vokabulär som förmår hantera utbildningspolicyns in- och utlåningsprocesser (borrowing och lending) utifrån en mer gemensam utgångspunkt. Nationalstaternas roll förändras på ett så

genomgripande sätt att också språket och den läroplansteoretiska analysens fokus behöver förändras i en mer transnationell riktning. Begreppet ”europeanization”[54] (Lawn & Lingard, 2002; Grek & Lawn, 2009; Lawn, 2011) utgör ett sådant försök att ta det europeiskt gemensamma som utgångspunkt också i analysen av nationella reforminitiativ. Som nämnts tidigare byggs europeiseringstanken upp av två grundantaganden, det första handlar om att det europeiska utbildningsområdet övertagit nationalstatens roll som huvudsaklig aktör för utformningen av nationella utbildningssystem och att det europeiska måste föregå det nationella i studiet av dessa system. Det andra antagandet är att det europeiska utbildningsområdet hålls samman och formas med hjälp av olika mjuka sifferbaserade styrningspraktiker.[55] Resultatet i föreliggande studie visar dock att de antaganden som europeiseringsbegreppet vilar på inte kan förstås på ett så enhetligt sätt. Rekontextualiseringen av idéer och begrepp innebär betydelseförskjutningar och omtolkningar i mötet med nationella och lokala kontexters specifika förutsättningar. Snarare än att förstå det som att den europeiska arenan tagit över nationalstatens roll som utgångspunkt för samtalet kring skola och utbildning handlar det om att kontaktytorna mellan arenorna har ökat samtidigt som det ställs hårdare krav på samordning inom EU. Istället för att förstå det som att en arena breder ut sig på en annans bekostnad visar föreliggande studie att europeiseringen inom utbildningsområdet snarare kan förstås som en expanderande och alltmer komplex utbildningsdiskurs som utmärks av rekontextualisering, hybridisering och omtolkning av såväl nationella som transnationella idéer och begrepp och där EU fått ett ökat inflytande till följd av Lissbonsprocessens konvergerande kraft.

Den kritik som Lissabonstrategin sedan fick i och med Kok-rapporten år 2004 och den återlanserade Lissabonstrategin år 2005 var till stor del en kritik av den öppna samordningsmetodens bristande förmåga att koordinera medlemsländernas policyarbete. Den mjuka samordningsmetodens attraherande och övertalande kraft bedömdes otillräcklig, varför de initiativ som föreslogs i Europa 2020 till stor del kan förstås uttrycka en vilja att ta ett fastare grepp om styrningen av det europeiska utbildningsområdet. Även om huvudmannaskapet för de nationella utbildningssystemen alltjämt låg kvar hos de enskilda medlemsländerna så utgör dock Europa 2020 en kursändring mot en hårdare styrning av medlemsländernas reformarbete från EU:s sida. Förskjutningen innebar alltså en nyansering av den bild av utbildningsområdets styrning som begreppet ”europeisering” för fram. Det sker alltså en förskjutning som innebär att den mjuka styrningen stärks och får en fastare struktur än tidigare. Kommissionens roll blir mer direkt och rådgivande för de enskilda ländernas reformarbete än tidigare och sanktionsmöjligheter införs gentemot de medlemsländer som inte i tillräcklig

[54] Europeanization översätts fortsättningsvis i löpande text med ”europeisering”.
[55] För en mer utförlig diskussion kring utbildningsområdets styrning se 7.4.

utsträckning följer de råd som Kommissionen ger. I och med Europa 2020 intensifieras med andra ord europeiseringsprocessen genom en hårdare och mer direkt styrning från Kommissionens sida. Men även genom en tydligare specificering kring utformningen av medlemsländernas läro- och kursplaner som Kommissionen menar ska vara inriktade på arbetsmarknadens behov och utmärkas av *kreativitet*, *innovation* och *entreprenörskap*. Från att läro- och kursplaner överhuvudtaget inte diskuterades i Lissabonstrategin så dyker de upp i Europa 2020 där de ges en tydlig arbetsmarknadsorientering. På så sätt går det att se en förskjutning mot en hårdare styrning både vad gäller den generella och den innehållsliga styrningen av medlemsländernas utbildningssystem i övergången från Lissabonstrategin till Europa 2020.

Den intensifierade europeiseringsprocessen avspeglar sig också i arbetet med Lgr 11. Den europeiska orientering som återfinns i förarbetet till Lpo 94 är av ganska generell karaktär, vilket kan bero på att Sverige vid den tiden ännu inte gått med i EU, medan den är mer specifik i arbetet inför Lgr 11. Den svenska läroplansdiskursen uppvisar i arbetet inför Lgr 11 en hög grad av interdiskursivitet med den europeiska även om uttolkningen av några av de delade idéerna och begreppen skiljer sig åt mellan de båda arenorna. Även om det förekommer olikheter i uttolkning och begreppsanvändning så delar den svenska arenan den europeiska arenans kristematik med krav på förenkling och effektivisering. I den europeiska kontexten strävas efter att minska antalet indikatorer och i grundskolans läroplan efter att minska antalet svårtolkade ord. I enlighet med Kommissionens önskan utgör också begreppet entreprenörskap ett bärande begrepp i det svenska läroplansarbetet. Skolans uppdrag sägs i Lgr 11 ligga i att främja framtida entreprenörskap. Begreppet entreprenörskap utgör med andra ord ett meningsbärande begrepp för förståelsen av skolan grundläggande uppdrag vilket ligger i linje med Kommissionens önskan.

Den höga graden av interdiskursivitet till trots så kvarstår dock den svenska tystnaden kring det europeiska inflytandet över svensk skolpolitik vad gäller explicita referenser. Kommissionens alltmer aktiva roll i den svenska skolpolitiken eller Sveriges årliga rapporter till Kommissionen kring det det egna reformarbetet diskuteras sällan i den allmän- eller partipolitiska skoldebatten. Angående begreppet entreprenörskap så förekommer det bara vid ett tillfälle i betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) och vid två tillfällen i Lgr 11 trots att det har att göra med skolans grundläggande uppdrag. Endast i betänkandet görs någon form av koppling till den europeiska arenan genom att det nämns i samband med en uppräkning av EU:s nyckelkompetenser. Inte heller i regeringens uppdrag till Skolverket år 2009 om att göra entreprenörskap till en röd tråd genom hela utbildningsystemet görs någon utförligare koppling till EU.

Viljan att öppet visa att begrepp och idéer lånas in genom explicita referenser fortsätter alltså att vara högst begränsad. Även i den intensifierade europeiseringsprocess som tar fart i och med undertecknandet av

Lissabonstrategin och som sedan intensifieras i samband med lanseringen av Europa 2020 kvarstår den svenska tystnaden. Den svenska utbildningspolicyarenans relation till den europeiska skulle kunna beskrivas med hjälp av begreppet ”tyst europeisering”. Det är en europeiseringsprocess av utbildningsområdet som samtidigt utmärks av en ökad homogenisering genom hårdare styrning och en mer enhetlig begreppsapparat och av en ökad diversifiering i takt med att den enhetliga begreppesapparaten omtolkas och förändras i mötet med alltfler nationella, regionala och lokala kontexters specifika villkor. Snarare än ett enhetligt fenomen visar föreliggande studie på att europeiseringsprocessen är komplex i det att vissa begrepp övertas i oförändrat skick medan andra omtolkas, översätts och/eller ges nya innebörder. Europeiseringsbegreppet kan på så sätt sägas erbjuda en möjlighet att överskrida den begränsade analys som in och utlåningsmetaforen erbjuder genom att ge EU-arenan en mer framskjuten roll i analysen. Det öppnar upp för möjligheten att se dessa in- och utlåningsprocesser som uttryck för den mer tilltagande homogeniseringsprocess som föreliggande studie visar på. Samtidigt pekar det svenska exemplet på att homogeniseringsprocessens allt hårdare tryck mot ökad konvergens inte bara leder till ett mer enhetligt utbildningsområde, utan också till en ökning av de tolknings- och omtolkningsprocesser som följer av att alltfler arenor och aktörer görs delaktiga, en process som i det svenska exemplet till stor del pågår i det tysta.

7.3 Kunskap för anställbarhet

I kunskapsdiskurser finns föreställningar kring kunskapens natur och funktion. Dessa kan vara av mer eller mindre explicit karaktär och förstås i de officiella texter som analyserats i föreliggande studie som ett resultat av diskursiv kamp mellan olika ideologier och sociala krafter. I detta avsnitt diskuteras de huvudsakliga innehållsliga teman som framträder i studiens empiri i syfte att besvara avhandlingens tredje frågeställning.

Den europeiska kunskapsdiskursens teknisk – instrumentella kunskapssyn.

I de tidiga EU-dokumenten var den sociala emfasen tydligt framskriven. Utjämningen av sociala klyftor och personlig utveckling var bärande teman, liksom tanken på en gemensam europeisk identitet som unionens sammanhållande kraft. I samband med Lissabonstrategins lansering så inlemmas sedan den sociala tematiken alltmer i en överordnad arbetsmarknadsorienterad tillväxtpolitisk diskurs (jfr Holford, 2008; Nordin,

2011). Kombinationen av det sociala och det arbetsmarknadsorienterade temat är vad som enligt EU:s dokument konstituerar ”den europeiska modellen”. Trots att de båda temana skiljer sig åt vad gäller fokus så kan de i ljuset av Lissabonstrategin och dess efterföljare Europa 2020 båda ses som uttryck för den kunskapssyn som Young (2008) kallar ”technical – instrumentalism” (teknisk – instrumentalism). Det är en kunskapssyn där kunskapens värde i allt väsentligt knyts till dess förmåga att möta ekonomiska behov. Såväl utbildning, skolans läroplan som den kunskap som skolan fokuserar handlar om att forma ett framtida samhälle. Oavsett om det beskrivs i sociala eller ekonomiska termer ses utbildningens och kunskapens roll ligga i dess förmåga att bidra till att skapa ett konkurrenskraftigt samhälle. Utbildning och kunskap betraktas med andra ord inte som ett mål i sig själv utan som ett instrument med hjälp av vilket ett annat framtida mål kan uppnås.

Som en viktig aspekt i den dominerande arbetsmarknadsorienterade tematiken ingår lanseringen av nyckelkompetenserna som kan ses som ett individualiserat uttryck för en teknisk-instrumentalism (Young, 2008). Genom introduktionen av nyckelkompetenser skapas ett ”gemensamt språk” för utbildningsområdet och arbetsmarknaden där det blir möjligt att följa den enskilda individens kunskapsresa och se hur denna lyckas eller misslyckas med att svara upp mot kunskapsekonomins uttalade behov. Till skillnad från utbildningens interna logik där process och mål kan förstås utgöra delar av samma helhet så behöver kompetenbegreppet varken relatera till en viss process eller i förväg uppsatt mål (Liedman, 2008). Istället syftar kompetenserna i EU:s texter på en handlingsberedskap i relation till en särskild uppgift som kan göras till föremål för mätning och bedömning. Instrumentaliseringen implicerar på så sätt också vad som skulle beskrivas som en innehållslig tömning av själva kunskapsbegreppet. Vad gäller EU:s nyckelkompetenser kommer det bland annat till uttryck genom en ytters knapphändig förklaring kring hur nyckelkompetenserna ska förstås som utbildningsbegrepp (jfr Forsberg, 2009). Såväl nyckelkompetenserna som den tredelning som görs i kunskaper, färdigheter och attityder framställs istället som självklar och odiskutabel. Den teknisk-instrumentella kunskapens individualiserade och dekontextualiserade syn på kunskap ackompanjeras i fallet med nyckelkompetenserna även av en inlärningspsykologisk terminologi där kompetenserna framställs som paket som existerar oberoende av den lärandes medvetenhet om dem och som hon har att lära in.

