

Bäst i klassen?

Bäst i klassen?

Lärare och elever i svenska och europeiska
policytexter

Lena Sjöberg



© *Lena Sjöberg*, 2011
ISBN 978-91-7346-696-7
ISSN 0436-1121

Fotograf: Andreas Johansson

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/24101>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2010

Till Oskar och Lovisa

Abstract

Title: Top of the Class? Teachers and pupils in Swedish and European policy texts
Language: Swedish with an English summary
Key words: policy analysis, teachers, pupils, power, discourse, governmentality, constructions, governing technologies
ISBN: 978-91-7346-696-7

This thesis takes its departure in the recent criticism directed to the Swedish school system and its schools, teachers and pupils, but especially the epidemic of policies produced in order to develop and improve Swedish schools, in particular after the change of government in 2006.

The general aim of this thesis is to study how teachers and pupils are represented, and thus constructed, regulated and positioned in a number of current key policy texts. The study also involves a discussion of the construction and regulation practices regarding the school, and its role in society.

The main context for the study is policy texts and policy practices related to teacher education. Four studies form the cornerstone of the thesis. Through these policy texts different institutional practices are analyzed. These range from European union policy to examination data from a local teacher education institution in Sweden.

A main source of inspiration to the theoretical framework of the study has been provided by the work of Michel Foucault. However, in addition to Foucault's constructionist and post-structuralist basis, theoretical and methodological approaches drawn from Norman Fairclough's critical discourse analysis, Mark Olssen's social-materialist analysis of policy and Stephen J Ball's policy sociology are also included.

The first study examines the constructions and governing technologies in four policy texts within the European Union working programme 'Education 2010'. The second study takes a historical perspective in the construction of teachers and pupils, based on teacher education policy text since 1948, and how the ideal teacher, pupil and school are constructed and positioned genealogically. The third study explores the discursive notions of teacher professionalism and how the regulation of teachers operates through this and other discursive practices by the Swedish government and the Teacher union (Läraryrket) during two different time periods, 1995-2000 and 2007-2008. The final study examines student teachers' examination assignments, as a local policy practice, and how the student teachers position the ideal pupil and themselves as ideal teachers. It examines how different policy discourses operate in relation to positioning practices.

The thesis shows that current neoliberal discourse order in educational policy today is partly challenged by neoconservative rationalities. Secondly, the thesis shows how each teacher and pupil is governed through several discourses, governing technologies and governing techniques, and how these three entities function relationally in the governing of the subject. In common for discourses, governing technologies and techniques are that they are often very 'seductively packaged', which implies that it is almost impossible to resist and oppose them. Finally I claim that the current discourse order, and its discourses, and governing technologies and techniques imply structural inequalities for teachers, but especially between different pupil groups.

Innehåll

Förord

Del I Introduktion och inramning av studierna

Inledning.....	11
Avhandlingsstudiens övergripande syfte och kontext samt en första presentation av delstudierna	15
Teoretiska utgångspunkter, metodologi och genomförande av studierna.....	20
Teoretiska utgångspunkter och begrepp	21
Policy och policyanalys - metodologiska implikationer för avhandlingsstudien	33
Studiens genomförande och frågor om vetenskaplig kvalitet	37
Forskningsöversikt i relation till avhandlingsstudien	45
Studier om policy och reformer	46
Studier om governmentality och konstruktionspraktiker relativt lärare och elever	52
Avhandlingsstudiens relevans i relation till tidigare studier	57

Del II Studierna

Sammanfattningar av avhandlingens ingående studier	61
Studie 1: Skolan och den 'goda' utbildningen - för ett konkurrenskraftigt Europa 61	
Studie 2: "Same same, but different". En genealogisk studie av den 'goda' läraren, den 'goda' eleven och den 'goda' skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008	63
Studie 3: 'Lärarprofessionalitet på glid' - performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy.....	65
Studie 4: Vygotskij goes neoliberal - den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens policypraktik	67

Del III Sammanfattande diskussion

Diskussion.....	73
Dominerande diskurser och diskursordningar i representationerna om lärare och elever.....	73
Styrningens <i>hur</i> - diskurser, teknologier och tekniker i relation till lärar- och elevsubjekten	80
Den ideala läraren och eleven - konstruktioner och subjektspositioner	89

Sammanfattning av avhandlingens teoretiska och empiriska bidrag	92
Förslag till fortsatt forskning	95

Del IV Summary och referenser

Summary.....	99
Referenser.....	109

Bilaga

Del V Artiklarna

Artikel 1:

Sjöberg, Lena. (2009). Skolan och den 'goda' utbildningen - för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 33-58.

Artikel 2:

Sjöberg, Lena. (2010a). "Same same, but different". En genealogisk studie av den 'goda' läraren', den 'goda' eleven och den 'goda' skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008, *EDUCARE*, (1),73-99.

Artikel 3:

Sjöberg, Lena. (2010b). Lärarprofessionalitet på glid - performativ förskjutning av statlig lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 18-32.

Artikel 4:

Sjöberg, Lena. (submitted). Vygotskij goes neoliberal - den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens policypraktik. Opublicerat manus.

Förord

Att skriva en avhandling är något som är relativt få förunnat. Att bli antagen till forskarutbildningen våren 2005 var därför både roligt och betydelsefullt för mig. Avhandlingsskrivande, och att vara doktorand, är dock inte bara en dans på rosor. Att tänka, förstå och skriva känns ibland svårt, för att inte säga oöverstigligt. Vid dessa tillfällen är det tur att man har bra handledare och vänner samt en omtänksam och tålig familj runt sig. Jag vill därför inleda den här avhandlingen med att rikta många och varma tack till de personer som på olika sätt har betytt särskilt mycket för avhandlingens innehåll, utformning och genomförande.

Först och främst vill jag ge en bamsekram, och ett innerligt stort tack, till min huvudhandledare Dennis Beach. Med stort engagemang har du läst mina texter och givit mig kloka synpunkter, men också påhejande och uppmuntrande ord när det har behövts. Du verkar ha ett dygn med betydligt fler timmar än tjugofyra. Jag vill också rikta stora tack till mina bihandledare Maj Asplund Carlsson och Jan Gustafsson. Jan, du lotsade in mig i akademins snårskogar och hjälpte mig att hitta en plattform där jag kunde arbeta från. Till dig, Maj har det alltid varit enkelt att vända sig när man vill testa en idé, eller prata om livets väsentligheter.

Jag vill också tacka de personer som genom forskarutbildningens plan-, mitt- och slutseminarier givit mig värdefulla råd för avhandlingsprojektets fortskridande. Tack Johannes Lunneblad, Andreas Fejes och Elisabeth Öhrn.

Under doktorandtiden har jag varit deltagare i flera kollegier och forskargrupper. Några av kollegierna har blivit involverade mer än andra i mitt avhandlingsprojekt. Till Er som varit delaktiga i kollegiet för Text- och maktanalys vid Göteborgs universitet och i Kollegiet för samhällskritiska studier (KSKS) vid Högskolan Väst riktar jag därför också ett stort tack!

Högskolan Väst har genom min doktorandtjänst gjort det ekonomiskt möjligt att genomföra avhandlingsstudierna, liksom Franz von Sydows Hjälpfond. Utan er ekonomiska support hade forskarstudierna varken kunnat påbörjas eller slutföras.

Några kollegor och vänner har jag under avhandlingsarbetet engagerat mer än andra, både i personliga och arbetsrelaterade frågor. Signild Risenfors och Helena Korp, ett stort tack till Er. Inte bara för att ni hjälpt mig med

avhandlingens innehåll och språk, utan också att ni finns där som enormt goda vänner!

Sist men inte minst vänder jag mig mot min familj: mina föräldrar och Ismo, Oskar och Lovisa. Ni har länge stått ut med högar av böcker och pappersbuntar lite här och var i huset, men också en ibland lite distraherad och stingslig familjemedlem. Det är inte alltid lätt att vara snäll när det är svårt! Jag lovar inte att bättra mig, men kanske byter jag papper på golvet en stund! Att få vara med er är det bästa som finns, att få vara tillsammans med en trygg, godhjärtad och omtänksam make (Ismo), att få diskutera historia och politik så man nästan storknar (Oskar), och att få följa med och njuta av massa spännande och roliga idrottsevenemang (Lovisa). Att man samtidigt vet att man i vått och torrt har föräldrar som ställer upp är också en underbar gåva. Ni är allesammans fantastiska!

Del I

Introduktion och inramning av studien

Inledning

Att den svenska skolan befinner sig i kris och är i starkt behov av genomgripande politiska och pedagogiska förändringar är en bild som idag återkommande presenteras i såväl mediala som politiska sammanhang. Skolans problem uppges vara både många och mångfasetterade: svenska elevers kunskapsresultat är alltför dåliga i ett antal viktiga ämnen och tenderar att försämrats, enskilda skolors kvalitet är undermålig, elevers uppförande och ordning är problematisk, skolk är ett allt för vanligt förekommande problem och lärarnas utbildning, slutligen, är allt för bristfällig (Björklund 2006, 2010; Göteborgsposten 2008, 2009a, 2009b; Skolverket 2009b, 2009c; Folkpartiet 2010; Sydsvenska Dagbladet 2010; Skolinspektionen 2010).

De genomgripande brister och problem som det svenska skolsystemet påstås ha förefaller vara särskilt problematiskt i relation till att skola och utbildning idag framhålls som ett av de mest centrala och viktiga medlen för att skapa nationell och internationell ekonomisk framgång (Ball, Dworkin & Vryonides 2010). Denna tanke har utvecklats bland annat i relation till politiskt diskursiva idéer om att Sverige, och andra nationer, bör utvecklas mot så kallade kunskapssamhällen och/eller kunskapsekonomier (Peters 2001, 2005; Jessop 2002, 2008). Att kraftigt utveckla och effektivisera den svenska skolan förefaller därför vara oerhört väsentligt.

Svensk skola undergår för närvarande kraftiga politiska och policymässiga förändringar, och som en konsekvens därav, stora omställningar för de pedagogiska praktikerna. Under millenniets första år, och i synnerhet efter regeringsskiftet 2006, har det skett en massiv statlig policyproduktion relativt hela skolsystemet; med beslut om en ny lärarutbildning (SOU 2008:109; Prop 2009/10:89), introduktion av legitimationer för lärare och förskollärare (SOU 2008:52; Prop 2010/11:20), införande av en ny gymnasieskola (SOU 2008:27; Prop 2008/09:199), nya läroplaner för både grundskolan och förskolan (SOU 2007:28; Prop 2008/09:87; Lgr-11; Regeringskansliet 2008d; Skolverket 2009a; Lpfö-98 2010), tidigare och tydligare bedömnings- och betygspraktiker (Regeringskansliet 2008a, 2008b, 2008c; Prop 2008/09:66; Ds 2010:15), fler

nationella prov (Regeringskansliet 2008b), en ny skollag (Prop 2009/10:165) och slutligen en förstärkt skolinspektion (SOU 2007:101; SOU 2007:79).

De politiska och pedagogiska förändringar som den svenska skolan idag undergår utgör en av flera faser i en vidare omstruktureringsprocess som på olika sätt och i olika omfattning präglar svenskt utbildningsväsende sedan slutet av sjuttioalet (Lundahl 2002, 2005, 2007; Daun 2002; Wahlström 2002; Lindblad 2006; Lindblad & Popkewitz 2004). Denna omstruktureringsprocess har i stora drag hittills inneburit att svenskt skolväsende, på relativt kort tid, har gått från att vara ett av de mest reglerade till att bli ett av de mest avreglerade skolsystemen i världen (Lundahl 2005, 2007). Omstruktureringen av svenskt utbildningsväsende har under denna period inneburit både konkreta organisatoriska, administrativa och pedagogiska förändringar, men också diskursiva förändringar där neoliberala och andra ekonomiska rationaliteter i allt högre grad påverkat synen på hur skolan bör styras och organiseras (Ball 1994, 2006, 2007, 2008). Det har i sin tur inneburit att synen på hur lärare och elever bör vara för att fungera väl i det framgångsrika (kunskaps-)samhället har förändrats (Ball 1994, 2003, 2007; Beach 2010)¹.

Det stora politiska intresset för skola och utbildning, och att man på samma gång ser skolan som både ett problem och en mirakelmedicin till ett framtida välfungerande och framgångsrikt samhälle, har gjort att jag blivit intresserad av att fördjupa mig i hur lärare och elever diskursivt representeras i policytexter om utbildning². Föreliggande avhandling består av fyra studier som var och en på olika sätt problematiserar och kritiskt granskar hur lärare och elever konstrueras, regleras och positioneras i och genom ett antal utvalda aktuella policytexter och policypraktiker. Genom att studera konstruktionspraktiker relativt lärare och elever, studeras i andra hand även hur skolan konstrueras och regleras. Primärt ligger dock intresset på lärar- och elevsubjekten.