Den sociala och den arbetsmarknadsorienterade tematiken framträder alltså som två centrala teman i den europeiska kunskapsdiskursen och förstås i ljuset av Lissabonstrategins tillväxtmål som uttryck för en teknisk-instrumentalism där kunskapens utfall snarare än kunskapens mål och/eller process avgör dess värde.

Demokratitematikens marginalisering

Utöver den sociala och arbetsmarknadsorienterade tematiken utgör även demokratiaspekterna en framträdande tematik inom både den svenska och den europeiska utbildningspolitiska arenan. Den demokratiska orienteringen syftar här på de olika uttryck för vad Englund (2005) talar om som, den medborgerliga läroplanskodens demokratiska utbildningskonception, som kommer till uttryck i de lästa texterna. Tanken på utbildningens medborgerliga fostran handlar då om att rusta individen för ett deltagande i samhällslivet i vid bemärkelse utifrån ett politiskt ideal präglat av demokrati och jämlikhet. Med utgångspunkt i Englunds (2005) förståelse av den medborgerliga läroplanskoden som insatt i ett spänningsfält mellan social integration och förändring kan det demokratiska medborgarskapet ges olika uttolkningar. I föreliggande avhandling förstås det som en i grunden kommunikativ fråga som syftar på individens reella möjligheter att delta i det breda politiska samtalet.

Vad gäller EU så fanns redan tidigt en tanke på att se den europeiska unionen som ett integrationsprojekt. Europa sades bygga på gemensamma kulturella värden och dess medborgare dela en grundläggande europeisk identitet. Utbildningsområdet och dess aktörer blev viktiga i detta europeiska integrationsarbete och olika sorters samarbetsprogram för utbyte mellan medlemsländerna utformades (Grek & Lawn, 2009). Det fanns med andra ord en tydlig integrationsorienterad demokratitematik som vägledde EU:s arbete. I samband med Lissabonstrategins lansering och en intensifierad europeiseringsprocess ersattes de vaga föreställningarna om en delad identitet och gemensamma värden av gememsamt uppsatta tillväxtpolitiska mål och koordinerande styrningspraktiker. Mjuka sifferbaserade styrningspraktiker ersatte talet om kulturell identitet och delade värden som sammanhållande kraft (a.a.). Holford (2008) menar att den socialt utjämnande integrationspolitiken till stor del försvinner i och med Lissabonstrategins lansering, vilket denna studie delvis bekräftar. I allt väsentligt domineras den europeiska kunskapsdiskursen efter Lissabonstrategin av det tillväxtpolitiska imperativets tolkningsprimat. Vad föreliggande studie visar är dock att tankegångarna om en gemensam europeisk identitet och delade gemensamma kulturella värden återinförs i samband med lanseringen av Europa 2020. Men snarare än att förstås som ett återtagande av en förlorad social integrationstematik så ges den en ny innebörd inom ramen för den europeiska tillväxtpolitiken. Istället för att som tidigare ha betraktat det ömsesidiga ansvarstagande gentemot varandra som integrationens sammanhålllande kraft, kopplas lojaliteten nu till de extern uppsatta mål om ökad tillväxt och global konkurrenskraft. Istället för att som Holford (a.a.) tala om att den sociala integrationstematiken försvinner så nyanserar föreliggande studie Holfords slutsats genom att visa på att den sociala integrationstematiken lever kvar och

aktualiseras på nytt i och med lanseringen av Europa 2020, men att den då ges en annan innebörd än den tidigare hade haft. Den integration som Lissabonstrategins medborgarskap avser handlar i allt väsentligt om inträdet på arbetsmarknaden och inte en integration i samhällslivet i stort. Såväl integrationstematiken som begreppen lever med andra ord kvar, men dess innebörd reduceras till att enbart gälla arbetsmarknaden.

Även när det gäller den svenska grundskolans läroplan visar studiens resultat på en kraftig förskjutning vad gäller synen på utbildningsområdets demokratiuppdrag. Utifrån avhandlingens kommunikativa ansats och i ljuset av Englunds (2000) förståelse av demokrati som en deliberativ process som öppnar upp för ett ömsesidigt möte mellan olika perspektiv så kan fostran till ett demokratiskt medborgarskap förstås handla om personliga och strukturella förutsättningar för att sådana samtal ska kunna komma till stånd. Skolans demokratiska uppdrag ligger med andra ord inte bara i att undervisa *om* demokrati utan också i att skapa förutsättningar för ett reellt demokratiskt handlande i skolan. I *Skola för bildning* (SOU 1992:94) kan en sådan ansats spåras i det att Läroplanskommittén med hjälp av bildningsbegreppet försöker sätta fokus på kunskap som *både* mål och process. Kommittén utvidgade skolans demokratiska uppdrag genom att etiska och moraliska aspekter gavs en mer framträdande roll. Intentionen var att i större utsträckning inolvera lärare och elever i utformningen av den egna undervisningspraktiken. När sedan *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) lade grunden till Lgr 11 så lyftes just den tidigare läroplanens processfokus och öppenhet för olika tolkningsmöjligheter fram som ett grundläggande problem. Med utgångspunkt i analysen att Lpo 94 bidragit till att skapa en spretig och otydlig ”flumskola” blev utmaningen i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* att reducera och förenkla. Framförallt handlade förenklingsarbetet om att minska tolkningsutrymmet för lärarna vad gällde läro- och kursplanetexterna, att skapa *ett* målsystem där etiska och moraliska aspekter rensats bort, samt att försöka bidra till en mer enhetlig undervisningspraktik mellan skolor och kommuner. Dessa förändringar syftade med andra ord till att reducera skolans kommunikativa utrymme som upplevts som allt för omfattande. Den likvärdighetstanke som i Lpo 94 knöts till möjligheten att utforma den pedagogiska praktiken utifrån lokala förutsättningar, och som *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* talar om som positiv för utvecklingen av undervisningen, byts ut mot en mer juridisk förståelse av likvärdighetsbegrepp. Alla elever har rätt till samma undervisning var än i landet de råkar bo. I övergången från Lpo 94 till Lgr 11 sker med andra ord en förskjutning vad gäller förståelsen av skolans uppdrag att förmedla en likvärdig utbildning som innebär en reduktion av skolans kommunikativa möjligheter att fostra *i* demokratiskt medborgarskap (se Englund 2000; 2005). Kommunikativ öppenhet ersätts av en strävan efter en mer enhetligt utformad och därmed också en mer rättssäker pedagogisk praktik.

Ämnesorienteringens återtåg i grundskolan läroplan

Inom den europeiska arenan lyfts kompetensbegreppet fram som en önskvärd princip för de enskilda medlemsländernas utformning av sina läroplaner. Organiseringen utifrån ämnen ses där som förlegad och i otakt med en tid som kännetecknas av föränderlighet och ökat gränsöverskidande. De kompetenser som EU lyfter fram beskrivs som generella[56] och anses bättre anpassade till ett föränderligt samhälle än den mer statiska uppdelningen i olika ämneskunskaper. Som föreliggande studie visar knyter nyckelkompetenserna samman utbildningsområdet med arbetsmarknaden. Genom utformandet av indikatorer för mätning av kompetenserna skapas förutsättningar att följa upp individers lärande, inte bara i skolan, utan under hela deras livstid. Nyckelkompetenserna bidrar med andra ord till den generella tendens inom utbildningsområdet som innebär att fokus flyttas från process mot standardiserade utfallsmått (Young, 2010).

Även inom den svenska arenan kan en orientering mot mer generella kompetenser skönjas i förarbetet till Lpo 94. Kunskapsbegreppet vidgas där upp och ges en mer processorienterad utformning vilket harmonierar med den europeiska kunskapsdiskursens utveckling. Kunskapsbegreppets utvidgning kom dock att få skarp kritik, en kritik som i sin tur kom att utgöra ett bärande argument i diskursformeringen kring den svenska skolans kris. Till skillnad från Lpo 94 som ansågs alltför flummig och ideologiskt färgad skulle den nya läroplanen åter sätta ämneskunskapen i centrum vilket kan verka som en diametralt motsatt hållning än den europeiska kunskapsdiskursen. Vad föreliggande studie visar är dock hur 2011 års läroplansreform kan ses som ett exempel på hur en transnationell utbildningsdiskurs översätts och omtolkas i mötet med de specifika förutsättningar, i form av ramar, värderingar och föreställningar som den nationella utbildningspolitiska arenan tillhandahåller vid en given tidpunkt (Ball, 1998; Dale, 1999). Young (2010) pekar på orienteringen mot kompetensbaserade läroplaner och standardiserade utfallsmått som två huvudsakliga transnationella trender. Båda dessa återfinns i 2011 års läroplansreform men då i sin specifika nationella uttolkning. Orienteringen mot standardiserade utfallsmått kommer där till uttryck genom en ambition att tydligare avgränsa och specificera vilka de ämnesspecifika kunskaper är som varje elev ska tillgodogöra sig. Men också genom införandet av fler nationella prov som ska få ökat inflytande över lärarnas betygssättning samt strävan efter att texternas tolkningsutrymme ska reduceras. Även utformandet av kompetenser får i Lgr 11 en tydlig ämnesorientering. De

[56] Föreliggande studie visar dock på att kompetensbegreppet är problematiskt som ett generellt begrepp eftersom kompetensbegreppet alltid står i relation till en viss uppgift, där det är den specifika uppgiften som avgör huruvida en person kan anses kompetent eller ej.

kompetenser som skrivs fram där benämns ”förmågor” och avser ämnesspecifika kompetenser som eleverna förväntas utveckla genom progressionen inom ett visst ämne. Varje ämne antas alltså befrämja särskilda kompetenser. Genom att såväl kompetensorienteringen som orienteringen mot standardiserade utfallsmått kommer till uttryck i Lgr 11 kvalificeras den utifrån Youngs (2010) kriterier som del av en nyliberal transnationell utbildningspolicydiskurs med tydligt arbetsmarknadsfokus. Den starka ämnesorientering som utmärker det svenska läroplansarbetet utgör dock samtidigt en diskursiv förskjutning mot vad Young (2008) talar om som en ”neo-conservative” (nykonservativ) orientering som domineras av en objektiv kunskapssyn och en tilltro till den disciplinära kunskapen så som den utvecklats över tid. Kunskapers historiska och sociala aspekter tonas därmed ner. I arbetet inför Lgr 11 kommer denna kunskapssyn till uttryck genom att *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* till skillnad från *Skola för bildning* helt saknar en kunskapsdiskussion. Ämneskunskaperna behandlas som självklara varför de inte heller behöver diskuteras.