¹ Den kritik, och den mängd politiska reformer som de senaste åren fokuserat skolans verksamhet, är därför, även om det inte alltid är klart uttalat, också ett resultat av de politiska förändringar som skett tidigare under samma omstruktureringsprocess, och i synnerhet under 1990-talet då stora och genomgripande reformer genomfördes.

² Begreppet elev innefattar i avhandlingstexten alla barn och ungdomar som ingår i någon form av undervisningspraktik som styrs av en läroplan. Förskolebarn och barn på fritidshemmet benämns därför också som elever. Att jag valt att benämna dem elever är att jag i avhandlingen diskuterar diskurser, konstruktioner och regleringspraktiker som opererar gentemot barn och unga på ett mer övergripande plan och inte i relation till olika pedagogiska verksamheter. Dessutom är begreppet valt med tanke på att policytexterna diskuterar barnen och ungdomarna utifrån ett undervisnings- och lärandefokus, vilket gör att jag har bedömt att elevbegreppet är det mest lämpliga.

Diskurs och makt är några av de mest centrala begreppen i avhandlingen. Både makt- och diskursbegreppet använder jag med hänvisning till Foucault (1977a, 1980, 1982, 1993), Fairclough (1992, 2003), Ball (1994, 2003, 2007) och Olssen (2006a). Det innebär för avhandlingens analytiska arbete att diskurser har en nära relation till makt. Diskurser påverkar vad som är möjligt att säga, tänka, känna och göra i olika situationer och praktiker (Foucault 1993). Liksom Bacchi (1999, 2000) och Beach (2008) menar jag att (policy-)diskurser inte bör betraktas som naturliga och givna, utan snarare bör analyseras och problematiseras utifrån att de är diskursiva representationer som bygger på kulturella, ekonomiska och politiska antaganden och rationaliteter. (Policy-)diskurserna kan däremot få materiella, ekonomiska och sociala konsekvenser, både för lärares och elevers arbetssituation i skolorna, men också för hur lärarna och eleverna kommer att förstå och förhålla sig till sig själva och sitt arbete (Foucault 1977a, 1982, 2002a, 2002b, 2002c; Fairclough 1992, 1995; Rose 1996; Ball 1994, 2003, 2007; Beach 2010).

Diskurser och diskursiva konstruktioner om hur skola, lärare och elever är och bör vara, har också varit både betydelsefulla för, och haft stor påverkanskraft på, min egen yrkespraktik. Det gäller arbetet som lärare i grundskolan, men också som lärarutbildare och forskarstuderande. I de flesta fall utan att jag själv har insett det, vilket är en viktig del av diskursernas sätt att operera. Konkret har det inneburit att jag både är, och har varit med om att rekonstruera och reproducera både stora och små 'sanningar' om hur skolan är och bör fungera, men också hur lärare och elever är och bör vara. Jag har exempelvis under mina drygt tio år inom lärarutbildningen vid flera tillfällen i undervisningen förmedlat till lärarstudenterna att lärandebegreppet epistemologiskt bör ersätta inlärningsbegreppet, att portfolio möjligen är det mest ideala sätt att synliggöra elevernas olika kunskaper och förmågor, att lärandet bör vara lustfyllt och att lek är kul, men också synnerligen värdefullt för lärandet. Diskursiva försanthållanden omger oss ständigt och känns så naturliga och rätta, att vi inte särskilt ofta bemödar oss om att problematisera dem. Att i avhandlingsarbetet ha fått möjlighet att kritiskt granska några av de diskurser som representeras inom utbildningspolicy, och i förlängningen min egen diskursiva praktik, har därför varit en spännande, men också en något ansträngande, process.

Avhandlingens fyra studier fokuserar hur lärare och elever, men även skolan, representeras och konstrueras i policytexter producerade inom olika policypraktiker. De policypraktiker som har valts ut har både olika formell status och spänner från internationella till lokala sammanhang. De fyra studierna i sin helhet

presenteras sist i avhandlingstexten (del V). I nästa avsnitt kommer syfte och problemformulering att presenteras, tillsammans med en kontextualisering av studierna. Därefter följer en redogörelse för studiernas teoretiska och metodologiska utgångspunkter och ramverk, samt en beskrivning av hur genomförandet av studierna gått till. Studien kommer efter det att presenteras i relation till tidigare, och för studien relevant, forskning. I del II kommer en sammanfattning av avhandlingens fyra studier att presenteras, för att gemensamt diskuteras och sättas i ett större utbildningsvetenskapligt sammanhang i del III.

Avhandlingsstudiens övergripande syfte och kontext samt en första presentation av delstudierna

Det övergripande syftet med avhandlingen är att utifrån ett kritiskt och problematiserande perspektiv studera hur lärare och elever representeras, och därmed konstrueras, regleras och positioneras i ett urval av aktuella, men också politiskt och pedagogiskt betydelsefulla, policytexter³. I förlängningen innebär studien även en problematisering av hur skolan, och dess roll i samhället, konstrueras och regleras. Det huvudsakliga intresset för avhandlingen ligger dock på de representationer som görs relativt lärar- och elevsubjekten.

Studiens huvudfråga besvaras med hjälp av de fyra artiklar som är producerade inom ramen för avhandlingsprojektet. Eftersom varje delstudie behandlar en särskild aspekt av det gemensamma huvudsyftet, kommer studiens huvudfråga särskilt att behandlas och diskuteras i avhandlingens gemensamma diskussionsdel.

Som en struktur för analyserna och diskussionen har jag utgått från följande forskningsfrågor:

- Vilka dominerande diskurser och diskursordningar präglar representationerna av läraren och eleven i policytexterna?
- Genom vilka teknologier och tekniker regleras, disciplineras och styrs lärarna och eleverna?
- Hur konstrueras och positioneras lärarna och eleverna i, och genom, de studerade policytexterna?

³ Syftesbeskrivningen ska indikera att studien antar ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. De sätt som lärarna och eleverna skrivs fram på (representeras) i policytexterna påverkas av språkliga, sociala, kulturella och historiska sätt att förstå och skapa världen. Policytexternas språkliga representationer gör i sin tur att lärarna konstrueras, regleras och/eller positioneras i olika riktningar.

En fråga som blir viktig för analyserna är vilket urval som har gjorts i förhållande till kontexter och texter. Nedan kommer betydelsefulla urvalsfrågor relaterade till syftet att närmare presenteras.

I inledningen beskrevs att den svenska grundskolan för närvarande genomgår genomgripande förändringar, där policypraktiker (dvs institutionella sammanhang som på något sätt producerar policy) behandlar och ändrar en stor mängd pedagogiska praktiker som berör lärare och elever i skolan idag. För att genomföra avhandlingsarbetet har en begränsning av kontext och policytexter emellertid varit nödvändig.

Mitt första val handlade om vilken kontext som skulle studeras. Resultatet blev att studera policypraktiker som i första hand relateras till lärarutbildningen. Att valet föll på att lärarutbildningen skulle utgöra kontext för studierna har flera grunder. En av anledningarna är att lärarnas utbildning och kompetens idag sägs vara en grundläggande faktor för den svenska skolans framgång (SOU 2008:109; Skolverket 2009b). För det andra valdes lärarutbildningen eftersom det är en kontext som speglar hela skolsystemet, och inte en avgränsad del. Att valet föll på att analysera företrädesvis lärarutbildningspolitiska texter berodde för det tredje på att studien från början enbart var tänkt att fokusera konstruktionspraktiker relativt lärarna. Redan ganska tidigt i arbetsprocessen visade det sig dock att även eleverna var tydligt framskrivna i policytexterna, trots att texterna inriktade sig mot lärarna och deras utbildning. Den enda studie där jag valt att inte inkludera eleverna är i den tredje studien, där jag enbart har koncentrerat mig på lärarna, och hur lärare regleras genom olika styrningsteknologier.

Förutom valet att lärarutbildningen skulle vara den kontext som skulle genomsyra de enskilda studierna, har jag gjort en mängd andra val som har varit viktiga för avhandlingens analysarbete. De kan korfattat beskrivas som val som rör vilka tidsmässiga perioder som analyserna har fokuserat, vilken typ av policytexter och policypraktiker som granskats och vilka andra policytexter och policypraktiker jag har valt att komplettera min analys med. Dessa kommer härefter att presenteras i tur och ordning (För att se en översikt över det studerade empiriska materialet i relation till de fyra artiklarna hänvisas till bilaga 1).

Syftet med studien indikerar att min avsikt med avhandlingen är att belysa hur lärarna och eleverna representeras, och på så sätt konstrueras, regleras och positioneras i tidsmässigt aktuella policytexter. I tre av de fyra artiklarna har jag därför valt policytexter som är så tidsmässigt närliggande som möjligt. Det har konkret inneburit att jag i dessa tre studier valt texter som spänner över en

relativt kort tidsperiod, det vill säga policytexter som är producerade mellan 1995 och 2008, men med starkt fokus på texter från 2006-2008. I en av studierna (studie 2) har jag valt att belysa den senaste reformen om lärarutbildning (HUT 07; SOU 2008:109) utifrån ett längre historiskt perspektiv. Det studerade materialet i den studien omfattas av texter från 1946 års skolkommissions arbete (SOU 1948:27) och framåt till dagens lärarutbildningsreform. De historiska dokumenten används dock främst för att synliggöra nutida konstruktioner och representationer.

En annan urvalsfråga handlar om vilka policypraktiker jag har valt att hämta policytexter från. Här har min ambition varit att försöka spegla en relativt stor bredd av policypraktiker, eftersom jag vill se hur de opererar relativt varandra (Foucault 1980). En annan viktig aspekt är att jag valt att använda mig av praktiker som på olika sätt har stor påverkanskraft på hur skolan, lärarna och eleverna konstrueras och positioneras. I den första artikeln är policytexterna därför hämtade från en internationell policypraktik genom EU:s skolkommission. I den andra och tredje artikeln hämtar jag policytexterna från en nationell praktik, där den andra artikeln belyser framför allt statliga texter och den tredje även inkluderar policytexter från Lärarförbundets policypraktik. Den fjärde artikeln studerar policytexter av ett helt annat slag. Här har jag valt att belysa hur lärarutbildningen deltar i konstruktionen av lärarna och eleverna genom examinationstexter producerade av lärarstudenter.

Nära knutet till den förra urvalsfrågan handlar nästa om vilken typ av texter jag har valt att studera. Här handlar valen om vilken status de studerade policydokumenten har. Utifrån Simolas (2000) distinktion har jag valt att använda mig både av auktoritära ('authorative policy documents') och styrande ('steering policy documents') policytexter. Valet beror på att jag vill se hur representationerna om lärare och elever tar sig uttryck både i policytexter som har en stark formell status och i texter som har en mindre formell status. De styrande policytexterna i materialet består således av policytexter som syftar till att direkt påverka utbildningspraktikerna. De auktoritära texterna däremot har mindre formell status. Liksom Simola (2000) och Börjesson (2003) utgår jag dock från ett förhållningssätt som i analyserna inte hierarkiserar formella och mindre formella policytexter. De styrande policytexterna har i mitt fall utgjorts av propositionstexter (studie 2 och 3). De auktoritära policytexterna i studien är texter som till antal dominerar det empiriska materialet. Till denna kategori texter inkluderas policytexter som jag hämtat från den europeiska policypraktiken, statliga offentliga utredningar (SOU) och departements skrifter (Ds), men även

andra policytexter såsom lärarfackliga policytexter samt texter som lärarstudenter producerat inom ramen för sin lärarutbildning.

Som framgått av ovanstående beskrivning om urvalet av texter är inte alla texter relaterade till lärarutbildningen. I två av de fyra studierna (studie 1 och 3) har jag valt att komplettera den lärarutbildningspolitiska policykontexten med några texter som inte har lärarutbildning som huvudsakligt fokus. Att jag har valt att göra så beror i det första fallet (studie 1) på att det inom samma tidsram producerades två policytexter som framställdes som centrala för utvecklingen av ett framtida framgångsrikt Europa och som fokuserade övergripande frågor om lärare och elever (Skolor för tjugohundratalet; Nyckelkompetenser för livslångt lärande). I det andra fallet (studie 3) berodde valet att inkludera andra texter på att jag ville jämföra den reglering av lärarna som opererade genom statliga texter med texter producerade av lärarnas fackliga företrädare. Därigenom kom jag även att inkludera Lärarförbundet, och några av dess policytexter, som en särskild policypraktik.