Att såväl kompetens- som utfallsorienteringen ges en så annorlunda uttolkning i den svenska kontexten visavi den europeiska förstås här som ett utslag av den rådande kristematik som präglade svensk utbildningspolitik vid tiden för 2011 års grundskolereform. Mot bakgrund av att den inhemska kritiken gick ut på att den dåvarande läroplanen (Lpo 94) ansågs för flummig och dess kunskapssyn för generell saknades politisk legitimitet att tala för en läroplan orienterad mot generella kompetenser. Oavsett hållning i sakfrågan hade en sådan politisk agenda varit omöjligt utan att framstå som högst oansvarig. Istället kan Lgr 11 förstås som hybrid till sin karaktär genom att den samtidigt är en del av en nyliberal europeisk kunskapsdiskurs och en nyvaknad nationell nykonservativ kunskapsdiskurs. Genom denna kombination möjliggörs för de svenska politikerna att visa på en lyhördhet gentemot EU:s direktiv samtidigt som legitimiteten bibehålls gentemot de egna väljarna.

7.4 Recentralisering av utbildningsområdet

Som nämnts tidigare i avhandlingen betraktas officiella policytexter i föreliggande avhandling som en kommunikativ part, vars syfte är att påverka och styra den andra partens handlande. Kommunikation avser alltså styrning i någon form. Från att tidigare ha betraktats som enbart en statlig angelägenhet har styrningen av utbildningsområdet förändrats i det globala samhället. Andra intressen och intressenter har kommit att göra staten sällskap som styrande krafter. I detta avsnitt diskuteras vilka styrningspraktiker som de lästa

policytexterna avser att upprätthåla och/eller förändra i syfte att besvara avhandlingens fjärde frågeställning.

Från mjuk till hårdare governance inom EU

Till följd av EU:s brist på legala maktbefogenheter inom utbildningsområdet har framväxten av ett europeiskt utbildningsområde och styrningen av detsamma präglats av mjuka styrningspraktiker (soft governance) (Lawn & Lingard, 2002; Lawn, 2011). Det är en styrning som utmärks av att medlemsländernas utbildningspolitik styrs på distans via olika former av mjuka icke-legala teknologier (jfr Rose, 1999). Under perioden före Lissabonstrategin utgjorde användandet av ett nytt symbolspråk som talade om ”Europas medborgare”, en gemensam europeisk identitet och kultur den huvudsakliga mjuka teknologin. Ett symbolspråk som förväntades bidra till att binda medlemsländerna samman i såväl känsla som ansvarstagande. I samband med lanseringen av Lissabonstrategin år 2000 och införandet av ett gemensamt övergripande policymål kom bruket av siffror och jämförande statistik att överta funktionen som unionens huvudsakliga mjuka styrningteknologi (Grek, 2008). Siffrornas funktion i det demokratiska Europa blev inte bara att representera det fält som styrningen avsåg utan de bidrog också själva till att konstituera det fält som de sedan också förväntas styra. ”Democratic power is calculated power, and numbers are intrinsic to the forms of justification that give legitimacy to political power in democracies” (Rose, 1999, s 200). I det demokratiska samhället har bruket av siffror en speciell roll i det att legitimitet för både vad som *har* gjorts som vad som *skall* göras vinns med hjälp av siffror. Dessa utövar med andra ord en konstitutiv kraft. För EU:s del och framväxten av ett europeiskt utbildningsområde kom den öppna samordningsmetoden (the OMC) att spela en central roll som en sådan sifferbaserad konstitutiv kraft (Grek, 2008). Arbetet gick ut på att försöka identifiera vilka områden som var möjliga att mäta och försöka utarbeta indikatorer för dem (Wahlström, 2008). Grek (2008) visar också på att antalet statistiska rapporter från medlemsländerna fördubblades i samband med att den öppna samordningsmetoden sjösattes. Med hjälp av användandet av siffror och jämförande statistik som huvudsaklig styrningsteknologi växte nya utbildningsstrukturer fram som bidrog till en intensifiering av utbildningsområdets europeisering.

Även föreliggande studie visar på sifferanvändandet som en central mjuk styrningsteknologi inom det europeiska utbildningsområdet. Men mot bakgrund av att den värdeorienterade retoriken återinförs i samband med lanseringen av Europa 2020 samt att där också utarbetas ett nytt koordineringsverktyg för en fastare styrning styrning av medlemsländernas reformarbete argumenteras här även för att Europas mjuka styrningspraktik hårdnar till följd av den tilltagande europeiska kristematiken.

I den europeiska kristematik som föreliggande studie visar på spelar kritiken av den öppna samordningsmetodens svårighet att koordinerande medlemsländernas arbete en central roll. Den produktiva frihet som den mjuka styrningens distansering erbjöd hade inte i tillräcklig utsträckning tillvaratagits av medlemsländerna varför arbetet med att stärka EU:s kontroll utgjorde en bärande tanke i Europa 2020. Utvecklingen av den europeiska terminen som en återkommande granskningscykel där ambitionen var att Kommissionen skulle få en mer aktiv och direkt roll i medlemsländernas reformarbete kan ses som ett uttryck för en vilja att reducera avståndet mellan de styrande och de styrda. Ett initiativ som därmed kan sägas bryta med den mjuka styrningens princip om delegerat ansvar och styrning på distans (jfr Rose, 1999). Mot brakgrund av den finansiella kris som präglar framskrivningen av Europa 2020 med en djup oro för ökad ekonomisk nationalism kan även den starkare kopplingen mellan EU:s tematiska och ekonomiska reformarbete som görs i Europa 2020 antas bidra till den hårdnande och mer direkta styrningen från Kommissionens sida.

Utöver att försöka reducera avståndet mellan Kommissionen och medlemsländerna återinförs i Europa 2020 också det värdeorienterade symbolspråk som gick förlorat i Lissabonstrategin om ett gemensamt europeiskt kulturarv och en delad europeisk identitet. Dess återinförande kan ses som en taktik från EU:s sida att i tider av oro och ökad risk för ökad nationalism försöka skapa en ökad känsla av gemensamt ansvar. Till skillnad från den första fasens värdeorienterade tematik där gemenskapen och känslan av delat ansvar till stor del kunde förstås som ett självändamål i syfte att hålla samman EU ges dessa i den andra fasen en mer instrumentell uttolkning som medel i syfte att nå det överordnade målet om ökad ekonomisk tillväxt.

Genom att på detta sätt koppla samman den förstärkta sifferbaserade styrningsteknologin med ett återinfört värdeorienterat symbolspråk skapas en komplex och kraftfull styrningspraktik, som för att använda Foucaults (1991) språkbruk, verkar i både djup och detaljer. Dess kraft kan, annorlunda uttryckt, förstås som samtidigt extern och intern, extern genom utbyggnaden och förstärkningen av den yttre kontrollstrukturen och intern genom den värdeorienterade teknologins vädjande till medlemsstaternas och dess medborgares känsla av delat moraliskt ansvar. Det är en mjuk styrningspraktik vars karakteristik kan beskrivas som ett ”… regulatory experimentation with mechanisms of self-regulation” (Power, 1997, s 52). Det europeiska utbildningsområdets styrningspraktik domineras alltså alltjämt av mjuka styrningsteknologier. Resultatet i föreliggande studie utmanar dock föreställningen om att Europa enbart rör sig i en riktning mot ökad decentralisering där makt förskjuts från medlemsstaterna och mot EU (jfr Lawn & Lingard, 2002; Lawn, 2011). Mot bakgrund av ovanstående diskussion visar denna studie snarare på att Europas mjuka styrningspraktik håller på att förändras på ett sätt som innebär en förskjutning mot både en hårdare och en mer komplex styrningspraktik än tidigare.

Hybridisering av oförenliga styrningsprinciper

I likhet med den europeiska arenan visar föreliggande studie att det också inom den svenska sker en förskjutning som pekar i riktning mot en hårdare och mer centraliserad styrningspraktik. Den har sina specifika nationella förtecken men utgör samtidigt en del i en bredare europeisk utveckling.

En central poäng med införandet av den mål- och resultatstyrda skolan var att själva lärandeprocessen på ett tydligare sätt skulle sättas i centrum i det att lärare och elever gavs ökat utrymme att utforma vägen till målen tillsammans. Föreliggande studie bekräftar den slutsats som många andra studier redan visat på att det sedan skett en glidning från mål *och* resultatfokus till ett mer renodlat resultatfokus. Förskjutningen påskyndas i och med arbetet med Lgr 11, där såväl utformandet av kunskapskraven som utvecklingen av de ämnesspecifika förmågorna kan ses som uttryck för en tilltagande utfallsorientering. Utöver ett försök att precisera vad som ska läras införs även ett ökat antal standardiserade nationella mättillfällen av elevernas kunskaper vilket harmonierar med den globala trenden mot att alltfler offentliga verksamheter underställs en marknadsorienterad logik (New Public Management) med ökat fokus på konkurrens och granskning genom att mäta verksamheternas utfall med hjälp av olika typer av revisioner och kontrollinstrument (Power, 1997). Så långt följer alltså skolans förändrade styrning en bredare global trend. Vad som också sker i arbetet med Lgr 11 är att Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, samtidigt som den rör sig i en utfallsorienterad riktning, ger förslag som syftar till en starkare statlig styrning av skolans inre pedagogiska arbete. Genom ett samlat styrdokument med ett mer preciserat ämnesinnehåll och betygskriterier för de kunskapskrav som eleverna förväntas klara i kombination med att stödmaterial tas fram som hjälp för undervisningsplaneringen är ambitionen att minska lärarnas tolkningsutrymme och på så sätt skapa en mer likvärdig och därmed rättssäker utbildning. Likvärdigheten garanteras på så sätt dels genom en innehållslig specificering och dels genom en standardisering av själva undervisningen. Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan kombinerar på så sätt element från två i grunden oförenliga styrningsprinciper inom samma reform. Oförenligheten av dessa båda principer hänger samman med förståelsen av lärarnas professionella frirum och unika kompetens. I den innehållstyrda skolan sker styrningen via en centraliserad organisering av kunskapsstoffet och lärarens professionella frihet är knuten till de mål som han eller hon sätter upp för verksamheten. I den mål- och resultatstyrda skolan knyts den professionella friheten istället till val och organisering av undervisningens innehåll medan formulering av mål och uppföljning av resultat centraliseras. Om båda dessa principer kombineras i syfte att åstadkomma en hårdare central styrning innebär det alltså att läraren förlorar möjlighet att påverka såväl mål

som innehåll, varför initiativet ur ett lärarperspektiv kan tolkas som ett tecken på deprofessionalisering. Den förstärkta statliga styrningen ska alltså ske både genom en förstärkt kontroll av utbildningens utfall vilket kan ses som ett utslag av en omfattande transnationell trend (jfr Young, 2010) och genom en återinförd central styrning av undervisningens innehåll. Utöver kombinationen av dessa båda styrningsprinciper som en väg att stärka den statliga styrningen pekar föreliggande studie också på EU:s ökade inflytande över svensk skolpolitik. Genom krav på årlig rapportering från medlemsländernas sida kring tänkta reformer, utifrån vilka Kommissionen sedan ger sina förslag kring önskvärt reformarbete, samt möjligheter att vidta ekonomiska sanktioner får Kommissionen en mer direkt roll i utformandet av medlemsländernas utbildningspolitik vilket innebär en minskning av det nationella frirum som den mjuka styrningen på distans annars tillhandahåller (Rose, 1999).

Den recentralisering av skolans styrningspraktik som resultatet i denna studie alltså pekar på förstås därmed som en kombination av olika styrningsteknologier vilka är av både nationell och transnationell karaktär. Det handlar dels om en förstärkt kontroll av utbildningens utfall där såväl statens som Kommissionens initiativ kan ses som utslag för en tyst europeiseringsprocess och dels om en återinförd innehållstyrning av utbildningens kunskapsstoff.