Sammantaget innebär mina val av policytexter och policypraktiker att jag har fått tillgång till en bredd av policytexter och policypraktiker. Det har gett mig möjlighet att studera hur representationerna av lärarna och eleverna, men också skolan, tar sig geografiska (globala), institutionella och historiska uttryck, vilket i sin tur betyder att jag har möjlighet att jämföra dessa uttryck med varandra (Foucault 1980). En konsekvens av den stora bredden av policypraktiker, men framför allt mängden av policytexter, är att läsningen och analyserna av texterna har fått göras mer övergripande än textnära. Sammantaget presenteras de olika studierna, och deras olika fokus, i nedanstående tabell.

Tabell 1: Avhandlingens ingående studier, i relation till institutionellt, historiskt och innehållsligt fokus.

Studie	<i>Policypraktik</i> Kontext och text	Tidsperiod	Vad & vilka i fokus?
1 – Skolan och den goda utbildningen	<i>EU-kommissionen</i> Läraryrkesutbildningspolicy, men även policytexter om övergripande frågor om skola och utbildning	2006-2007	Lärare, elever & skola
2 – Same same but different	<i>Utbildningsdepartementet och regeringen</i> Läraryrkesutbildningspolicy	1940-2008	Lärare, elever & skola
3 – Lärarprofessionalitet på glid	<i>Utbildningsdepartementet och regeringen samt Läraryrkesförbundet</i> Läraryrkesutbildningspolicy, men även frågor om lärarprofessionalism	1995-2008	Lärare
4 – Vygotskij goes neoliberal	<i>Läraryrkesutbildningen på ett lokalt lärosäte</i> Policytexter producerade inom läraryrkesutbildningen av lärarstudenter	2006-2007	Lärare & elever

Teoretiska utgångspunkter, metodologi och genomförande av studierna

I den här delen av avhandlingen är mitt syfte att presentera avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt hur studierna är genomförda, dels för att läsaren ska kunna följa resonemanget i resultat- och diskussionskapitlen, dels för att kunna bedöma den vetenskapliga kvaliteten i mina analyser och resultat. Utgångspunkten är att de olika val som görs i forskningsprocessen påverkar de resultat som studien ger.

Några av de viktiga val som format avhandlingsstudien har beskrivits i förra avsnittet. Övriga viktiga val som fått konsekvenser för både studiens genomförande och resultat är valen av teoretiska och epistemologiska utgångspunkter, men också de metoder som använts i forskningsarbetet.

Den huvudsakliga inspirationen till det teoretiska och metodologiska ramverk som studierna vilar på har jag hämtat från Michel Foucault, Stephen J Ball, Norman Fairclough och Mark Olssen. Min teoretiska och metodologiska verktygslåda har byggts upp under studiernas gång, grundat på läsning av framför allt ovanstående teoretiker, men också genom de upptäckter jag gjort genom studiens analysarbete. Den teoretiska inramningen har således växt fram abduktivt, det vill säga genom en växelverkan mellan teori och empiri. En konsekvens därav är att förståelsen för och användningen av vissa begrepp till viss del har förändrats under studiens gång, beroende på både teoretisk fördjupning och en följsamhet mot studiens empiriska material. Diskursbegreppet är exempelvis ett begrepp som jag förändrat min förståelse för, och användning av, genom avhandlingens arbete. Innebörden i det kommer jag att beskriva längre fram i kapitlet.

Kapitlet är strukturerat så att jag inleder med att presentera de teoretiska perspektiv och begrepp som används i studierna. Att lärarna och eleverna konstrueras, regleras och positioneras implicerar att makt är ett verksamt begrepp. I maktbegreppet, och genom vilka sätt makt opererar i samhället, tar jag också min utgångspunkt. Jag har sedan valt att använda mig av två huvudsakliga

teoretiska begrepp i min studie; diskurs och governmentality. Varifrån jag har hämtat och hur jag har använt dessa begrepp presenteras i det följande avsnittet. Slutligen presenteras vilka konsekvenser makt, diskurser och governmentality har på hur subjekten formas och skapas. Det gör jag genom begreppen subjektskonstruktion, subjektsposition och subjektifiering. I samtliga studier är policy den praktik som studeras. Därför kommer nästföljande avsnitt att visa min förståelse av policy, policytexter och hur policy opererar som en maktpraktik. Kapitlet avslutas med en presentation av hur studierna är genomförda, men också hur man kan se avhandlingen i ljuset av vetenskaplig kvalitet.

Teoretiska utgångspunkter och begrepp

Makt och styrning

Makt är ett grundläggande begrepp för studien och dess analyser. Maktförståelsen som används i avhandlingen grundas i Foucaults maktbegrepp. Centralt för denna typ av maktförståelse är *hur* makt opererar i samhället, genom olika former av maktpraktiker.

Maktbegreppet i den här avhandlingen ses framför allt som relationellt (Foucault 1980). Det innebär att jag inte kopplar makt till särskilda individer eller praktiker, genom en föreställning att några äger makt och andra inte. Makt är möjlig i alla situationer och uppträder dels i relationer mellan människor, dels inom och mellan institutionella situationer och praktiker. Institutioner ger upphov till makt, enligt Foucault (1973, 1977a, 1980, 2002a, 2002b, 2002c), bland annat genom att subjektet skapas genom institutionerna. Den vansinnige blir exempelvis till genom mentalsjukhusen och lärar- och elevsubjekten blir till genom utbildningsinstitutionerna. Det relationella och institutionella maktperspektivet innebär att lärar- och elevsubjekten även skapas genom skolans och lärarutbildningens utbildningspolicypraktik, vilket är fokus för denna avhandling. Det relationella förhållningssättet innebär även att subjekten inte är passiva, utan aktivt deltar i maktpraktikerna, antingen genom att reproducera makten eller genom att göra motstånd mot den. På detta sätt gör också subjekten både makten och institutionerna möjliga.

Att förhålla sig till makt på detta relationella sätt innebär att maktpraktiker inte enbart bör studeras ur ett top-down-perspektiv eller ett inifrån- och ut-

perspektiv (Mills 2003). Istället för ett centraliserat maktperspektiv kan makt lika väl studeras i sina kapillära former, framför allt inom olika institutioner. Detta förhållningssätt betyder dock inte att den statliga makten är ointressant.

I don't say that the State isn't important; what I want to say is that relations of power, and hence the analysis that must be made of them, necessarily extend beyond the limits of the State [...] the State is superstructural in relation to a whole series of power networks that invest in the body, sexuality, the family, kinship, knowledge, technology and so forth (Foucault 1980, s 122).

Det är bland annat ovanstående utgångspunkter som har gjort att jag funnit det viktigt att inkludera olika policypraktiker i studien. Konkret har det inneburit att jag valt att analysera statliga, alternativt överstatliga policypraktiker (EU), men också policypraktiker inom mer kapillära institutioner och praktiker, som exempelvis lärarstudenters examinationsuppgifter och lärarfackligt policy-material. Här ligger ett intresse mot att se hur den relationella maktpraktiken opererar i relation till konstruktionen av lärarna och eleverna.

En annan viktig utgångspunkt för min studie är att makt inte enbart betraktas som repressiv och förtryckande utan även som produktiv. Därtill opererar makten genom produktiva snarare än repressiva uttrycksformer (Foucault 2002a). Makt opererar exempelvis genom formande, normaliserande och vägledande tillvägagångssätt, och skapar därigenom nya former av uppförande hos subjekten. Makten disciplinerar, reglerar och normaliserar på så sätt subjekten att anta 'rätt' produktiva beteenden.

Flera av Foucaults studier går ut på att visa hur makt och styrning opererar inom olika institutioner i samhället. I boken *'Övervakning och straff'* (1977a) beskrivs hur människors kroppar används i disciplineringen av subjektet. Här exemplifieras makt och styrning genom fängelset som disciplinerande institution, och hur både arkitekturen och relationen mellan den övervakade internen och den övervakande fängelsepersonalen bidrar till disciplineringen av den fogliga kroppen ('docile bodies'). Med hänvisning till Benthams Panoptikon visas hur internerna själva reglerar sina kroppar mot ett önskvärt beteende, eftersom de inte vet när de är iakttagna av fängelsepersonalen. En externaliserad disciplinering, genom övervakning, blir därmed till en internaliserad reglering genom att internerna tvingas uppföra sina kroppar väl hela tiden. I avhandlingens tredje artikel används uttryckligen panoptikon som ett sätt att beskriva hur styrningen av lärare har förändrats, från 1990-talets till dagens policytexter (2007-2008).

Utöver den kroppsligt inriktade disciplineringsprincipen har Foucault visat hur andra makt- och styrningsprinciper främst inriktas mot subjektens själar (Foucault 1982, 2002a). I det sammanhanget används begreppet pastoral makt. I arbetet med att visa den pastoral maktprincipen synliggörs en annan samhälls institution, nämligen kyrkan, och de vänliga och produktiva maktpraktiker som opererar i det institutionella sammanhanget⁴. Den pastoral maktprincipen syftar till att både övervaka och styra såväl varje enskild individ som hela befolkningen (församlingen). För att göra detta möjligt inriktas makten mot individen, dennes innersta tankar och själ. Den styrande (pastorn) använder sig i denna maktprincip av ett inbjudande förhållningssätt genom att erbjuda hjälp, förtrolighet och en nära relation. I denna relationella situation uppmanas den styrda att bekänna sina tankar och funderingar. Den pastoral maktprincipen fungerar således tvåfaldigt. För det första inbjuds den styrda att introspektivt visa upp och reflektera över sig själv, att söka sig inåt för att försöka finna egna lösningar på sina problem. För det andra får den styrande kunskap om individen, kunskap som kan användas både i styrning av det enskilda subjektet och av befolkningen som helhet⁵. Den pastoral maktprincipen blir särskilt synlig i den fjärde artikeln, dels i förhållande till det sätt lärarstudenter uppmanas att reflektera över sin ideala framtida verksamhet i de examinationsuppgifter som ligger till grund för studien, dels genom att lärarstudenterna ger uttryck för hur den ideala läraren är och bör vara i relation till den ideala eleven.

Förutom panoptikon och den pastoral maktprincipen menar Foucault att disciplineringen av subjektens kroppar och själar sker genom olika normaliseringsprinciper och normaliserande bedömningspraktiker. Ett exempel på denna form av disciplinering är för Foucault examinationen. Genom att återkommande beskriva önskade och oönskade beteenden, och dessutom belöna och bestraffa olika beteenden, är målet att subjektet ska hantera sig själv och sin kropp i önskvärd riktning. Att normaliseringsprocesser opererar genom examinationen, och hur det tar sig uttryck, synliggörs också i den fjärde artikeln. Gemensamt för samtliga dessa makt- och styrningsprinciper är att det är den styrda som kommer i förgrunden och som synliggörs, medan styrningens

⁴ I arbetet med panoptikon och den pastoral makten exemplifierar Foucault styrningen med fängelset och kyrkan som särskilda institutioner. Det betyder inte att dessa maktprinciper är förbundna med dessa institutioner. Tvärt om! Foucault menar att dessa maktprinciper är allmänna maktprinciper i samhället. I syfte att synliggöra de mer allmänna maktprinciper finner han det dock lämpligt att presentera dem (ibland metaforiskt som med den pastoral makten) där de kan synliggöras och exemplifieras särskilt tydligt.

⁵ Andra sätt att beskriva dessa disciplinerande maktprinciper är att benämna dem teknologier. Motsvarande teknologier benämns då övervakning och bekännelser. Jag har dock i den här studien valt att använda teknologibegreppet på ett annat sätt, vilket kommer att presenteras senare i texten.

genomförande och den eller de som har möjlighet att styra kan verka utan att tydligt framträda.

En viktig komponent för att makten ska kunna operera effektivt är kunskap om den eller de som styrs. Det blir tydligt i panoptikon som maktprincip, men i synnerhet i den pastorala maktprincipen. Makt och kunskap är därför beroende av varandra (Foucault 1977a, 1980).

... there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations (Foucault 1977a, s 27).

Förutom att en effektiv maktpraktik är i behov av en vardaglig kunskap om de enskilda individerna, är den också beroende av vetenskapliga kunskapsformer. Foucault beskriver bland annat statistikens och psykologins betydelse i formandet av den ideala människan, men också för institutionernas framväxt och bevarande⁶. I den andra riktningen är kunskapen, både den vardagliga och den vetenskapliga, beroende av makt eftersom diskurser och maktperspektiv gör vissa kunskaper och kunskapsformer möjliga och andra sätt att förhålla sig till kunskap och vetenskap uteslutna.

Diskurser och diskursiva praktiker

Ett annat centralt teoretiskt begrepp för avhandling är diskurs. I förståelsen och tillämpningen av diskursbegreppet använder jag dels den maktförståelse som är beskriven ovan, dels en socialkonstruktionistisk utgångspunkt i hur språket strukturerar vår förståelse av omvärlden (Rorty 1992; Burr 2003).

Det socialkonstruktionistiska förhållningssätt som präglar denna studie utgår från att språket är en viktig utgångspunkt för hur vi tolkar och bestämmer vår omvärld (Rorty 1992). Det vi i vardagligt tal benämner verkligheten ses därför som språkligt, socialt, kulturellt och historiskt konstruerat. En viktig förutsättning är således att språket inte ses som neutralt utan har en viktig funktion både för hur vi skapar vår omvärldsbild, och hur vi agerar i den (Hacking 1999; Bacchi 1999, 2000; Burr 2003). I studien använder jag begreppet representation för att markera detta synsätt. Jag menar att policytexternas språkliga uttryck och representationer har stor betydelse för hur den pedagogiska verkligheten kommer att definieras och tolkas, men också att de problem eller

⁶ Se exempelvis Walkerdine (1995) för en fördjupning på detta område.

kriser som de studerade policypraktikerna syftar till att lösa inte bör ses som naturliga och givna utan blir till i, och genom, särskilda kontexter och sammanhang (Bacchi 1999, 2000; Beach 2008).

En vanlig kritik mot det socialkonstruktionistiska perspektivet är att det i praktiken innebär att ingenting egentligen finns, att allt är konstruerat. Jag menar dock att en konstruktionistisk utgångspunkt inte utesluter att saker och ting i praktiken kommer att erfaras som synnerligen verkliga. För studien innebär det att de konstruktioner som policyförslagen skapar faktiskt innebär att subjekten kan komma att erfaara implikationer av social, ekonomisk och/eller materiell karaktär, exempelvis i form av en ojämlig fördelning av sociala eller ekonomiska resurser, men också i form av ojämlikheter och exklusioner (Foucault 1977a; Fairclough 1992, 1995; Ball 1994; Olssen 2006a).

Förutom den konstruktionistiska utgångspunkten är denna avhandlings diskursbegrepp nära förbundet med makt. Det synliggörs genom definitionen av diskurser som styrande för vad som kan sägas och tänkas, om vem som kan tala och med vilken auktoritet (Foucault 1993). En viktig aspekt i arbetet med diskurser, och följaktligen diskursanalys, är att diskurser får konsekvenser för vad som antas och bestäms vara sant och möjligt, respektive osant och omöjligt. Diskurserna beskrivs av Foucault därför också som en form av 'sanningsregimer' (Foucault 1980, 1982), vilket implicerar att det finns vissa bestämda sätt att förhålla sig till olika fenomen eller företeelser under en viss tid och i ett visst socialt och kulturellt sammanhang.

Each society has its regime of truth, its 'general politics' of truth: that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true: the mechanisms and instances which enable one to distinguish true and false statements, the means by which each is sanctioned; the techniques and procedures accorded value in the acquisition of truth; the status of those who are charged with saying what counts as true (Foucault 1980, s 131).

Diskursbegreppet har blivit ett begrepp som har kommit att få flera betydelser och tillämpningssätt i nutida forskningspraktiker. Diskursbegreppet har exempelvis utvecklats i något olika riktningar beroende på forskningstradition och/eller ämnesdisciplin⁷. Skillnader i begreppsförståelse och tillämpning har också utvecklats inom den samhällsvetenskapliga forskningstraditionen, bland annat beroende på epistemologiskt förhållningssätt och teoretisk betoning. På så

⁷ Ett exempel på detta är hur diskursbegreppet har utvecklats inom språkvetenskapliga respektive samhällsvetenskapliga forskningstraditioner.

sätt används diskursbegreppet något olika även av de teoretiker som jag hämtat influenser och teoretiska förhållningssätt från till denna studie. Faircloughs diskursbegrepp har exempelvis en tydligare lingvistisk orientering än Foucaults, samtidigt som Fairclough tydligare betonar både ett dialektiskt förhållande mellan diskursiva och sociala praktiker, och att diskurser och diskursiva praktiker har betydelse för hur ojämlikheter skapas och upprätthålls i samhället (Fairclough 1992, 2003).

Förutom dessa analytiska skillnader, både mellan och inom forskningstraditioner, har diskursbegreppet dessutom allt oftare kommit att användas i mer vardagligt beskrivande sammanhang, som exempelvis betecknande en disciplin (pedagogisk diskurs), en diskussion (i den politiska diskursen) eller som en allmän bestämning av ett fenomen eller en företeelse (skoldiskursen).

Komplexiteten beträffande diskursbegreppets betydelse och användning avspeglas även i mina studier, där diskursbegreppet har använts på något olika sätt i de olika studierna, dock alltid i relation till makt och som ett tecken på att de 'sanningar' som skrivs fram och konstrueras är socialt, historiskt och kulturellt konstruerade. I den första artikeln använder jag diskursbegreppet framför allt som ett sätt att beteckna överordnande sätt att representera och konstruera hur skolan bör vara. Jag visar där att europeisk utbildningspolicy idag genomsyras av en ekonomisk marknadsmässig diskurs. I andra delar av avhandlingsarbetet, samt i kappan, har diskursbegreppet också använts i relation till vissa framskrivna och 'heligt' använda språkliga begrepp, exempelvis lärande, kunskapssamhälle, ansvar, inflytande, kvalitet. Gemensamt för dessa, och andra liknande begrepp, är att de cirkulerar inom ett flertal områden, är vagt definierande (flytande signifikanter), och antar mer eller mindre starka sanningsanspråk på hur olika fenomen bör förstås och handhas (Nóvoa 2002). De fungerar därför som en sorts diskursiva 'buzz words' (Godin 2006)⁸. Slutligen använder jag diskursbegreppet i en mer samlad, och övergripande form, genom begreppet diskursordningar. Jag menar nämligen, liksom bland annat Ball (1994), att diskurser hänger samman vävlikt. De enskilda diskurserna opererar tillsammans genom övergripande diskurser eller diskursordningar.

I de fall diskursbegreppet används i form av ett adjektiv eller adverb, exempelvis att något opererar diskursivt eller att begreppen är diskursiva, syftar det till att signalera att det finns en maktaspekt i relation till ett handlande eller en praktik

⁸ Hacking (1999) benämner denna typ av diskursiva begrepp för 'elevator words' och Hjort (2005) för 'ballongbegrepp'.

och/eller att språkliga aspekter är verksamma i förhållande till en särskild (makt)praktik.

Ett närliggande begrepp som jag använder i studierna är rationalitet. Rationaliteter betecknar i avhandlingen tankesystem och logiker utifrån skilda ontologiska och/eller epistemologiska utgångspunkter, som utgör sätt att förstå, beskriva och kategorisera världen. Hur subjekten konstrueras genom diskurser kan exempelvis bygga på en utvecklingspsykologisk rationalitet. Diskurserna kan vara uppbyggda kring samstämmiga rationaliteter, men en möjlighet att olika rationaliteter utgör grund för en och samma diskurs finns också, menar jag. Ett exempel på det skulle kunna vara de diskursiva begreppen inflytande och delaktighet, som jag menar vilar på både demokratiska och neoliberala rationaliteter.

Uttalanden om hur saker och ting *är*, eller *bör vara*, är under ständig förhandling och förvandling, eftersom diskurserna ständigt kan vara föremål för motdiskurser (Foucault 1993; Fairclough 2003). Å andra sidan har olika diskurser, och diskursordningar, olika stabilitet eller dominans vid olika tillfällen. Genom att vissa yttranden, policyformuleringar och diskurser återkommande upprepas, kommer de att ha möjlighet att tillskrivas ett särskilt värde. På det sättet kan man se att intertextuella praktiker (Kristeva 1986; Fairclough 1992, 2003), såsom exempelvis vissa policytexter utgör, kan skapa mer dominanta eller hegemoniska diskurser och diskursordningar⁹.

Governmentality

Ett annat verksamt begrepp i studierna, och som också det har en nära koppling till makt, är begreppet governmentality. Governmentality-begreppet introducerades vid Foucaults installationsföreläsningar vid College de France 1978. Governmentality, eller regementalitet, som är en av de svenska översättningarna (Foucault 2003b), är resultatet av en genealogisk exposé över hur maktpraktiker har förändrats i framför allt det västerländska samhället. Foucault visade därmed hur maktpraktikerna har omskapats från ett medeltida auktoritärt och framför allt kroppsligt bestraffande system, där territorier samt liv och död stod i centrum för maktens utövande, till att styrningen sedan 1700-talet och framåt istället inriktat sig på både individen och populationen (Foucault 1991/2003b). När governmentality-begreppet används idag är det inte det

⁹ Jämför Foucaults (1993) sätt att beskriva diskursers stabilitet genom kommentaren.

historiska perspektivet som åsyftas särskilt ofta. Däremot är begreppet intressant då det väver samman *hur* makt *opererar* diskursivt och institutionellt i såväl mikro- som makro-praktiker i det nutida samhället (Foucault 1991/2003b)¹⁰.

Foucault själv kom inte att analytiskt använda governmentality-begreppet i särskilt stor utsträckning. Däremot har begreppet utvecklats av ett stort antal teoretiker och forskare (exempelvis Rose 1995, 1996; Walters & Haahr 2005; Fejes 2006; Masschelein et al 2007; Fejes & Nicoll 2008; Bröckling, Krasmann och Lemke 2009; Dean 2009; Peters et al 2009). Det huvudsakliga innehållet i det sätt som begreppet vanligen används på idag, och som jag använder i denna avhandlings ingående studier, vilar dock på Foucaults sätt att för det första förstå makt som en produktiv maktutövning och för det andra att styrningen av samhället framför allt sker genom den enskilde individen (i det här fallet genom läraren och eleven). På det viset resulterar styrning av individen i att både denne själv regleras, men också att befolkningen som helhet inbegrips i styrningen¹¹. Foucault menar därför att styrningen på samma gång opererar individualiserande och totaliserande. För det tredje, och nära knutet till det föregående, finns också en idé om att styrningen innebär att individen kommer att styra sig själv genom diverse självregleringspraktiker. Foucault benämner detta sätt att låta styrning operera för 'conduct of conduct' (1991/2003b; Rose 1995, 1996; Dean 2009). En fjärde aspekt är att en regementaliserad styrning oftast sker på avstånd från den eller det styrda. Slutligen är relationen mellan styrning och frihet högst väsentlig. Foucault uttrycker därvidlag att även begreppen makt och frihet står i ett dialektiskt förhållande till varandra. Genom maktens utformning kan subjektet uppleva frihet, en frihet som också verkar som en förutsättning för att en regementaliserad maktpraktik ska kunna fungera (Hultqvist & Petersson 1005; Rose 1995, 1996, 1998).

Denna människans frihet, som hon av olika krafter uppmuntras att försöka förverkliga, utgör själva grundvalen för den ledning som resulterar i att människor självmant, och utan yttre tvång, tar på sig sina skyldigheter och uppgifter för att det system som tjänar till att definiera och garantera en bestämd frihet ska kunna upprätthållas (Hultqvist & Petersson 1995, s 28-29).

På det här sättet fungerar friheten genom att det fria subjektet kommer att "*utöva en reglerad frihet och ta till vara på sig själva*" (Rose 1995, s 46). Friheten uppfattas,

¹⁰ Andra sätt att översätta begreppet är styrningsmentalitet (Olsson 1997, 1999) och styrningsrationalitet (Hultqvist & Petersson 1995).

¹¹ Jämför den pastorala maktprincipen. I det här sammanhanget innebär detta också att skolan som institution styrs genom konstruktionen och regleringen av lärar- och elevsubjekten

enligt Olsson (1999), därmed som en inre röst som internaliserar upplevda förväntningar och därigenom möjliggör en egen inre styrning.

En viktig aspekt av styrningsmentaliteten är subjektifikationen, eller människans vilja till aktiv styrning av sig själva. Genom att internalisera de förväntningar som rikts mot oss, skapas en inre röst som möjliggör självomvandlingsprocesser, genom vilka vi själva bidrar till att bli de subjekt, exempelvis ansvarstagande medborgare, som vi förväntas eller måste bli (Olsson 1999, s 223).