7.5 Dominerande och utmanande kunskapsdiskurser: slutsatser och avslutande reflektioner

Som diskussionen ovan visar är kunskapens politik mångfacetterad och komplex och relaterar till både nationella och transnationella arenor. I såväl den partipolitiska som den bredare allmänpolitiska debatten hamnar frågor om kunskap högt upp på dagordningen och kopplas samman med nationell och individuell konkurrensförmåga. Den framskjutna platsen till trots saknas ofta en mer ingående diskussion kring hur kunskapen förstås. Den behandlas ofta som en objektiv realitet utan närmare anknytning till samhällets normer och värderingar. I denna studie har jag valt placera in kunskapsfrågan i det breda politiska landskap där den diskursiva kampen om vad som skall räknas som giltig kunskap i ett visst samhälle utspelar sig. På så sätt utgör avhandlingen ett bidrag till den allmänpolitiska kunskapsdebatten genom att visa på de kontextuella villkorens betydelse för förståelsen av ett samhälles officiella kunskap. Avhandlingens läroplansteoretiska bidrag utgörs framförallt av en ökad kunskap kring hur den svenska utbildningsarenan relaterar till den europeiska avseende kunskapsfrågan, ett forskningsområde som fortfarande är

i sin linda. I detta avsnitt dras ovanstående diskussion samman i vad som kan betraktas som studiens huvudsakliga resultat[57].

Studiens huvudsakliga slutsatser

Studiens huvudsakliga resultat kan sammanfattas i följande slutsatser:

- Från mitten av 00-talet sker en förskjutning av de studerade reformernas tidsperspektiv från att ha varit proaktiva till att bli mer reaktiva. Reformernas huvudfokus är inriktat på att hantera redan uppkomna kriser snarare än att förbereda för framtida risker. Förskjutningen mot en mer utbredd kristematik framträder inom både den europeiska och den svenska utbildningspolitiska arenan men ges olika uttolkningar. Inom EU förstås kristematiken som ett strukturellt problem medan det i Sverige framförallt förstås som ett professionellt dito.

- Svensk utbildningspolitik står under ett betydande inflytande från EU. Trots detta diskuteras det nästan inte alls i de analyserade texterna utan sker i det tysta i vad som kan beskrivas som en tyst europeiseringsprocess. Studien visar också att det diskursiva inflytandet från EU blir föremål för en rad olika omtolkningar och betydelseförskjutningar i mötet med den svenska arenanas specifika villkor.

- Etiska och värdeorienterade aspekter marginaliseras under den studerade perioden till förmån för en objektiv kunskapsförståelse med psykologiska förtecken. Orienteringen mot en mer objektiv kunskapsförståelse är gemensam för den europeiska och den svenska arenan men kommer till olika uttryck. Inom EU ges den en mer generell orientering medan den i Sverige kommer till uttryck i form av en nykonservativ ämnesorientering. I båda fallen förstås de som utryck för en tilltagande utfallsorientering med ökade krav på kunskapens mätbarhet.

- Det sker en förskjutning mot en hårdare central styrning av utbildningsområdet inom såväl den europeiska som den svenska arenan. För svenskt vidkommande innebär denna centralisering, utöver en hårdare statlig styrning, också ett ökat inflytande från Kommissionens sida över utformningen av den svenska utbildningspolitiken.

Som resultatet från föreliggande studie visar på så utmärks kunskapens politik i det globaliserade samhället av att den är mångfacetterad, komplex och

[57] Detta är med nödvändighet grovt förenklat i syfte att göra det tydligt och kommunicerbart. För en mer elaborerad diskussion kring slutsatserna se 7.1-7.4.

gränsöverskridande. Ambitionen i denna avhandling har varit att med hjälp av en sammansatt förståelse av kunskapsdiskurser som samtidigt en fråga om produktion, innehåll och kommunikation fånga lite av denna komplexitet. Resultatet visar dock att det är svårt att sammanföra de olika aspekterna i någon meningsfull och enkel kategorisering av olika kunskapsdiskurser då de olika aspekterna hämtar näring från ibland ganska motsägelsefulla ideologiska ståndpunkter. Om något avslutningsvis ändå ska sägas kring de mer generella tendenser som analysen visar på så görs det lättast med utgångspunkt i studiens två policyproducerande arenor, där det går att tala om en transnationell europeisk kunskapsdiskurs och en nationell svensk kunskapsdiskurs. Den europeiska kunskapsdiskursen kan då sägas utmärkas av en orientering mot en hårdare styrning av utbildningsområdet genom införandet av den europeiska terminen samt en generell kompetensorientering. På många sätt kan denna förstås som ett uttryck för vad som ibland kallas en neoliberal reformideologi med starka tävlingsinslag. Den svenska kunskapsdiskursen uppvisar stora likheter med den europeiska och efterfrågar i likhet med den en fastare central styrning av skolan. Den största skillnaden mellan de båda är den ämnesinnehållsliga orientering som svensk grundskolereform uppvisar. I föreliggande studie förstås den som ett nationellt uttryck för den mer generella orienteringen mot att fokusera utbildningens utfall som den delar med den europeiska kunskapsdiskursen. Ämnesorienteringen förstås med andra ord som ett utslag av de omtolkningsprocesser som de transnationella kunskapsdiskurserna blir föremål för i mötet med de nationella kontexternas specifika villkor. Här handlar det i båda fallen om en orientering mot en mer objektiv och utfallsorienterad kunskapssyn som till följd av den svenska skoldebattens nykonservativa orientering kommer till uttryck genom återinförandet av en tidigare övergiven ämnesinnehållslig kunskapsorganisering med fler och mer detaljerade kunskapskrav. Trots starka påtryckningar från EU om behovet av ökad konvergens mellan medlemsländernas utbildningspolitik så visar det svenska exemplet på att så länge EU saknar legala maktbefogenheter över medlemsländernas utbildningssystem så spelar de specifika kulturella, historiska och politiska villkor som de nationella arenorna ställer upp en avgörande roll för hur den europeiska kunskapsdiskursen översätts i nationella reforminitiativ.

Framåtsyftande reflektioner

Tidigare i avhandlingen diskuterades hur nordisk läroplanstoeri utmärkts av en förmåga att förena element från både en anglosaxisk curriculum theory tradition och en kontinental bildningstradition. Vad gäller de reformer och specifika texter som analyserats i denna studie visar resultatet dock på ett den kontinentala traditionens processorientering fått lämna företräde för ett mer

renodlat metodorienterat anglosaxiskt ideal. Tävlingslogikens krav på bättre placeringar i internationella kunskapsmätningar har i brist på desamma dessutom lagt grunden till en framväxande krisretorik som utmärker de analyserade reformerna, vilket i sin tur lett till att utbildningsreformer alltmer kommit att präglas av ett retrospektivt perspektiv där nödutgångens räddande lampa är det enda som efterfrågas. Kristematiken har blivit utbildningsdiskursens självklara utgångspunkt med en förenklad kunskapsdebatt som följd. Att som i denna studie visa på de för-givet-taganden som kristematikens förenklade retorik leder till ses därför som en central del av avhandlingens prospektiva kritik. Ett samhälles offentliga kunskaper kan aldrig förstås åtskilda från det samhälle där de vunnit giltighet och är därför alltid att betrakta som en öppen fråga som inbjuder till diskussion. I en ensidigt metodorienterad kunskapsdebatt, präglad av en tilltagande kristematik, förloras ofta detta perspektiv ur sikte och samtalet begränsas till en fråga om hur ett på förhand givet innehåll kan läras in på bästa och mest effektiva sätt. Analysen i denna studie och dess envisa strävan att bibehålla ett visst mått av komplexitet genom hela analysen kan ses som ett försök att bidra till en mer livaktig och problematiserande kunskapsdiskurs som förmår sträcka sig bortom metodorienteringen begränsade språkbruk.

Som en viktig del i studiens framåtsyftande ambition ligger också att visa på områden i behov av ytterligare forskningsinsatser och här nedan lyfts tre områden fram som utifrån studiens analys framstår som särskilt angelägna.

- Den hårdare och mer direkta styrning som EU utövar över medlemsländernas reformarbete och vad det betyder för utbildningsområdet framstår som ett viktigt forskningsområde. Den svenska statens ovilja att synliggöra detta inflytande gör området än mer angeläget.

- I takt med att kunskapspolitiken transnationaliseras ökar behovet av läroplansteoretiska analyser som relaterar svensk kunskapspolitik till transnationella och globala diskurser. Här behövs såväl empiriska studier kring hur globala diskurser rekontextualiseras och omtolkas i mötet med nationella, regionala och lokala kontexter som en begrepps- och metodutveckling som utvecklar förståelsen och analysen av dessa gränsöverskridande praktiker.

- Den kombination av utfalls- och innehållsstyrning som framträder i arbetet inför Lgr 11 väcker en rad frågor kring synen på det professionella frirummet. Det är ett problemområde som är i behov av såväl teoretisk som empirisk analys. Frågan känns särskilt angelägen i en tid då lärarens roll och auktoritet är en ständigt återkommande fråga i skoldebatten.

ENGLISH SUMMARY

Background and aim

The increased intensity of reform during the late 1990s has accentuated questions and dilemmas when it comes to the relationship between school and society. To some extent there is also always a relation between the official knowledge taught in schools and the values of society. To some extent school always reflects the norms and values of a given society. During the mid-1900s in Sweden the relationship was characterized by the idea of creating a social democratic welfare-state. At the end of the 1900s the picture changes due to the power of globalization. Old reference points lost some of their explanatory power and were being modified or replaced by new ones. New infrastructures were built up beside old ones and the role of transnational, non-governmental organisations (NGOs) increased, also when it came to such national concerns as education. The policy production of transnational actors such as the OECD and the EU played an important role in the formation of transnational policy fields. Lawn & Lingard (2002) speak about the EU in terms of a European policy field, initially held together by the idea of a common European culture and identity. When the European Council launched the Lisbon strategy in the year 2000 the common goal of making Europe the most competitive knowledge-based economy in the world replaced the earlier value-oriented language as a unifying force. Here knowledge was made high-priority politics since it was assumed to be a key to success in the global competition.

Also in the Swedish education policy discourse there has been a tremendous focus upon the question of knowledge. The committee report before Lpo 94 contained for the first time an in-depth epistemological discussion and in the latest Swedish comprehensive school reform (Lgr 11) the issue of knowledge once again had top priority, albeit from a different angle. There Swedish children were said to fall behind other comparable countries in

knowledge assessments such as PISA, TIMSS and PIRLS and extensive criticism was directed towards the earlier curriculum.

Although the basic question about what should count as knowledge in a given society is one of the most important questions within curriculum theory and that the EU and Sweden have launched an extensive number of reforms where knowledge is brought forward as a key issue, little research has been published relating the European education policy field to Swedish education policy.

Against this background the aim of this thesis is to deepen the understanding of which knowledge discourses vie for space in Swedish and European education policy and how these discourses are being legitimised and also how they change over time and relate to each other.

The study is based on the following questions:

- What strategies are used to give legitimacy to the knowledge discourses that appear in the policy texts?
- In what way do the knowledge discourses' transnational and national producers of policy relate to each other?
- What themes from the point of view of content can be perceived in the knowledge discourses?
- What steering practices are the knowledge discourses intended to preserve and/or change?