I samtliga studier har begreppet governmentality, och dess relation till både diskurser, makt och neoliberalism varit viktiga. I mina analyser har jag valt att för det första dela upp governmentality-begreppet i två analytiskt åtskilda delar (Jfr Dean 2009), där den första benämns styrningsrationalitet och handlar om mer generella idéer och principer om hur styrning kan och bör gå till (Burchell 1991; Rose 1995; Dean 2009). Styrningsrationaliteterna lägger grunden till den andra, och för mig än mer centrala aspekten, vilken jag benämner styrningsteknologier.

Styrningsteknologierna fungerar i studien som analytiskt redskap för på vilka sätt styrningen av lärar- och elevsubjekten opererar. För att tydliggöra hur styrning och reglering av subjekten sker, har jag dessutom valt att visa det genom ett analytiskt särskiljande av styrningsteknologier och styrningstekniker, där teknologier innefattar mer generella regleringsformer, medan tekniker utgör mer konkreta tillvägagångssätt. Diskurser, teknologier och tekniker opererar dessutom gemensamt, ömsesidigt och dialektiskt, där teknologier och tekniker är beroende av de diskurser som råder vid en särskild tid och plats, och vice versa. Som ett exempel menar jag att 'synliggörandet av och ansvaret för det egna lärandet' opererar som en performativ och självreglerande teknologi, som konkretiseras genom tekniker som exempelvis planeringsböcker och individuella utvecklingsplaner. I relation till teknologierna och teknikerna opererar diskurser som ansvar, dokumentation, lärande (Se figur på s 81).

Avancerad liberalism

Rose (1995, 1996) är en av de teoretiker som har vidareutvecklat Foucaults governmentalitybegrepp genom att intressera sig för frågor om hur makt och styrning opererar i ett samhälleligt perspektiv. En förståelse för denna moderna form av styrning är också ett viktigt incitament för studiens analyser. Rose benämner denna form av maktutövning för 'avancerad liberal styrning'. Rose menar att tanken om avancerad liberal politisk styrning tog fart under den senare halvan av förra seklet i en reaktion mot ett allt för stort statligt inflytande över

individerna och andra sociala aktörer (Rose 1996). Det politiska och statliga inflytandet skulle minska till förmån för ett ökat individuellt, och 'fritt', självstyre.

Utgångspunkten för den avancerade liberalismen bygger, enligt Rose (1995, 1996), på tre grundläggande idéer eller premisser som har gemensamt att de försöker omskapa avståndet mellan formella politiska institutioner och individer (och andra sociala aktörer). Att styra på avancerat liberalt vis innebär för det första att man relaterar till en tanke om frihet och individens möjlighet till självbestämmande, vilket analytiskt innebär en individuell reglering av sig själv¹². Den andra grundidéen är relationen mellan det offentliga (staten) och det privata och/eller individuella, där staten i en avancerad liberal styrningsform ska medverka till att det individuella självstyret kan utvecklas, bland annat genom en destabilisering av en traditionellt stark stat (degovernmentalization of the state). En tredje grundidé, och som bygger på relationen mellan staten och det privata, är tilliten till experter som ska kunna vägleda individen i dennes fria val (Hultqvist & Petersson 1995). Rose menar sammanfattningsvis att ...

...”advanced” liberal strategies of rule ask whether it is possible to govern without governing *society*, that is to say, to govern through the regulated and accountable choices of autonomous agents – citizens, consumers, parents, employees, managers, investors – and to govern through intensifying and acting upon their allegiance to particular “communities” (Rose 1996, s 61).

Neoliberalism

Ett annat sätt att förstå och förklara de politiska och sociala förändringar som ägt, och äger, rum den senaste tiden runt om i världen är att tala om dem i form av neoliberal politiska influenser och tendenser.

Larner (2000) menar att neoliberalism kan förstås utifrån tre skilda aspekter: för det första som en förändrad regementaliserad styrningsform (jämför med Roses idéer om den avancerade liberalismens ovan och Foucaults begrepp *governmentality*)¹³, för det andra som en ideologi och för det tredje som en politisk filosofi och teori som har kommit att påverka allehanda policypraktiker i särskilda riktningar.

¹² Jämför här relationen mellan makt och frihet som är beskriven tidigare. Rose hävdar att friheten är en del av en maktprincip.

¹³ Foucault själv studerade de neoliberal tendenser som utvecklades genom Freiburg- och Chicagoskolan efter andra världskriget i några av sina inledande föreläsningar vid Collège de France 1978-1979.

Blomgren (1997), Tikly (2003) och Olssen et al (2004) menar att neoliberalismen inte ska betraktas som en enhetlig politiskt filosofi eller teori, utan snarare ett samlingsnamn på politiska och ekonomiska teorier som bottnar i delvis något olika förhållningssätt. Det finns dock flera utgångspunkter som de neoliberala tanke-systemen har gemensamt.

En av de mest centrala utgångspunkterna i de neoliberala politiska tanke-systemen är dess ekonomiska ontologi, där ekonomi, konkurrens och marknadiserade logiker (rationaliteter) utgör dess grundstenar. Det primära intresset för en neoliberal politik handlar om att skapa ett samhälle som har möjlighet att maximera (ekonomisk) framgång. Denna ontologiska utgångspunkt får konsekvenser för hur man ser på staten och individen, men också för hur styrning och kontroll genomförs i samhället (Olssen et al 2004; Beach 2010).

Till skillnad från den klassiska liberalismen, som förespråkar en i stort sett obefintlig stat, bygger det neoliberala tanke-systemet på att staten, och andra offentligt styrande organisationer som kommuner och landsting, aktivt deltar i den samhälleliga visionen om framgångsmaximering. Principerna för deltagande skall dock främst bygga på marknadiserade logiker och strategier, exempelvis New Public Management och strategier från Public choice-teorier etc (Ball 1994, 2006, 2007, 2008). Statens främsta uppgifter blir därmed att för det första skapa institutionella och organisatoriska förutsättningar för framgångsarbetet och för det andra hantera lagar och lagstiftning som kan verka i denna riktning. Där staten har för stort direkt inflytande på verksamheten ska avreglerande och privatiseringsprocesser genomföras. Förutom att medverka i dessa institutionella sammanhang har staten också en viktig uppgift i att medverka till att skapa medborgare som aktivt kan komma att delta i utvecklingen av det framgångsrika samhället.

In neoliberalism, although its advocates subscribe in principle to a 'reduced' state, it is a reduction of 'bureaucracy' but not 'control'. For neoliberals, then, the role of the state is now seen as that of a 'mediator' and 'instigator' of the successful operation of the market. In this, its role is to neither promote social justice nor develop public monopolies. In this model ethics becomes a matter for the private individual, it is not longer a concern of the state (Olssen et al 2004, s 138).

Synen på individen i ett neoliberalt tanke-system utgår främst från ett individualistiskt förhållningssätt. Individen betraktas som en rationell entreprenör, som utifrån egna kloka val tar hand om sig själv och sin egen välgång. Det individualistiska förhållningssättet förutsätter andra viktiga

premissor som också de är grundläggande för det neoliberal tankesystemet, nämligen individens möjlighet till frihet och egna val. Individen ses utifrån detta synsätt som ett 'homo economicus' som har möjlighet att skapa, men också måste ta ansvar för, sin egen och samhällets framgångssaga (Larner 2000; Olsen et al 2004).

Neo-liberal strategies of rule, found in diverse realms including workplaces, educational institutions and health and welfare agencies, encourage people to see themselves as individualized and active subjects responsible for enhancing their own well (Larner 2000, s 13).

Den neoliberal styrningen sker genom marknadslogiker och strategier, där direkta styrningsstrategier ofta ersätts av indirekta. Det sker exempelvis genom att kontrollerande praktiker och olika former av audits utvecklas, både gentemot samhällsliga institutioner som skolan, men också gentemot enskilda individer. Ett annat sätt att styra enskilda individer är att styra genom deras reglerade val, vilket Rose (1993) benämner 'govern(ing) without governing'. Det traditionellt proaktiva styrningen som var karaktäristiskt i de Keynesiska välfärdsteorierna ersätts därigenom med neoliberala influenser med postaktiva styrningsstrategier (Olssen et al 2004) eller som Jessop (2002) och andra uttrycker det som en styrningsförändring från 'government to governance'.

Subjektskonstruktioner, subjektpositioner och subjektifikation

Att representationerna i policytexterna konstruerar vissa lärar- och elevsubjekt som mer eller mindre önskvärda, är en viktig utgångspunkt för avhandlingsstudien. Representationerna erbjuder på så sätt ett antal möjliga subjektpositioner genom vilka individerna görs till subjekt (Foucault 1977a, 1982, 2002a, 2002b, 2002c).

I texten '*Subject and Power*' beskriver Foucault (1982) att subjektet blir till, eller görs, med hjälp av tre olika teknologier. Två av teknologierna opererar främst genom praktiker utanför subjektet medan en teknologi främst opererar genom subjektet självt. Foucault menar att subjektet för det första skapas genom vetenskapliga observationer och upprättandet av institutioner som är kopplade till de vetenskapliga observationerna. Foucault exemplifierar detta genom att visa hur den vansinnige konstrueras och positioneras genom en växelverkan mellan psykiatriska observationer och utvecklingen av mentalsjukhusen och liknande institutioner (Foucault 1973, 1977a, 1982). Likaledes konstrueras även lärar- och elevskapet genom en kombination av psykologiska och pedagogiska

observationer samt införande och utveckling av skolinstitutionerna. Dessutom, menar jag, skapas subjekten genom andra institutionella praktiker, där policypraktiker är en sådan viktig praktik. Beroende på hur de vetenskapliga observationerna och de pedagogiska och politiska praktikerna inriktar sin blick, och vilka diskurser som görs verksamma, kommer lärar- och elevskapet, och lärar- och elevsubjekten, konstrueras och positioneras i vissa särskilda riktningar.

Foucault hävdade, för det andra, att subjektet positioneras och 'görs' genom kategoriserande, normaliserande och åtskiljande praktiker (Foucault 1982). Subjekten kategoriseras utifrån diskurser som är sprungna ur de vetenskapliga och institutionella observationerna och praktikerna. Därigenom skapas diskursiva dualistiska begreppspar som normal respektive onormal, frisk respektive sjuk. I ett pedagogiskt perspektiv skapas exempelvis den ansvarstagande, flexibla och goda eleven respektive den oansvariga och svaga eleven. Ball (1998b) och Peters (2001) poängterar också att genom de diskursiva konstruktions- och positioneringspraktikerna normaliseras vissa beteenden och subjektpositioner, medan andra görs till de avvikande, de oönskade och 'de Andra'.

Båda dessa yttre teknologier har betydelse för den tredje och sista positionerande teknologin, och som Foucault benämnde 'practices of the self' eller subjektifikation (Foucault 1982, 2002b, 2002c). Foucault menade nämligen att människan tenderar att överta de konstruktioner och klassifikationer som skapas utanför henne och använder dessa i en inre självomvandlingsprocess. Därigenom kommer individen att aktivt delta i skapandet av sig själv som ett särskilt subjekt, exempelvis som den goda, stökiga eller svaga eleven (Se även Fairclough 1992, 1995).

Policy och policyanalys - metodologiska implikationer för avhandlingsstudien

Hur elev- och lärarsubjekten konstrueras, regleras och positioneras kan studeras på många olika sätt. Mitt val kom tidigt att hamna på att undersöka olika former av policypraktiker och hur läraren och eleven konstrueras, regleras och positioneras i och genom dessa praktiker.

Att förstå och analytiskt hantera policybegreppet har inneburit en process där jag har gått från att se policy och politik som för det första åtskilda verksamheter, där policyn enbart ses som en produkt av det offentligt politiska och för det

andra att politik är förbehållet en (parti-)politisk parlamentarisk verksamhet, till att i dag förhålla mig till policy och politik som mycket mer komplexa och mångfasetterade praktiker (Jfr Yeatman 2007; Lingard & Ozga 2007). Det innebär konkret att jag ser politik framför allt som en verksamhet som handlar om förhandlingar och relationella maktpraktiker kring hur vissa utvalda fenomen ska förstås och genomföras (Foucault 1977a, 1980; Mouffe 2005). På så sätt förekommer politiska praktiker överallt och när som helst: runt fikabordet i personalrummet, i relation till lärarstudenter i föreläsnings- och handlednings-situationer, men också i arbetet med att skriva fram nationella och internationella policydokument om hur framtidens skola och lärarutbildning ska se ut, samt hur elever och lärare bör vara och fungera.

När man ser policy som en diskursiv praktik i denna vidare mening, innebär det att det inte enbart är offentliga och formellt producerade texter som definieras som policytexter. Det innebär för det första att man i policyanalyser kan studera det som inte är skriven text, det vill säga det förhandlande som exempelvis görs som sociala och diskursiva praktiker i lektions- och föreläsningssalar. Det innebär för det andra att de textpraktiker som skapas i andra sammanhang än den rent formellt politiskt offentliga är intressanta att studera. Konkret har det inneburit att jag i den andra studien analyserar policytexter från Lärarförbundets kampanj *'Lärarna lyfter Sverige'*, och att jag i den fjärde studien granskar lärarstudenters examinationsuppgifter definierade som diskursiva policypraktiker inom lärarutbildningens ram.

De teoretiska begreppen policy och diskurs står i den här avhandlingen i nära och ömsesidig relation till varandra (Bacchi 1999, 2000; Ozga 2000). Bacchi (1999, 2000) menar härvidlag att man bör förhålla sig till policy, och de reformbehov som lyfts fram i policytexterna, utifrån ett socialkonstruktionistiskt och diskursivt perspektiv. Det gör hon genom sitt begrepp *'policy-as-discourse'*. Hon menar att i antagandet om ett *'policy-as-discourse'*-förhållningssätt ligger en föreställning om att reformer inte svarar på verkliga problem som existerar någonstans i samhället, utan snarare att de bör ses som konstruktioner eller representationer. Policy och diskurs är således knutna till varandra genom att diskurser påverkar vad som är möjligt att tänka, göra och formulera i policypraktikerna, men också det omvända (Bacchi 1999, 2000; Ozga 2000; Olssen et al 2004; Ball 2006). Genom bland annat intertextuella praktiker kan diskurser förändras genom policypraktikerna (Kristeva 1986; Fairclough 1992, 2003). Det råder alltså en dialektisk relation dem emellan. På så sätt kan man också säga att policytexterna samtidigt uttrycker, är och skapar diskurser.

Ball (1994) och Olssen et al (2004) uttrycker ett liknande förhållningssätt genom distinktionen policy som text och policy som diskurs. Det betyder att policytexter kan studeras både som en textpraktik och som en diskursivt producerande, normaliserande och disciplinerande praktik, som för det första konstruerar eller fabricerar 'sanningar' om såväl skolan och samhället, och för det andra positionerar läraren och eleven. Fairclough (1992, 1995) och Olssen et al (2004) kompletterar resonemanget ovan med ett mer materialistiskt förhållningssätt genom att poängtera att policyanalyser förutom ett text- och ett diskursivt perspektiv, också måste studeras som en social praktik. Därmed påtalar de att den sociala praktiken har konsekvenser för den diskursiva textpraktiken, men också tvärt om, att text, och diskursiva praktiker får konsekvenser för den sociala praktiken. Olssen et al beskriver detta förhållande så här:

... policy discourses are [...] always more than texts, that is, they are always components of discourse and of social practices as well (Olsen et al 2004, s 68).

Ball (1994, 1998b, 2006) och Fairclough (1992, 1995, 2003) menar att de diskursiva policypraktikerna får både sociala och materiella implikationer för samhället, för enstaka individer och för olika grupper. Ball (1998a) menar därför att en viktig funktion för policyanalysen är att synliggöra vilka som gynnas och vilka som kan tänkas missgynnas genom policyrepresentationerna (Se även Fairclough 1992, 1995; Bacchi 1999; Olssen et al 2004; James & James 2004).

För att summera denna del av mitt teoretiska och metodologiska förhållningssätt i studien menar jag att policy och policypraktiker både kan och bör ses som diskursiva praktiker som opererar inom och mellan olika mer eller mindre offentliga policypraktiker. Konkret har det inneburit att jag valt att studera policytexter som är producerade inom olika politiska praktiker. För det första inom parlamentariska/offentligt eller officiellt politiska policypraktiker (EU-kommissionen, utbildningsdepartementet och regeringen), för det andra i en fackligt politisk praktik (Läraryrket/Läraryrket texter) och slutligen i en lokal lärarutbildningspraktik (genom lärarstudenters examinationstexter). Att jag valt att studera olika praktiker beror bland annat på att jag anser att policypraktiker är en tydligt diskursiv praktik, där policyuttalanden kan ha olika stabilitet och dominans vid olika tider och inom olika kulturella och sociala kontexter. Jag hävdar också att de representationer som presenteras i och genom de studerade policytexterna, bör ses som konstruktioner som bygger på olika diskursiva förhållningssätt. Konstruktionerna och representationerna får implikationer för hur subjekten positioneras, hur subjekten kan förstå och förhålla sig till sig själva

som subjekt (subjektifikation), men också hur enskilda individer och grupper i en social praktik kan komma att erfara ojämlikheter och missgynnanden. Jag vill därför studera hur denna diskursiva maktaspekt kommer till uttryck inom och mellan olika institutionella policypraktiker, delvis med ett historiskt perspektiv, men med särskilt fokus på att diskutera och problematisera nutida svensk utbildningspolitik.

Policygenealogi

En av avhandlingens ingående artiklar (artikel 2) belyser hur lärarutbildnings-policytexter historiskt, men med särskilt fokus på den senaste lärarutbildnings-reformen (HUT 07 eller SOU 2008:109), diskursivt konstruerar och positionerar lärare och elever. I denna studie har jag inspirerats av ett metodologiskt förhållningssätt som förenar makt- och diskursperspektivet med ett historiskt perspektiv. Foucaults genealogiska förhållningssätt kom därför att bli en metodologisk grund för det analytiska arbetet i studien.

Foucaults arbeten och metodologiskt teoretiska perspektiv kan grovt delas in i två faser, arkeologin och genealogin, där genealogin är det perspektiv som fått mest uppmärksamhet (Foucault 1977b). Det genealogiska förhållningssättet introduceras i boken *Övervakning och straff* (1977a) och utvecklades ytterligare i serien om *'Sexualitetens historia'* (2002a, 2002b, 2002c). Genealogin skall ses som en utveckling av det arkeologiska, snarare än ett distinkt olik förhållningssätt. De två förhållnings- och angreppssätten kompletterar således varandra. Arkeologin fokuserar främst diskursernas inre regelbundenheter och former, medan genealogin snarare fokuserar betingelserna för diskursernas framväxt och de maktaspekter som är förbundna med diskursernas utveckling (Olsson 1997)¹⁴. Genealogin syftar sålunda till att spåra processerna för uppkomst och utveckling av nutida tankesystem, i en strävan att denaturalisera och problematisera 'sanningar' i nutida institutionella praktiker (Hultqvist och Petersson 1995; Gale 2001; Carabine 2001; Clifford 2001; Dean 2009).

Det genealogiskt inspirerade angreppssättet i studien innebär att jag i mitt analysarbete studerar hur man i den senaste lärarutbildningsreformen, HUT 07, representerar och konstruerar lärar- och elevsubjekten, men också den ideala skolan. Genom att även studera historiska policydokument söker jag spåra såväl

¹⁴ I den svenska översättningen har Hultqvist & Petersson (1995) valt att benämna angreppssättet för nutidshistoria för att synliggöra att det är de nutida företeelser som problematiseras och denaturaliseras med hjälp av ett historiskt maktperspektiv.

kontinuitet som förnyelse i de diskurser och konstruktioner som positionerar lärare och elever i dagens och gårdagens lärarutbildningspolitiska policypraktiker.

Studiens genomförande och frågor om vetenskaplig kvalitet

Följande avsnitt syftar till att presentera hur avhandlingsstudien har genomförts och hur man kan se studien i relation till vetenskapliga kvalitetskriterier. I den första delen avser jag att beskriva hur syftet och de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna avspeglas och opererar i de forskningsfrågor som genomsyrat studien, men också visa hur jag konkret gått tillväga i studiens analysarbete. Den andra delen ska presentera hur genomförandet påverkat studiens kvalitet.

Eftersom de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna jag använder mig av inte hänvisar till bestämda tillvägagångssätt, har jag i studien skapat en egen design och ett eget tillvägagångssätt för studierna. Som stöd och inspiration har jag vänt mig till forskare som gjort studier som har likheter med min egen (exempelvis Olsson 1997; Carabine 2001; Fejes 2006; Wiklund 2006).

Förutom de frågor om val av avhandlingsstudiens övergripande kontext, policypraktiker och policytexter som är presenterade i samband med avhandlingens syfte, har andra metodologiska frågor och metodvalsfrågor varit viktiga genom avhandlingsarbetet. Den första, och kanske viktigaste, är hur syftet och de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna ska genomsyra analyserna av det empiriska materialet.

Syftet och studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter och ramverk har inneburit att jag i policytexterna antagit ett kritiskt och framför allt problematiserande förhållningssätt i granskningen, där jag ser innehållet i policytexterna som en form av diskursiva representationer. Det har fått till följd att jag i analysarbetet särskilt inriktat mig mot hur lärare och elever på olika sätt representeras i texterna, men också vilka diskurser, och eventuella diskursordningar, som framträder i relation till dessa representationer. Slutligen har jag också granskat hur en eventuell styrning och reglering av subjekten representeras i texterna.

Fokus för analyserna har varit att söka efter dominerande mönster, det vill säga vad som framstår som de mest framträdande representationerna i respektive policytext och/eller policypraktik. En anledning till detta val är teoretiskt, att det är dominerande diskurser, diskursordningar och konstruktioner som det valda teoretiska perspektivet främst tar avstamp i och därigenom syftar till att

problematisera och utmana. En annan anledning har varit att omfattningen av det empiriska materialet inneburit att jag varit tvungen att koncentrera mig på ett förhållningssätt. Det dominerande perspektivet har därför kommit i centrum. Ett alternativt sätt att förhålla mig i analyserna hade varit att rikta sökarmot motstridiga representationer och motdiskurser inom varje text och/eller praktik. Det har jag således valt bort. Däremot har jag kunnat visa ett antal motstridande förhållningssätt och diskurser mellan olika texter, praktiker eller tidsperioder, då de dominerande representationerna och diskurserna krockar eller strider mot varandra, alternativt skapar hybrida diskurser.

I hela analysarbetet, från den inledande textläsningen till de mer strukturerade analyserna, använde jag mig av ett batteri av analytiska frågor som är konstruerade i relation till syfte och teoretiska utgångspunkter. Eftersom studierna tar lite olika perspektiv, anpassades frågorna efter respektive studie. De frågor som fanns som grund för analyserna var följande:

- Vilka problem ska lärarna och eleverna, alternativt skolan, lösa samt vilka möjliga antaganden och föreställningar ligger bakom dessa representationer?
- Vilka förhoppningar och farhågor om såväl framtid som nutid kan skönjas i policytexten?
- Vilka visioner om framtiden bygger representationerna på?
- Vilka bilder av subjektet framställs som eftersträvansvärda, det vill säga vilka kunskaper, färdigheter och eventuella egenskaper skall lärar- och elevsubjekten eftersträva och uppnå?
- Vilka centrala (diskursiva) begrepp används (buzz words)?
- På vilket sätt skrivs styrningens hur fram? Vilka styrningsrationaliteter, styrningsteknologier och styrningstekniker framkommer i texten?
- Vilka tankesystem eller rationaliteter vilar representationerna på?