Theoretical and methodological points of departure

Critical discourse analysis (CDA) (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995; Wodak, 2008) is used as a theoretical framework in this study. It holds a weak boundary between theory and the practice it theorises and sees the analytical work as a dialectical process between the two. From a CDA point of view policy texts are looked upon as sites of struggle containing traces of differing ideologies and discourses (Wodak, 2001). Official policy texts could be said to be the result of a discursive struggle where the opinions of some actors come to dominate others. To unmask these unequal power relations is one of the main tasks for the critically-oriented social research so that people can make better and more well-informed choices in the future. Together with ideology and power CDA also has a strong focus on how different discourses change over time. The historical aspect is therefore important in order to be able to discuss change as language use always refers backwards to an already established language. The critique that CDA directs towards its study object is not an expression of criticism in general, but a

prospective critique which seeks to emancipate and empower individuals by making them aware of the different actors and forces trying to affect their actions.

The empirical material analysed in this study consists of a number of fundamental official policy texts produced by the EU and the Swedish government between1994 – 2011. The analysis is performed on two levels, text-discursive practice and discursive practice – social practice. The basic analytical grid is the division of knowledge discourses in the three aspects of production, content and communication. Production has to do with the actors and arenas that contribute to the formation of specific knowledge discourses seeking an answer to the question, who? Content has to do with the understanding of knowledge in the different discourses seeking an answer to the question, what? Communication finally has to do with how the ambition to govern emerges in different ways in the texts seeking answer to the question, how? These aspects are understood as simultaneous and constitutive for every knowledge discourse. All aspects are present in the different sub-studies although the emphasis is on one of them. In addition to these three aspects "discursive themes", "discursive strategies" and "discursive postponements" are used as analytical concepts. The study is divided into four sub-studies.

The first one focuses on the EU as an emerging policy actor and the analysis is guided by the analytical aspect "production". The analytical interest has been on the EU as a policy-producing arena and the different strategies used to form an emerging European educational policy field. In this study the following texts have been analysed (European Council, 2000; Kok, 2004; European Commission, 2005; Europeiska Kommissionen, 2010a; Europeiska Kommissionen, 2010b; European Commission, 2010).

The second study focuses upon the European discourse formation on key-competencies and the analysis is guided by the aspect "content". The analytical focus has been directed at the strategies used to legitimize the introduction of key-competencies as a guiding principle for national education reform. The following texts have been analysed in this study (Europeiska Unionens Råd, 2001; 2002; Europaparlamentet, 2006; Europeiska Unionens Råd, 2009; Council of the European Union, 2010).

In the third study, the focus is instead on the national arena and the last two Swedish comprehensive school reforms. The analysis in this study has been guided by the aspect "content". The analytical interest has been directed to the shifts in the view of knowledge that can be seen in the transition between the two curriculums for the Swedish comprehensive school, Lpo 94 and Lgr 11. Interest has also been directed to the extent the Swedish comprehensive school reform relates to the European arena. The following texts have been analysed (SOU 1992:94; Lpo 94; SOU 2007:28; Lgr 11).

In the fourth study no new material was added. Here the other studies were brought together for a coherent social theoretical analysis. The aspect of production is discussed using the concept "Europeanization" (Lawn &

Lingard, 2002; Grek & Lawn, 2009; Lawn, 2011). By using that concept an analysis is made possible that looks at the relationship between the EU and the nation-state and to what extent national education policy converges with European discourse. The aspect of content is discussed using the work of Young (2008; 2010) where he elaborates on the nature of knowledge at the same time as being contextual and objective. Finally, communication in this context is understood as ways of discursive governance. In order to understand the different ways of governance that the policy texts try to exercise, "governance" (Rose, 1999) has been used as main concepts for the interpretation. By using that concept it has been made possible to detect both external and internal aspects of governance.

Results

As mentioned above the aim of the study was to explore what different knowledge discourses were to be found in European and Swedish education policy, focusing on the aspects of production, content and communication. In this section the main results from the different sub-studies are summarized in order to find an answer to the questions asked. The result is structured in accordance with the research questions asked in the thesis.

The first question asked for the strategies used to give legitimacy to the knowledge discourses that appear in the texts. The result shows that there is a shift around the mid 00s from a risk to a crisis theme applicable to both the European and the Swedish arena. When the curriculum Lpo 94 was launched the tone was optimistic. There were great expectations, in particular to the expansion of information and communication technology and increased European cooperation, though Sweden at the time had not yet joined the EU. The problems identified are discussed in terms of potential future risks. The Lisbon strategy, launched in 2000, also breathed optimism for the future and it formulated the goal to make the EU the strongest and most competitive knowledge-based economy in the world. But, already in time for the mid-term review in 2005 the tone hade changed significantly. The open method of coordination's inability to govern and coordinate national reforms was highlighted as an important reason why the EU now was considered incapable of reaching the goal. Later on the discursive shift from risk to crisis was also reinforced by the interaction with the global financial crisis. The crisis that the EU was considered to be in is mainly described as a structural problem due to the aging population and lack of competitiveness on the global market. Also in Sweden there is a shift towards growing crisis rhetoric but here it is described more as a professional problem. The curriculum Lpo 94 is said to be to ideological, diffuse and difficult to interpret as to why the teachers had not

been able to ensure an egalitarian education. Teachers have had too much room for interpretation and the goal-system has not provided enough guidance. These, together with negative reporting on the Swedish results in international knowledge assessments like PISA and TIMSS, give rise to the formation of a national crisis discourse where politics and media reinforce each other's argument. So the result shows how the crisis theme is becoming increasingly important as a legitimizing strategy in European education reforms. This development results in a reform process characterized by a more retrospective perspective than before, where the main challenge lies in the possibilities of resolving a crisis that has already occurred rather than planning for the future.

The second question sought the answer as to how transnational and national policy actors relate to each other, in this case EU and Sweden, and has a special focus on the influence of EU policy in the two latest Swedish comprehensive school reforms. The result shows how Sweden's role in the European education policy arena has shifted from being a lender to becoming more of a borrower in terms of ideas and concepts. Despite this development the self-image of being a prominent nation when it comes to education still remains, which has resulted in a silence regarding the EU influences. Although the result points towards an increased Europeanization in Swedish education policy from 2000 and onwards, the silence still remains. This phenomenon is discussed here in terms of a "silent Europeanization" which implies more direct governance from the EU over Swedish education policy as well as an increased discursive influence, but without explicit references to the EU-documents or its institutions. The prevailing silence is understood here as a result of this Swedish self-image where dependence on others might be considered a sign of political weakness and therefore something which should be avoided in order to maintain political credibility. Furthermore the result shows that when re-contextualised in the national context ideas and concepts become objects of re-interpretation and shifts in meaning due to the specific historical and social conditions offered in that context. Instead of a simple explicit homogenisation process the Swedish case gives evidence of an understanding of the national process of Europeanization as a silent and complex practice where both transnational and national discourses play an important role in the process.

The third question focused upon what different themes were to be found when it comes to the aspect of content. The result shows that there has been a shift away from ethical and moral values to a more instrumental understanding of knowledge in both the EU and Sweden, although interpreted differently. In the EU the concept of key-competencies has emerged as an important knowledge concept. It is a general concept where knowledge is understood in relation to a specific task which decides whether a person can be regarded as competent or not. It is also discussed as a very individualized concept where knowledge is de-contextualised from its traditional background and viewed as

a kind of personal equipment. Unlike the EU orientation towards a more general understanding of knowledge the Swedish comprehensive school reform Lgr 11 reintroduces the previously abandoned focus on subject matter. The subject orientation is understood as a manifestation of a renascent, national, neo-conservative knowledge discourse which interacts with the national crisis discourse where better results in international knowledge assessments are at the top of the agenda. Despite these differences between the European and the national arena they share a common hope that the reforms will lead to improved competitiveness in the global labour market. Finally the result supports the conclusion that both the general orientation within the EU and the Swedish orientation towards subject matter as the guiding principle in the curriculum reform, can be viewed as expressions of the global trend towards focusing on the outcome of education and its measurability.

The fourth and last question deals with the governing practices that the policy texts intend to maintain or displace. Here the result shows a shift towards stricter and more centralized governance structures, both when it comes to the EU and the Swedish comprehensive school reform. In the EU the Open Method has been strengthened through the development of the European semester and a more active role by the European Commission and the formulation of national reform programmes. Moreover, the result points towards a reintroduction of the previously abandoned themes of a common European culture and identity in Europe 2020 discussed as a way to evoke more self-regulated behaviour. The centralization that is discussed here therefore can be understood as external and internal at the same time. One of the main goals in the Swedish comprehensive school reform is said to be the strengthening of a central control over the school when it comes to set goals as well as content of teaching and assessing the results. The idea is that school results can only be improved through stricter and more centralized control. In order to achieve this more national tests are introduced and materials are developed to help teachers plan their lessons in a way that corresponds to the intentions of the steering documents. In addition to a number of national initiatives the more direct role of the European Commission over national reform initiatives also leads to centralization where the transnational and the national arena interact and reinforce each other in a new and more direct way.

Conclusions

To sum up, the result shows how knowledge discourses have become complex practices where ideas and concepts travel and become transformed when re-contextualised in national and/or local contexts. It shows how an intensified competition rhetoric has led to increased focus on the outcome of education

and demands for measurability. Although there is a difference between the European and the Swedish arena when it comes to the interpretation of competences they both can be seen as signs of an orientation towards a more positivistic conception of knowledge as an unproblematic objective entity. Finally, the result shows how this development has led to an increased feeling of stress in both the EU reforms and the Swedish comprehensive school reform, instead of planning for the future, they try to solve problems already there, or to put it in another way, how educational reforms today, more than before, are characterized by a retrospective perspective.

REFERENSER

Alvesson, Mats (1999). Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Om utbildningsfundamentalism. *Pedagogisk forskning i Sverige, 4*(3), 225-243.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Anderson-Levitt, Kathryn, M. (2008). Globalization and Curriculum. I: Connelly, F. Michael., He, Ming, Fang & Phillion, JoAnn (Eds.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Appadurai, Arjun (2000). Grassrots globalization and the research imagination. *Public Culture, 12*(1), 1-19.

Apple, Michael W. (2008). Content, form and the politics of accountability. I: Connelly, F. Michael., He, Ming, Fang & Phillion, JoAnn (Eds.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Aristoteles (1988). *Den nikomachiska etiken.* Göteborg: Daidalos.

Aronson, Elliot, Wilson, D. Timothy, Akert, M., Robin (2004). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

Ball, Stephen, J. (1998). Big Policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education, 34*(2), 119-130.

Barosso, Juan – Manuel (2005a). *Strong universities for Europe*. Tal till The European Universities Association Convention, Glasgow, 2: e April.

Barosso, Juan – Manuel (2005b) *Building an open Europe in times of Change*. Tal vid The European Ideas network, 22: e September.

Bauman, Zygmunt (2000). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.

Bauman, Zygmunt (2003). *Liquid love*. Cambridge: Polity.

Bauman, Zygmunt (2008). *Konsumtionsliv*. Göteborg: Daidalos.

Beck, Ulrich (1992). *Risk society*. London: Sage.

Bengtsson, Rikard (2010). EU, krisen och den globala ordningen. I: Oxelheim, Lars, Pehrson, Lars & Persson, Thomas (Red.). *EU och den globala krisen*. Stockholm: Santérus förlag.

Berger, Peter, L. & Luckmann, Thomas (1967). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor books.