När det gäller urvalet av texter i respektive studie, utöver det urval som beskrivits i relation till syftet, gäller följande. I den första studien, där jag granskar utbildningspolicy i en europeisk policypraktik, valdes de två texter om lärarutbildning som tidsmässigt var mest aktuella, tillsammans med två tidsaktuella texter, inom samma utbildningspolitiska arbetsprogram. Samtliga utvalda texter presenterades som väsentliga och viktiga för hur enskilda länder skulle forma sin nationella utbildningspolitik. I den andra studien, som är den

studie som tar det längsta historiska perspektivet, valdes samtliga statliga offentliga utredningar och propositioner som relateras till lärarutbildningen under perioden 1948-2008. Valet att börja studien med texten från 1948 beror på att det var den första text som presenterar lärarutbildning i det system som vi idag betraktar som modernt, det vill säga som tar ett samlat grepp om samtliga lärarkategorier i skolan. Dessutom ingick det i kommissionens arbete att presentera förslag på hur ett enhetligt skolsystem skulle kunna skapas. Resultatet av detta arbete är införandet av grundskolan 1962. I den tredje studien, som studerar hur lärare regleras, valdes de statliga lärarutbildningspolicytexter som vid tiden för studien genomförande var aktuella (Ds 1996:16, SOU 1999:63 och Prop 1999/2000:135)¹⁵, tillsammans med samtida lärarfackliga policytexter. De lärarfackliga texter som valdes ingick i en stor och betydelsefull kampanj som Lärarförbundet genomförde 1995-2000 och som benämndes *Lärarna lyfter Sverige*. Urvalet av texter inom kampanjen fick jag hjälp med av en arkivarie på Lärarförbundet som skickade mig de texter som fanns arkiverade från projektet. Samtliga dessa texter från 1990-talet sattes i relation till ett antal nyare texter som blev aktuella under tiden för artikelskrivandet: för det första direktivet till den kommitté som skulle författa den kommande statliga utredningstexten om ny lärarutbildning och för det andra utredningen om lärarlegitimationer, som är en parallell och angränsande utredning till lärarutbildningsutredningen. För att återigen kunna jämföra med Lärarförbundets policytexter valdes även fyra stycken då aktuella och centrala texter från Lärarförbundet ut. I den fjärde och sista artikeln, som riktar sig mot lärarutbildningens egen policypraktik, valdes samtliga arkiverade examinationsuppgifter som skrivits av lärarstudenter vid ett utvalt lärosäte under deras sista kurs på lärarutbildningen. Denna uppgift benämns som lärarstudenternas personliga pedagogiska ställningstagande, och ska beskriva hur de ser på sin framtida lärarverksamhet. 72 stycken examinationsuppgifter från januari 2007 är där analyserade (Se bilagan för en beskrivning av studerade policytexter i förhållande till respektive studie.)

Det är således ett relativt omfattande textmaterial som de fyra studierna totalt innefattar, vilket har påverkat hur jag har gått tillväga i läsningen och analyserna av mitt material. Bland annat har det haft betydelse för vad jag har haft möjlighet att inrikta min analys mot i betydelsen dominerande mönster eller motstridigheter och variationer i texterna. Dessutom har det omfattande materialet haft betydelse för hur textnära granskningarna och analyserna har kunnat genomföras. Jag har därför valt att inte analysera texterna i form av

¹⁵ HUT 07 eller SOU 2008:109 var inte publicerad vid tiden för skrivandet av artikeln.

modaliteter eller andra textnära aspekter, utan inriktat mig på språkliga representationer i en vidare bemärkelse (Jfr Fairclough 1992, 2003).

Ytterligare en utgångspunkt för hur analysprocessen har gestaltats har varit att jag före starten, och under den första tiden av forskarutbildningen, läst de då aktuella policytexterna som tjänsteman i lärarutbildningen, vilket för min egen del inneburit en läsning som i högre grad fokuserats på hur det egna lärosätet ska förhålla sig till policyförslagen än en diskursanalytisk kritisk granskning av desamma¹⁶.

Den konkreta analysprocessen kan beskrivas i ett antal faser där den första fasen handlade om att jag ville bekanta mig med texterna, samtidigt som jag ville distansera mig från mitt tidigare sätt att förhålla mig till policytexter (Sahlin 1999). Jag valde därför att inleda textanalyserna med dels de tidigaste policytexterna (från 1940-tal och framåt), dels de policytexter som var producerade inom den europeiska policypraktiken (studie två, respektive ett). På det sättet kände jag att jag kunde distansera mig från tidigare policyarbete, samtidigt som jag fick ett övergripande grepp om mitt omfångsrika textmaterial. Den första fasen i analysprocessen innebar på så sätt att lära känna materialet, bland annat för att se om den planerade studien överhuvudtaget var möjlig, men också för att bilda mig en grov uppfattning om policytexternas innehåll. Förutom att orientera mig i texterna sökte jag efter formuleringar och textsammanhang som synliggjorde olika sätt att representera och beskriva lärare och elever samt olika sätt att beskriva hur styrning av lärare och elever skulle kunna ske. Den här fasen kan också ses som en sovringsfas där jag sållade bort vissa delar i de omfattande textmassorna, företrädesvis i de äldre policytexterna, som är betydligt mer text- och innehållsrika än de nyare. Delar som beskrev lärarutbildarnas förutsättningar etc sållades bort, liksom organisatoriska beskrivningar av lärarutbildningen.

I nästa fas började en läsning av respektive policytext där jag granskade textrepresentationerna lite grundligare. I denna fas var det frågebatteri som jag utarbetat ett viktigt hjälpmedel. Jag läste och omläste respektive text för att hitta dominerande representationer av lärare och elever, och i vissa fall även av skolan som institution, samt relationer mellan dessa representationer. En viktig ambition var däremot att inte låsa fast mig och för tidigt bestämma vad som framstod som det dominerande. I denna fas noterades passager, som utifrån de analytiska frågorna var intressanta och talande i särskilda word-dokument, som

¹⁶ Det gäller framför allt SOU 1999:63, Prop 1999/2000:135 och Ds 1996:16, som är förarbeten till den lärarutbildning jag själv har deltagit i.

jag sedan hade med mig i det fortsatta analysarbetet. Att ha dessa texter i word-format gjorde det också möjligt att söka på vissa formuleringar och begrepp etc. Detsamma gäller för de nyare policytexterna, som även fanns i Pdf-format.

I den sista fasen inriktade jag mig på att färdigställa mina tolkningar av analyserna. Här tematiserades resultaten efter forskningsfrågorna, och sattes även, än en gång, i relation till de teoretiska utgångspunkterna. I den här fasen var konstruktionen av min egen berättelse också central, eftersom analyserna skulle kommuniceras till en tänkt läsare.

Studiens genomförande i relation till vetenskapliga kvalitetsaspekter

Att vetenskapliga studier måste hålla en hög vetenskaplig kvalitet är naturligtvis en oerhört viktig utgångspunkt, både för den enskilda forskaren och dennes studier, men också för legitimiteten för forskningssamhället i stort (Forsman 2002). Hur den vetenskapliga kvaliteten kan och ska betraktas och bedömas råder dock något delade meningar om. I metodböcker beskrivs fortfarande oftast en syn på forskning och forskningskvalitet grundat på traditionella kvalitetsbegrepp som exempelvis validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Detta görs trots att allt fler studier antar epistemologiska utgångspunkter som problematiserar strikta sannings- och objektivitetsanspråk på världen. Lather (1993) däremot, problematiserar föreställningarna om validitet och reliabilitet som enda kvalitetsanspråk på god forskning, och menar att ett traditionellt sätt att förhålla sig till validitet kan ses som en diskurs eller en sanningsregim som styr vårt tänkande om god forskning. Istället menar hon att man bör förhålla sig till validitet som en mångtydig, mångperspektivistisk fråga (Se även Sahlin 1999).

Den vetenskapliga kvalitet och hur studien är genomförd utifrån vetenskapliga kvalitetsaspekter måste ändå utgöra en central del i ett avhandlingsarbete. Jag har här valt att utgå från några kvalitetsaspekter som jag har funnit mest lämpliga relativt min studies epistemologiska utgångspunkter, även om jag utifrån Lathers (1993) och Sahlins (1999) resonemang ovan finner att inte ens dessa är helt oproblematiska. I min beskrivning har jag valt att strukturera redogörelsen utifrån två av Larssons (2005) kvalitetsaspekter; kvaliteten i framställningen och kvaliteten hos resultaten¹⁷.

¹⁷ Jag vill poängtera att jag inte menar att det råder någon åtskillnad mellan dessa två kvalitetsaspekter utan tvärt om att de snarare har stor påverkan på varandra. Min distinktion i redogörelsen är därför bara ett sätt att analytiskt beskriva hur jag har förhållit mig till kvalitetsaspekter under arbetets gång. Larsson beskriver även en

Kvalitet i framställningen

När det gäller den första aspekten, kvalitet i framställningen, har jag i texten försökt lägga mig vinn om att beskriva under vilka villkor de fyra studierna är producerade. Jag har ansträngt mig att visa perspektivmedvetenhet och studiernas interna logik genom att försöka att tydligt presentera både den teoretiska referensram som mina studier utgår från, tillsammans med en inblick i vem jag som forskare är och den förförståelse jag därmed bär med mig in i avhandlingsarbetet. Dessutom har jag försökt att så utförligt som möjligt beskriva det tillvägagångssätt som jag använt mig av i de fyra studierna, samt de val som jag stått inför genom avhandlingsprocessen. Av utrymmesskäl är artiklarna däremot inte särskilt utförliga vare sig beträffande teoretiska utgångspunkter eller hur de olika analyserna är genomförda. Det har jag försökt att kompensera genom utförligare beskrivningar i denna övergripande text. Jag kommer i ett senare avsnitt att sätta in min studie i ett sammanhang av andra närbesläktade studier för att beskriva hur denna avhandlingsstudie kan relateras till andra studier, vilket Larsson (2005) menar är ett viktigt kriterium när det gäller att visa en tillräckligt god perspektivmedvetenhet.

Liksom Larsson (2005) hävdar Alvesson och Deetz (2000) att studiens kvalitet är starkt avhängig av huruvida man lyckas uppnå en harmoni mellan syfte, textmaterial och det metodologiska analysförfarandet. Det har självklart varit min strävan att uppnå en sådan harmoni. Jag har tidigare i både relation till syftet och metodbeskrivningen försökt visa hur jag försökt förhålla mig till harmonifrågan i de enskilda artiklarna, och i denna övergripande och sammanfattande text. En möjlig invändning i detta avseende är att studierna tillsammans är allt för omfattande och därigenom saknar en tydlig precisering, dels i förhållande till det övergripande syftet, dels i förhållande till de texter jag har valt att studera. Fördelen med studiens design ligger dock i att jag genom att använda mig av olika policypraktiker och policytexter har haft möjlighet att kunna fånga olika aspekter av hur lärarna och eleverna resresenteras, och därigenom vad som idag är möjligt att uttrycka (diskursivt) när det gäller dagens och framtidens skola, lärare och elever. Dessutom har jag kunnat jämföra dessa diskursiva representationer i relation till andra policy texter och/eller

tredje aspekt, vilket han benämner validitetskriterier. Jag har dock valt att inte inkludera de frågorna eftersom de delvis motsäger det epistemologiska utgångspunkter jag valt för studierna. Jag menar att Larssons två första kvalitetsaspekter fungerar tillräckligt väl i kvalitetsdiskussionen i förhållande till min studie. Jag är dessutom medveten om att Larssons (2005) kvalitetsdiskussion utgår från ett realistiskt epistemologiskt perspektiv. Jag menar dock att de delar jag valt att använda av hans kvalitetsperspektiv även fungerar utifrån min studies epistemologiska utgångspunkt.

policypraktiker. Därigenom har jag kunnat se om representationerna skiljer sig åt när man jämför dem mellan historiska perioder, mellan olika praktiker och/eller mellan policytexter av olika karaktär. En viktig aspekt härvidlag är också, utifrån den epistemologiska utgångspunkt som ligger till grund för studien, att jag inte kan ge en heltäckande bild om 'hur det är'. Däremot kan jag ge min beskrivning av hur lärarna och eleverna konstrueras, regleras och positionera i och genom det empiriska materialet.

När det gäller det etiska perspektivet, som också är en kvalitetsaspekt i framställningen i Larssons distinktion, har jag ansträngt mig för att inte utelämna personer bakom de ställningstaganden som presenteras i den sista studien, men också försökt förhålla mig kritisk till mitt eget sätt att hantera hela mitt empiriska material och mina tolkningar av materialet, i såväl de fyra delstudierna som i denna övergripande och sammanfattande text (Forsman 2002).

Kvalitet hos resultaten

Den etiska aspekten av forskningsprocessen anknyter också till frågor om kvalitet i förhållande till resultaten, vilket är den andra aspekten av Larssons kvalitetsdistinktion. Larsson menar att frågor om innebördsriktighet, struktur och teoritillskott är centrala.

Larsson (2005) hävdar att man bör förhålla sig till ett förhållande mellan innebördsriktighet å ena sidan och struktur å andra sidan. Han menar att båda dessa aspekter är viktiga för kvaliteten i resultaten, men också att en överdriven innebördsriktighet å ena sidan, eller struktur å andra sidan, kan komma att reducera den andra aspekten. Att förhålla sig till en balans mellan att inte reducera komplexiteten och samtidigt kunna visa resultaten med tydlighet och god struktur är därför viktigt. En möjlig brist i mina studier är att jag inte synliggör all den innebördsriktighet och komplexitet, samt alla motstridigheter, som finns i de studerade policytexterna. Anledningen till det är tvåfaldig. För det första innebär det valda syftet och den valda teorin att det dominerande har kommit i förgrunden och det motstridiga i bakgrunden. Det är också, enligt Bergström och Boréus (2005), ett brukligt förhållningssätt i denna typ av studier att betona det sammanhållna och gemensamma snarare än dess motsättningar, men med en ambition om reflexivitet för att undvika att bli reduktionistisk. Den andra anledningen är mer pragmatisk. Artikelformatet medför en relativt stor begränsning i hur utförligt saker och ting kan beskrivas, vilket också är en orsak till att det dominerande har kommit att stå i fokus i studierna. Denna

begränsning har jag dock som ambition att försöka kompensera något genom en sammanhållande och jämförande diskussion i avhandlingens avslutande diskussionsdel.