Bernstein, Basil. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control & Identity: theory, research, critique.* Lanham: Rowman & Littlefield.

Biesta, Giert, J.J. (2004a). Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. *Nordisk Pedagogik, 24*(1), 70-82.

Biesta, Giert, J.J. (2004b). Education, accountability, and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory, 54*(3), 233-250.

Bourdieu, Pierre (2004). *Science of science and reflexivity*. Chicago: The University of Chicago press.

Broady, Donald. (1992). Bildningstraditioner och läroplaner. I: *Skola för bildning*. SOU 1992:94, bilaga 5. Stockholm: Allmänna förlaget.

Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2008). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockhol,: Stockholms universitets förlag.

Carlsson, B. 1967: *Växjöförsöken. Skoldifferentieringens inverkan på elevernas kunskapsprestationer. En experimentell undersökning*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Council of the European Union (2008). *Draft 2008 Joint Progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education and training 2010" work programme "delivering Lifelong learning for Knowledge, Creativity and Innovation"*. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_en.pdf

Council of the European Union (2010). *Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010" work programme – Adoption of the report.*

Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh university press.

Dahllöf, Urban (1967*). Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.

Dahllöf, Urban (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige, 4*(1), s 5-29.

Dale, Roger. 1999. Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy, 14*(1), 1–17.

Deakin Crick, Ruth (2008). Key Competencies for Education in a European

Context: narratives of accountability or care*. European Educational Research Journal, 7*(3), 311-318.

Deng, Zongyi & Luke, Allan (2008). Subject matter. Defining and theorizing

school subjects. I: Connelly, F. M., M. F. He, & J. I: Phillion (Eds.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Dewey, John (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Edwards, Richard, Armstrong, Peter & Miller, Nod (2001) Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning, *International journal of lifelong education, 20*(5), 417-428.

Ellström, Per-Erik (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Englund, Tomas. (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions,with special reference to citizenship education*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Englund, Tomas (1999). Inledning: Om John Dewey och Demokrati och utbildning. I: John Dewey: *Demokrati och utbildning*, s 11-32. Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas. (2000). Rethinking democracy and education - towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies 32*(2) 305-313.

Englund, Tomas (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige, 9*(1), s 37-49.

Englund, Tomas. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (2006). Jürgen Habermas and education. Journal of Curriculum studies, 38(5), 499-501.

Englund, Tomas (2011). The Potential of Education for Creating Mutual Trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory, 43*(3), 236-248.

Englund, Tomas (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I: Englund, Tomas., Forsberg, Eva. & Sundberg, Daniel. (Red.). *Vad räknas som kunskap? – läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* Stockholm: Liber.

Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (2012). Introduktion – vad räknas som kunskap? I: Englund, Tomas., Forsberg, Eva. & Sundberg, Daniel. (Red.). *Vad räknas som kunskap? – läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* Stockholm: Liber.

ESCO (2010). *European Skills, Competencies and Occupations taxonomy* (ESCO). KOM(2010) 296 .

Europaparlamentet (2006). *Europaparlamentets och Rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande* (2006/962/EG). http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SV:PDF

European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* COM(2001) 678 final. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf

European Commission (2004). *Implementation of the "Education and Training 2010" work programme. Key competences for lifelong learning a European framework*. Directorate-General for Education and Culture

European Commission (2005). *Communication to the spring European Council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon strategy*. COM (2005) 24. http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_024_en.pdf

European Commission (2006). *Lifelong learning programme: Part I – Priorities of the 2007 general call for proposa*ls (EAC/61/2006). Bryssel: Directorate-General for Education and Culture.

European Commission (2010*). Governance, tools and policy cycle of Europe 2020*. COM (2010) 2020 of 0303 2010.

European Council (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

Europeiska Kommissionen (2008*). Förbättrad kompetens för framtiden: En agenda för europeiskt samarbete om skolor.* KOM(2008) 425 slutlig.

Europeiska Kommissionen (2007*). Gemensamma principer för "flexicurity": Fler och bättre arbetstillfällen med en kombination av flexibilitet och trygghet*. KOM(2007) 359 slutlig.

Europeiska Kommissionen (2010a). *Europa 2020. En strategi för smart och hållbar tillväxt för alla.* Bryssel. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

Europeiska Kommissionen (2010b). *Unga på väg. Ett initiativ för att släppa fram potentialen hos ungdomar att uppnå smart och hållbar tillväxt för alla i Europeiska unionen.* Bryssel.

Europeiska Unionens Råd (2001). *Rapport från rådet (utbildning) till Europeiska rådet "Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen". 5980/01 EDUC 18*. Bryssel.

Europeiska Unionens Råd (2002). *Detaljerat arbetsprogram för uppföljningen av målen för utbildningssystemen i Europa. 6365/02 EDUC 27*. Bryssel.

Europeiska Unionens Råd (2009). *Rådets Slutsatser av den 12 maj 2009 om en strategisk ram för europeiskt utbildningssamarbete ("Utbildning 2020") (2009/C 119/02.*

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.

Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.

Fejes, Andreas (2006*). Constructing the adult learner - a governmentality analysis. Linköping. Studies in Education and Psychology, No. 106*. Linköping: Linköping University, Departement of behavioural sciences.

Fejes, Andreas. & Nicoll, Katherine. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. I: Fejes, Andreas. & Nicoll, Katherine. (Eds.). *Foucault and Lifelong learning. Governing the subject*. London: Routledge.

Forsberg, Eva (2009). Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning. Ingrid, Carlgren, Eva. Forsberg & Viveca. Lindberg (Eds.). *Perspektiv på den svenska skolans kunskaps-diskussion*. Stockholm: HLS förlag.

Forsberg, Eva (2012). Kunskapssyn i omvandling. I: Englund, Tomas., Forsberg, Eva. & Sundberg, Daniel. (Red.). *Vad räknas som kunskap? – läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* Stockholm: Liber.

Foucault, Michel. (1991). Governmentality, I: Burchell, Graham., Gordon, Colin. & Miller, Peter. (Eds.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago press.

Fritzell, Christer. (1981). *Science, ideology and teaching – A critical inquiry into the sociology of pedagogy*. Lund: CWK Gleerup.

Fritzell, Christer. (1989). *Om pedagogikens normativa grund i socialfilosofiskt perspektiv: från Marx, Weber och Frankfurtskolan till Habermas*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

Fritzell, Christer (2008). Pedagogikens språk: Mening och styrbarhet. I: Fritzell, Christer. (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser.* Växjö: Växjö university press.

Fritzell, Christer (2009a). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige, 14*(3), s 191-211.

Fritzell, Christer (2009b). *Kvalificerade samtal: Kunskap-mening-bildning*. Pedagogisk kommunikation, Nr 9, Växjö universitet, IPED.

Gadamer, Hans – Georg (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

Geiryn, Thomas, F. (1999). *Cultural boundaries of science. Credibility on the line.* Chicago: The University of Chicago Press.

Gewirtz, Sharon (2008). Give Us a Break! A sceptical review of contemporary discourse of lifelong learning. *European Educational Research Journal, 7*(4), s 414-424.

Gouthro, Patricia, A. (2002). Education for sale: at what cost? Lifelong learning and the marketplace. *Journal of lifelong education, 21*(4), 334-336.

Grek, Sotiria (2008). From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal, 7*(2), s 208-215.

Grek, Sotiria (2009). Governing by numbers: the PISA effect in Europe. *Journal of education policy, 24*(1), 23-37.

Grek, Sotiria & Lawn, Martin (2009). A Short History of Europeanizing Education. *European Education, 41*(1), 32-54.

Grek, Sotiria, Lawn, Martin, Lingard, Bob, Ozga, Jenny, Rinne, Risto, Segerholm, Christina, Simola, Hannu (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education, 45*(1), 5-21.

Gundem, Björg, B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bernt, Gustavsson (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och förändrade villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap. En diskussions om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Gustavsson, Bernt (2007). Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt. I: Gustavsson, Bernt (Red.). *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.

Giddens, Anthony (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Habermas, Jürgen (2004). Sanning och rättfärdigande. Richard Rortys pragmatiska vändning. I: Skirbekk, Gunnar. *Striden om sanningen*. Göteborg: Daidalos.

Habermas, Jürgen (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.

Hartmann, Eva (2008). The EU as an emerging normative power in the global knowledge-based economy? Recognition Regimes for higher education qualifications. I: Jessop, Bob, Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (Eds.). *Education and the Knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

Hjort Liedman, Mathilda & Liedman, Sven – Eric (2008). Den livslånge lärlingen. *Utbildning & Demokrati, 17*(1), s 17 – 28.

Holford, John (2008). Hard measurement for soft stuff: citizenchip indicators and educational policy under the Lisbon strategy. *European Educational Research Journal, 7*(3), s 331-343.

Hopmann, Stefan, Thomas & Riquarts, Kurt (2000). Starting a dialogue: A beginning conversation between didaktik and the curriculum traditions. I: Westbury, Ian, Hopmann, Stefan, Thomas & Riquarts (Eds.). *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition*. New York: Routledge.

Hoskins, Bryony & Deakin Crick, Ruth (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education, 45*(1), 121-137.

Husén, Thorsten (1989). The Swedish School Reform-Exemplary Both Ways. *Comparative Education, 25*(3), 345-355.

Jacobsson, Bengt & Sahlin-Andersson, Kerstin (2006). Dynamics of soft regulations. I: Djelic, Marie-Laure & Sahlin-Andersson (Eds.) *Transnational governance. Institutional dynamics of regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karseth, Berit & Sivesind, Kirsten (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond National Context. *European Journal of Education, 45*(1), 103-120.

Klafki, Wolfgang (2000). The significance of classical theories of bildung for a contemporary concept of allgemeinbildung. I: Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Eds.). *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition*. New York: Routledge.

Kok, Wim. (2004). *Facing the challenge ahead: The Lisbon strategy for growth and eployment, report from the high level group chaired by Wim Kok*. Brussels: European Commission.

Krantz, Joakim (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö: Växjö university press.

Kristensson Uggla, Bengt (2007). Flexibilitet eller bildning? I: Gustavsson, Bernt (red.) *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.

Kroksmark, Tomas (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.

Kronlid, David (2008). Etikens bidrag till pragmatiska studier av moraliskt meningsskapande. *Utbildning & Demokrati, 17*(3), 139-158.

Lange, Bettina & Alexiadou, Nafsika (2007). New forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal, 6*(4), s 321-335.

Lawn, Martin (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal, 10*(2), s 259-272.

Lawn, Martin & Lingard, Bob (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy. *European Educational Research Journal, 1*(2), s 290-307.

Levin, Ben (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. I: Connelly, F. M., M. F. He, & J. I. Phillion (Eds.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*.Thousand Oaks: Sage Publications.

Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen*. Stockholm: Fritzes.

Liedman, S-E. (2000). Demokrati, Kunskap och Fantasi. *Utbildning & Demokrati, 9*(1), s 11-25.

Liedman, Sven-Eric (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv*. Stockholm: Skolverket.

Lingard, Bob (2006). Globalisation, the research imagination and deparochialising the study of education. *Globalisation, Societies and Education. 4*(2), 287-302.

Lingard, Bob (2009). Researching educational policy in a globalized world: theorethical and methodological considerations. I: Popkewitz, Thomas, S. & Rizvi, Fazal (Eds.). *Globalization and the study of education*. Malden: Wiley-Blackwell.

Lingard, Bob, Rawolle, Shaun & Taylor, Sandra (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of education policy, 20*(6), 759-777.

Lingard, Bob & Ozga, Jenny (2007). Introduction. Reading education policy and politics. I: Lingard, Bob & Ozga, Jenny (Eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Rotledge.

Johansson, Lars-Göran (1999). *Introduktion till vetenskapsteorin*. Stockholm: Thales.

Lpo 94. *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Fritzes.

Lund, Stefan (2006). *Marknad och medborgare: elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö: Växjö University Press.

Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2004). *Pedagogik och diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Institutionen för pedagogik, Växjö: Pedagogiska arbetsrapporter nr 5.

Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning I tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetsliv i omvandling 2006:8.

Lundahl, Lisbeth (2007). Swedish, European, global: the transformation of the Swedish welfare state. I: Lingard, Bob & Ozga, Jenny (Eds.). *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics*. London: Routledge.

Lundgren, Ulf, P. (1972). *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and research on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lundgren, Ulf, P. (1991). *Between Education and Schooling*. Geelong: Deakin University Press.

Lundgren, Ulf, P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige, 4*(1), s 31-41.

Lundgren, Ulf, P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige, 7*(3), s 233-243.

Lundgren, Ulf, P. (2007). Curriculum theory revisited – The Swedish case. I: Forsberg, Eva. (Ed.). *Curriculum Theory Revisited*. Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University.

Lövlie, Lars (2007). Efterskrift. I: Kant, Immanuel*. Om Pedagogik*. Göteborg: Daidalos.

Mannheim, Karl (1936/1985). *Ideology and utopia. An introduction to the sociology of knowledge*. San Diego: Harcourt.

Meyer, Heinz-Dieter & Rowan, Brian (2006). Institutional analysis and the Study of Education. I: Meyer, Heinz-Dieter & Rowan, Brian (Eds*.). The New institutionalism in Education*. Albany: State University of New York press.

Meyer, John, W., Ramirez, Francisco, O. & Soysal, Yasemin, Nuhoglu (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education, 65*(2), 128-149.

Meyer, John, W., Boli, John, Thomas, Goeorge, M. & Ramirez, Francisco, O. (1997). World Society and the Nation State. *American Journal of Sociology, 103*(1), 144-181.

Moos, Lejf (2009). A general context for new social technologies. *Nordisk Pedagogik, 29*(1), s 79-92.

Morawski, Jan (2010). *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro: Örebro Studies in Education 28.

Nordin, Andreas (2009). *Bildning som ideologi. Om bildningsbegreppets aktualitet och uttryck i svenska utbildningspolitik 1993-2008. Pedagogiska arbetsrapporter, nr 11*. Växjö: Institutionen för Pedagogik.

Nordin, Andreas (2010a). Från bildning till kvalitet. Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige, 15*(1), s 1-17.

Nordin, Andreas (2010b). Bildningens motspråk. I riktning mot en diskursiv bildningsförståelse. *Pedagogisk forskning i Sverige, 15*(2/3), s 97-118.

Nordin, Andreas (2011). Making the Lisbon strategy happen. A new phase of lifelong learning discourse in European policy? *European Educational Research Journal, 10*(1), s 11-20.

Nordin, Andreas (2012). Bildningens plats i den svenska läroplanen – några kritiska reflektioner. I: Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (Red.). *Vad räknas som kunskap? – läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* Stockholm: Liber.

Nowotny, Helga, Scott, Peter & Gibbons, Michael (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.

Null, Wesley, J. (2008). Curriculum development in historical perspective. I: Connelly, F. Michael., He, Ming, Fang & Phillion, JoAnn (Eds.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Oberhuber, Florian & Krzyzanowski, Michal (2008). Discourse analysis and ethnography. I: Wodak, Ruth & Krzyzanowski, Michal (Eds.). *Qualitative Discourse Analysis in the social sciences*. Basingstoke: Palgrave.

OECD (2001). The Defenition and Selection of Key Competencies. Executive summary.

Ozga, Jenny & Lingard, Bob (2007). Globalisation, education policy and politics. I: Lingard, Bob & Ozga, Jenny (Eds*.). The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics.* London: Rotledge.

Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Pinar, William, F. (2008). Curriculum theory since 1950. I: Connelly, F. Michael., He, Ming, Fang & Phillion, JoAnn (Eds.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Popkewitz, Thomas, S. (1997). The curriculum theory tradition: Studies in the social/cultural and political contexts of pedagogical practices. I: Rosengren, Karl-Erik & Öhngren, Bo (Eds.). *An evaluation of Swedish Research in Education. Stockholm*: Swedish Science Press.

Popkewitz, Thomas, S.. (2009). Globalization as a system of reason: the historical possibility and the political in pedagogical policy and research. I: Popkewitz, Thomas, S. & Rizvi, Fazal (Eds.). *Globalization and the study of education*. Malden: Wiley-Blackwell.

Power, Michael (1997). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

Quennerstedt, Mikael (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktiknära texter. En analys av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. *Utbildning & Demokrati, 17*(3), s 11-24.

Reisigl, Martin & Wodak, Ruth (2009). The discourse-historical approach. I: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

Reisigl, Martin (2008). Analyzing political rethoric. . I: Wodak, Ruth & Krzyzanowski, Michal (Eds.). *Qualitative Discourse Analysis in the social sciences*. Basingstoke: Palgrave.

Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Rizvi, Fazal (2009). Global mobility and the challenges of educational research and policy. I: Popkewitz, Thomas, S. & Rizvi, Fazal (Eds.). *Globalization and the study of education*. Malden: Wiley-Blackwell

Robertson, Susan, L. (2008). Embracing the global: Crisis and the creation of a new semiotic order to secure Europe's knowledge-based economy. I: Jessop, Bob, Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (Eds.). *Education and the Knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

Román, Henrik (2006). *Skönheten och nyttan: om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Rorty, Richard (2004). Universalitet och sanning. I: Skirbekk, Gunnar. *Striden om sanningen*. Göteborg: Daidalos.

Rose, Nikolas. (1999). *Powers of freedom – Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosengren, Karl-Erik & Öhngren, Bo (Eds.) (1997). *An evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: Swedish Science press.

Rubensson, Kjell (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I: Ellström, Per-Erik, Gustavsson, Bernt & Larsson, Staffan (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Schmidt, Vivien (2008). *Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse*. Annual Review of Political Science, 11, s 303-326.

Schriewer, Jürgen (2003). Globalisation in Education: process and discourse. *Policy Futures in Education, 1*(2), 271-283.

Searle, John, R. (1997). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Daidalos.

Sennet, Richard (1999). *När karaktären krackelerar. Människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas.

Short, Edmund, C. (2008). Curriculum policy research. I: Connelly, F. M., M. F. He, & J. I. Phillion (Eds.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sivesind, Kirsten (2002). Tasks and themes in communication about the curriculum: The Norwegian compulsory school reform in perspective. I: Rosemund, M, Fries, A.-V. & Heller, W (Eds.). *Comparing curriculum-making processes*. Bern: Peter Lang.

Sivesind, Kirsten. (2008). *Reformulating reform: curriculum history revisited*. Oslo: Universitas Osloensis.

Skolverket (2005). *Skolverkets lägesbedömning 2005, Skolverkets rapport nr 264*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2010). *Skola i förändring*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Stehr, Nico (2004). En värld av kunskap. *Utbildning & Demokrati, 13*(1), s. 11-20.

Sundberg, Daniel (2005). *Skolreformernas dilemma. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö university press.

Sundberg, Daniel (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen.* Paper presenterat vid den Läroplansteoretiska konferensen i Örebro 7-8 mars, 2008.

Sundberg, Daniel. (2008). Det svenska skolsystemets omstrukturering: reformrörelser och styrningsdiskurser sedan 1990-talet. I: Fritzell, Christer (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*. Växjö: Växjö university press.

Svensson, Nils-Eric. 1962: *Ability grouping and scholastic achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Säfström, Carl-Anders (2005). *Skillnadens pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, Carl-Anders (2007). The blind spots of curriculum history. I: Forsberg, Eva. (Ed.). *Curriculum Theory Revisited*. Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University.

Taylor, Sandra, Rizvi, Fazal, Lingard, Bob & Henry, Miriam (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.

Thompson, John, B. (1995). *The media and modernity. A social theory of media*. Cambridge: Polity Press.

Thomson, Patricia (2006). Policy scholarship against de-politicisation. I: Ozga, Jenny, Seddon, Terri & Popkewitz, Thomas, S. (Eds.). *World yearbook of education 2006. Education research and policy: Steering the knowledge-based economy*. London: Routledge.

Uljens, Michael (2001). Om hur människan blir människa bland andra människor? Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning & Demokrati, 10*(3), s. 85-102.

Vislie, Lise (2008). Education in an era of globalisation. *Nordisk Pedagogik, 28*(3), s. 161-172.

Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.

Wahlström, Ninni (2008). Var står kampen om utbildningspolitiken? Om statens förändrade roll inom den öppna samordningsmetoden. *Nordisk Pedagogik, 28*(3), 173-192.

Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.

Wahlström, Ninni (2010). A European space for education looking for its public. *European educational research journal, 9*(4), 432-443.

Waldow, Florian (2008). *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Waldow, Florian (2009). Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education, 45*(4), 477-494.

Wenger, Etienne, McDermott, Richard & Snyder, William, M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Eds.) (2000). *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition*. New York: Routledge.

Whitty, Geoff (2010). Revisiting school knowledge: some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education, 45*(1), 28-45.

Winther Jörgensen, Marianne & Philips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wodak, Ruth (2001). What CDA is about - a summary of its history, important concepts and its developments. I: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications, Incorporated.

Wodak, Ruth (2008). Introduction: Discourse studies – Important concepts and terms. I: Wodak, Ruth & Krzyzanowski, Michal (Eds.). *Qualitative Discourse Analysis in the social sciences*. Basingstoke: Palgrave.

Wodak, Ruth (2009). *The discourse of Politics in Action: Politics as Usual*. Basingstoke: Palgrave.

Young, Michael & Muller, Johan (2010). Three Educational Scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education, 45*(1), 11-27.

Young, Michael, F. D. (2008). *Bringing knowledge back in*. London: Routledge.

Young, Michael, F. D. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal, 9*(1), 1-12.

Linnaeus University Dissertations

Nedan följer en lista på skrifter publicerade i serien Linnaeus University Dissertations. För fler titlar och mer information se Linnaeus University Press sidor på Lnu.se

32. Johanna Jormfeldt, 2011. *Skoldemokratins fördolda jämställdhetsproblem. Eleverfarenheter i en könssegregerad gymnasieskola* (statsvetenskap/political science), ISBN: 978-91-86491-60-4.

33. Astrid Weissbach, 2011. The *role of allelopathy in microbial food webs* (akvatisk ekologi/aquatic ecology), ISBN: 978-91-86491-62-8.

34. Marlene Norrby, 2011. *Gene and protein expression in denervated atrophic and hypertrophic skeletal muscle* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-61-1.

35. Monika Filipsson, 2011. *Uncertainty, variability and environmental risk analysis* (miljövetenskap/environmental science), ISBN: 978-91-86491-63-5.

36. Martin Amstéus, 2011. *Managerial Foresight and Firm Performance* (företagsekonomi/business administration), ISBN: 978-91-86491-64-2.

37. Camilla Fahlgren, 2011. *Microorganisms in the atmosphere* (mikrobiologi/microbiology), ISBN: 978-91-86491-63-5.

38. Goran Orozović, 2011. *Resistance to neuraminidase inhibitorsin influenza A virus isolated from mallards* (biokemi/biochemistry), ISBN: 978-91-86491-66-6.

39. Peter Hultgren, 2011. *Det dubbla statushandikappet och sjukförsäkringens moraliska praktiker – en aktstudie om sjukpenningärenden som får negativa beslut på Försäkringskassan* (sociologi/sociology), ISBN: 978-91-86491-67-3.

40. Dieter Samyn, 2011. *Structure/function relationships of inorganic phosphate transporters* (biokemi/biochemistry), ISBN: 978-91-86491-68-0.

41. Wirginia Bogatic, 2011. *Exilens dilemma: att stanna eller att återvända. Beslut i Sverige av polska kvinnor som överlevde KZ-lägret Ravensbrück och räddades till Sverige 1945-1947* (historia/history), ISBN: 978-91-86491-69-7.

42. Yushu Li, 2011. *Essays on Statistical Testing using Wavelet Methodologies* (statitstik/statistics), ISBN: 978-91-86491-70-3.

43. Ausra Reinap, 2011. *Aerosol deposition to coastal forests: a wind tunnel approach* (miljövetenskap/environmental science), ISBN: 978-91-86491-71-0.

44. Maria Mikkonen, 2011. *Internal Migration, Labour Market Integration, and Job Displacement: An Ethnic Perspective* (nationalekonomi, economics), ISBN: 978-91-86491-72-7.

45. Johan Vessby, 2011. *Analysis of shear walls for multi-storey timber buildings* (byggteknik/civil engineering), ISBN: 978-91-86491-73-4.

46. Anna Augustsson, 2011. *Climate change and metal mobility in an environmental risk perspective* (miljövetenskap/environmental science), ISBN: 978-91-86491-74-1.

47. Mia Berglund, 2011. *Att ta rodret i sitt liv. Lärande utmaningar vid långvarig sjukdom* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86491-76-5.

48. Eva Pettersson, 2011. *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor* (matematik med didaktisk inriktning/mathematics education), ISBN: 978-91-86491-77-2.

49. Veronica Lundgren, 2011. *Phytoplankton defense mechanisms against grazing: the role of grazing infochemicals* (akvatisk ekologi/aquatic ecology), ISBN: 978-91-86491-78-9.

50. Eva Gustafsson, 2011. *Characterization of particulate matter from atmospheric fluidized bed biomass gasifiers* (bioenergiteknik/bioenergy technology), ISBN: 978-91-86491-80-2.

51. Ulla Gadler, 2011. *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet* (pedagogik/education), ISBN: 978-91-86491-81-9.

52. Mikael Hilmersson, 2011. *Establishment of Insidership Positions in Institutionally Distant Business Networks. -The entry of medium sized multinational exporters in emerging markets* (företagseknomi/business administration), ISBN: 978-91-86491-82-6.

53. Joakim Stoltz, 2011. *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée* (franska/french), ISBN: 978-91-86491-83-3.

54. Fredrik Håkansson, 2011. *Standing up to a Multinational Giant. The Saint-Gobain World Council and the American Window Glass Workers' Strike in the American Saint Gobain Corporation in 1969* (historia/history), ISBN: 978-91-86491-87-1.

55. Henning Henschel, 2011. *Towards Macromolecular Systems for Catalysis* (organisk kemi/organic chemistry), ISBN: 978-91-86491-88-8.

56. Fabio Kaczala, 2011. *Wastewater and Stormwater from the wood-floor industry:Towards an integrated water management* (miljövetenskap/environmental science), ISBN: 978-91-86491-93-2.

57. Carina Elmqvist, 2011. *Akut omhändertagande – i mötet mellan patienter, närstående och olika professioner på skadeplats och på akutmottagning* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86491-95-6.

58. Karoline Johansson, 2011. *Properties of wave-front sets and non-tangential convergence* (matematik/mathematics), ISBN: 978-91-86491-96-3.

59. Stina K. Carlsson, 2011. *Effects of adenosine and acetylcholine on the lacrimal gland* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-97-0.

60. Peter Nyman, 2011. *On relations between classical and quantum theories of information and probability* (matematik/mathematics), ISBN: 978-91-86491-98-7.

61. Olof Engstedt, 2011. *Anadromous Pike in the Baltic Sea* (akvatisk ekologi/aquatic ecology), ISBN: 978-91-86491-99-4.

62. Lise-Lotte Ozolins, 2011. *Beröringens fenomenologi i vårdsammanhang* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86983-00-0.

63. Naghi Momeni, 2011. *Blood based biomarkers for detection of autistic spectrum disorders* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86983-01-7.

64. Emina Hadziabdic, 2011. *The use of interpreter in healthcare. Perspectives of individuals, healthcare staff and families* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86983-04-8.

65. Lina Lindell, 2011. *Environmental Effects of Agricultural Expansion in the Upper Amazon. A Study of river Basin Geochemistry and Hydrochemistry, and Farmers´Perceptions* (miljövetenskap/environmental science) ISBN: 978-91-86983-05-5.

66. Helmer Belbo, 2011. *Efficiency of accumulating felling heads and harvesting heads in mechanized thinning of small diameter trees* (skogs- och träteknik/forestry and wood technology) ISBN: 978-91-86983-08-6

67. Linda Olofsson, 2011. *Studies of terpene metabolism in trichomes of Artemisia annua L.* (biokemi/biochemistry) ISBN: 978-91-86983-12-3.

68. Ann-Sofie Bergman, 2011. *Lämpliga eller olämpliga hem? Fosterbarnsvård och fosterhemskontroll under 1900-talet* (socialt arbete/social work) ISBN: 978-91-86983-11-6.

69. Lisbeth Sandvall, 2011. *Överskuldsättningens ansikten. En studie av vägar in i och ut ur ekonomiska svårigheter* (socialt arbete/social work) ISBN: 978-91-86983-13-0.

70. Niclas Eberhagen, 2011. *Understanding the Designing of Knowledge Work Support Tools as a Situated Practice* (datavetenskap/computer science) ISBN: 978-91-86983-15-4.

71. Charlotte Hommerberg, 2011. *Persuasiveness in the discourse of wine. The rhetoric of Robert Parker* (engelska/English) ISBN: 978-91-86983-18-5.

72. Anette Almgren White, 2011. *Intermedial narration i den fotolyriska bilderboken. Jean Claude Arnault, Katarina Frostenson och Rut Hillarp* (litteraturvetenskap/comparative literature) ISBN: 978.91-86983-20-8.

73. Mairon Johansson, 2011. *I dialogens namn – idén om en överenskommelse mellan regeringen och ideella organisationer* (socialt arbete/social work) ISBN: 978-91-86983-21-5.

74. Zara Bersbo, 2011. *"Rätt för kvinnan att blifva människa – fullt och helt." Svenska kvinnors ekonomiska medborgarskap 1921-1971* (historia/history) ISBN: 978-91-86983-23-9.

75. Anders Bremer, 2012. *Vid existensens gräns – Etiskt vårdande och professionellt ansvar vid hjärtstopp utanför sjukhus* (vårdvetenskap/caring scinece) ISBN: 978-91-86983-25-3.

76. Viacheslav Mutavchi, 2012. *Solid waste management based on cost–benefit analysis using the WAMED model* (miljövetenskap/environmental science), ISBN: 978-91-86983-30-7.

77. Stina Israelsson, 2012. *Tissue tropism and oncolytic potential of enteroviruses* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86983-32-1.

78. Susanne Sandberg, 2012. *Internationalization processes of small and medium-sized enterprises: Entering and taking off from emerging markets* (företagsekonomi/business administration), ISBN: 978-91-86983-35-2.

79. Karina Adbo, 2012. *Relationships between models used for teaching chemistry and those expressed by students* (naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning/science education), ISBN: 978-91-86983-36-9.

80. Kirsten Husung, 2012. *Écriture comme seul pays. Construction et subversion des discours identitaires : hybridité et genre chez Assia Djebar et Nina Bouraoui* (franska/french), ISBN: 978-91-86983-41-3.

81. Anna Thurang, 2012. *Vardagslivet och vårdandet för kvinnor och män med alkoholberoende. En studie om alkoholberoende kvinnor och mäns levda erfarenhet av att leva med och vårdas för alkoholberoende* (vårdvetenskap/caring science) ISBN: 978-91-86983-43-7.

82. Cecilia Jonsson, 2012. *Volontärerna: Internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråe*r (socialt arbete/social work) ISBN: 978-91-86983-44-4.

83. Per Nilsson, 2012. *Interactions between platelets and complement with implications for the regulation at surfaces* (biomedicinsk vetenskap/biomedical science) ISBN: 978-91-86983-46-8.

84. Lina Hellström, 2012. *Clinical pharmacy services within a multiprofessional healthcare team* (vårdvetenskap/caring science) ISBN: 978-91-86983-47-5.

85. Magdalena Sterley, 2012. *Characterisation of green-glued wood adhesive bonds* (byggteknik/civil engineering) ISBN: 978-91-86983-57-4.

86. Nina Jonsson, 2012. *Development of novel methods for studying picornaviruses* (biomedicinsk vetenskap/biomedical science) ISBN: 978-91-86983-59-8.

87. Therese Sjödén, 2012. *Sensitivity Analysis and Material Parameter Estimation using Electromagnetic Modelling* (fysik/physics) ISBN: 978-91-86983-60-4.

88. Neus Latorre-Margalef, 2012. *Ecology and Epidemiology of Influenza A virus in Mallards Anas platyrhynchos* (mikrobiologi/microbiology) ISBN: 978-91-86983-61-1.

89. Stefan Karlsson, 2012. *Modification of Float Glass Surfaces by Ion Exchange* (glasteknologi/glass technology) ISBN: 978-91-86983-62-8.

90. Kaisa Lund, 2012. *Transfer of brand associations over time: The brand extension of Nivea* (företagsekonomi/business administration) ISBN: 978-91-86983-63-5.

91. Joel Karlsson, 2012. *Issues of Complex Hierarchical Data and Multilevel Analysis. Applications in Empirical Economics* (nationalekonomi/economics) ISBN: 978-91-86983-63-5.

92. Christina Nilsson, 2012. *Förlossningsrädsla - med fokus på kvinnors upplevelser av att föda barn* (vårdvetenskap/caring science) ISBN: 978-91-86983-65-9.

93. Lottie Giertz, 2012. *Erkännande, makt och möten. En studie av inflytande och självbestämmande med LSS att föda barn* (socialt arbete/social work) ISBN: 978-91-86983-66-6.

94. Michael Andersson, 2012. *Functional aspects of inorganic phosphate transport* (biokemi/biochemistry) ISBN: 978-91-86983-67-3.

95. Jenny Johansson, 2012. *Drivers of polymorphism dynamics in Pygmy grasshoppers* (evolutionär ekologi/evolutionary ecology) ISBN: 978-91-86983-70-3.

96. Marcus Ohlström, 2012. *Justice and the Prejudices of Culture. On Choice, Social Background and Unequal Opportunities in the Liberal Society* (statsvetenskap/political science) ISBN: 978-91-86983-75-8.

97. Andreas Nordin, 2012. *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (pedagogik/education) ISBN: 978-91-86983-77-2.