En kvalitetsaspekt som varit viktig för mig i samtliga artiklar är att vara så frikostig som möjlig med citat från det empiriska materialet. Denna ambition har varit viktig, dels för att kunna belysa mina tolkningar, dels för att möjliggöra en kvalitetsbedömning av mina resultat (Sahlin 1999).

Den sista kvalitetsaspekten som Larsson (2005) belyser är huruvida studiens resultat bidrar till teoretiska och/eller empiriska tillkott till forskningsområdet och/eller till den verksamhet som studeras. Denna ambition finns självklart även vid planeringen av denna studie. Denna diskussion lämnar jag dock här för att återkomma till i avhandlingens diskussionsdel.

Forskningsöversikt i relation till avhandlingsstudien

Forskningsgenomgångsarbetet i det här avhandlingsprojektet har konkret utförts genom läsning av ett stort antal böcker, avhandlingar och artiklar inom forskningsfält som fokuserar lärarutbildning, policy, makt, governmentality- och konstruktionsfrågor, men också litteratur som gett mig kunskaper om diskurs- och policyanalyser som analysverktyg. Till min hjälp har jag haft sökmotorer som LIBRIS, ERIC (via EBSCO) och Google Scholar. Fortfarande är flera av dessa sökmotorer dock ganska trubbiga verktyg, vilket inneburit att en stor del av litteratursökningarna har gjorts på andra sätt, exempelvis genom referenslistegranskningar och genom kollegiala praktiker. Den kollegiala aspekten av forskningspraktiken har exempelvis inneburit att forskningsseminarier, kollegieverksamhet, kurser och utbildningsvetenskapliga forskningskonferenser varit viktiga sammanhang där jag fått kunskaper av ämnesinnehållslig, teoretisk och metodologisk art.

Att synliggöra hela den processuella delen av forskningsgenomgångsarbetet skulle innebära att avhandlingen skulle bli minst sagt otymplig. Det som presenteras i forskningsöversikten är därför valt utifrån principerna att innehållet ska vara närliggande studiens syfte. Forskningsöversikten speglar därför både internationell och svensk forskning, med en betoning på tidsmässigt närliggande studier, som fokuserar hur konstruktioner och styrning av subjekt sker, företrädesvis av lärare och elever, men också hur reformer och policyfrågor påverkar utbildningsområdet. De studier som presenteras har också, i de flesta fall, ett likartat teoretiskt perspektiv som föreliggande studie har. Detta val har inneburit att den forskningslitteratur som presenteras här kan ha presenterats i relation till studiens teoretiska perspektiv. I det sammanhanget är syftet att belysa ett teoretiskt resonemang, medan samma studier här syftar till att belysa studiernas innehållsliga fokus.

Jag har valt att strukturera litteraturgenomgången i två delvis överlappande områden. Jag börjar med att presentera studier som har sin utgångspunkt i policyfrågor, för att därefter behandla forskning som behandlar aspekter av governmentality och konstruktionspraktiker i relation till lärare och elever.

Studier om policy och reformer

Studier om utbildningsreformer och utbildningspolicy har sedan omstruktureringsprocessens inledning i slutet av förra seklet blivit relativt vanligt förekommande. På så sätt finns det många policystudier och policyforskare som fokuserar frågor som angränsar till min egen studie, och dessutom har likartade teoretiska perspektiv. Min studie förenar policypraktiker inom både globala och lokala praktiker, vilket innebär att forskning om globala såväl som nationella policypraktiker är viktiga för min egen forskningsfråga.

Studier om globala alternativt europeiska policyfrågor

Stephen J. Ball är en av flera ledande forskare som idag är verksam inom utbildningsvetenskaplig policyforskning. Balls forskning är särskilt intressant i relation till avhandlingsstudien eftersom han är intresserad av utbildningspolicy i en tid då ekonomiska och neoliberala rationaliteter dominerar utbildningspolicyfrågor, både i förhållande till hur skolans innehåll gestaltas och hur styrningen av utbildning opererar (Ball 1994, 2006, 2007, 2008). Utifrån en brittisk kontext visar Ball hur en förändrad styrning av skolan, genom policydiskurser som bygger på en ekonomiserad och neoliberal logik, har fått stora konsekvenser för lärarnas och elevernas faktiska arbete i skolan, men också har förändrat lärarnas och elevernas sätt att se på sig själva och sitt arbete (Ball 2003, 2007, 2008). Ball argumenterar därmed för att de reformer och den policy som de senare åren riktats mot utbildningssystemet har skapat förändrade och delvis nya lärarsubjekt (Ball 2003). Dessutom hävdar han att den allmänna marknadsiseringen av utbildningssystemet, tillsammans med en kraftig ökning av performativa policyteknologier och audits, har inneburit förändrade styrningspraktiker gentemot lärarna (Jfr Power 1997). I senare texter (2009a) benämner han dessa förändringar som ett slags 'governance turn'. Ball visar också hur privatiseringen av utbildningssystemet kontinuerligt tar sig nya uttryck och hur privata aktörer idag påverkar skolsystemet, inte bara som utbildningsanordnare utan också som policyaktörer, lobbyister och tillhandahållare av diverse system och material som skolan använder sig av. På så sätt menar Ball att de privata aktörerna blir mycket inflytelserika på utbildningsområdet¹⁸, och att

¹⁸ Som svenska exempel på detta hänvisade man i SOU 2008:109 och Prop 2009/10:89 till resultat om skolframgångsfaktorer från den så kallade McKinsie-rapporten (2007), som är framtagen av det multinationella organisationsföretaget Mc Kinsey & Company. I och med förordningarna om ökad dokumentationskrav har flera företag etablerats på denna marknad: Unikum, Skolia, Rexnet och Skola 24 är bara några av dem. Sammantaget för dessa nya privata utbildningsaktörer är att de får stor påverkan på den pedagogiska praktiken, och på lärare och elevers arbetssituation i skolan.

utbildningsfältet överlag starkt påverkas av processer som kommodifiering, kommersialisering och privatisering (Ball et al 2010). Ekonomins roll, och hur ekonomiska rationaliteter får inflytande på utbildningsområdet, visar även Hartley (2009). Han diskuterar hur det pedagogiska har förändrats i förhållande till nya globala ekonomiserade praktiker och incitament. Med hjälp av ett resonemang från Carnoy (1999), argumenterar han för att utbildning idag drivs utifrån tre logiker: kompetens, ekonomi och likvärdighet. Tillsammans innebär dessa logiker att *alla* individer idag förväntas träda in i ett system som bygger på att individen utifrån ett ekonomiskt effektivitetstänkande ska kvalificera sig mot någon form av önskvärd kompetens. Hur väl kompetenserna svarar upp mot det samhälleligt önskvärda ska därefter kontrolleras utifrån ett antal kvalitetssäkrande ritualer. Exempel på det är den ökande användningen av standards, prov, legitimationer etc som alla elever och lärare, inom ramen för utbildningssystemet, idag tvingas undergå. Den ekonomiska logiken påverkar därför på ett mycket kraftfullt sätt hela den pedagogiska praktiken, menar Hartley.

Policy som ett globalt fenomen, och hur globaliseringen inverkar på enskilda nationers policyarbete, är ett område som flera policyforskare särskilt har studerat. Taylor och Henry (2007) för exempelvis en diskussion om relationerna mellan nationell policy och globala policyaktiviteter, genom så kallade 'globalized policy discourses' (Se även Nóvoa & Lawn 2002; Rizvi 2004; Dale 2007; Ozga & Lingard 2007; Grek et al 2009). Taylor och Henry (2007) med flera menar att den internationellt producerade utbildningspolicyn har kommit att få oerhört stor betydelse för de nationella utbildningspolicypraktikerna, trots att den internationella policyn oftast inte har några preskriptiva mandat att styra den nationella. Utan att se de enskilda staterna som maktlösa är det tydligt att de centraliserade internationella eller transnationella policypraktikerna har blivit allt mer betydelsefulla i en i retoriken decentraliserad politisk praktik. Genom så kallade 'planetspeak discourses' eller 'global architecture of education' tenderar vissa (policy-)diskurser (men även vissa policyteknologier och tekniker) om det 'rätta' sättet att genomföra utbildning att bli i stort sett identiska världen över (Popkewitz & Lindblad 2004; Grek et al 2009). En av anledningarna är att spridningen av policy idag fungerar via en mängd olika policykanaler. Gewirtz, Dickson och Power (2004, 2007) och Nicoll (2009) visar exempelvis hur media har fått allt större betydelse i policyarbetet, och att politiska aktörer idag medvetet använder sig av media som spridare av politiska budskap.

Popkewitz och Lindblad (2004) menar att en form av denna 'global architecture of education' är förskjutningen från förhandsstyrning av utbildning till alltfler

former av efterhandskontroller. Att allt större tyngd förläggs till styrning i efterhand, ligger även i linje med förskjutningen från 'government to governance' (Jessop 2002; Lindblad & Popkewitz 2004; Ball 2007, 2009a; Ozga 2009; Rizvi & Lingard 2010). Ett relativt gemensamt drag för dessa efterhandskontroller är att de bygger på performativa logiker (Power 1997; Ball 2003, 2006, 2007, 2008). Nationella utvärderingar, inspektioner och olika jämförande praktiker har exempelvis blivit allt kraftigare styrningstekniker och opererar tillsammans med en växande ekonomiskt influerad kvalitetsdiskurs (Hartley 2009). Internationella jämförande performativa praktiker såsom PISA, PIRLS och TIMMS, 'Education at a glance' och internationella och nationella 'league tables' såsom SIRIS och SALSAS, har också blivit mycket kraftfulla nationella och globala styrningstekniker där olika prestationer och indikatorer mäts och värderas. Ozga (2009) med flera benämner även denna performativa styrning, för 'number works' eller 'governance by numbers' (Ozga & Lingard 2007; Grek & Ozga 2008; Grek 2009; Grek et al 2009).

Förutom utvärderingar och olika former av benchmarking har OECD och EU fått stort inflytande på nationell policy genom produktion av olika arbetsprogram. I studien om europeisk utbildningspolicy granskar jag några utvalda policydokument inom utbildningsprogrammet '*Utbildning 2010*' (artikel 1). Ett närliggande program är programmet för livslångt lärande, som i likhet med arbetsprogrammet '*Utbildning 2010*' syftar till att höja kvaliteten inom europeisk utbildning, bland annat med intentionen att säkra en stabil europeisk ekonomi. Programmet om det livslånga lärandet har sedan införandet 2000 inneburit en oerhört kraftfull policydiskurs både internationellt och nationellt (Edwards 2002, 2008; Olssen 2006b; Fejes 2006; Tuschling & Engemann 2007; Fejes & Nicoll et al 2008; Olsson & Petersson 2008; Dale & Robertson 2009). Fejes (2006, 2009) menar härvidlag att talet om det livslånga lärandet ska ses som en global diskurs som utifrån en neoliberal styrningsrationalitet opererar disciplinerande mot individerna och positionerar dessa som aktiva och flexibla livslångt lärande subjekt.

Ett uttalat syfte med programmet om det livslånga lärandet är att ge medborgare inom EU större möjlighet till rörlighet inom Europa. Ett annat liknande program är Bologna-programmet, som dessutom sägs syfta till att harmoniera högre utbildning inom Europa. Ball et al (2010) argumenterar för att program som dessa dessutom har som övergripande mål att göra europeisk högre utbildning till en konkurrensmässig produkt, som dels kan säljas på en utbildningsmarknad, dels kan medverka till ett ekonomiskt starkt Europa.

Liksom med programmet för det livslånga lärandet, visar Tuschling och Engemann (2007), Fejes (2008b), Fairclough och Wodak (2008) samt Dale och Robertson (2009) att harmonieringen av utbildning som Bologna-programmet initierar, också fungerar som en disciplineringspraktik gentemot subjekten både inom och utom Europa. Fejes (2008b) menar att Bologna-programmet konstruerar ett europeiskt lärande subjekt och att Bologna-reformen dessutom fungerar exkluderande, dels mot dem som inte lever upp till kraven om det lärande subjektet, dels mot dem som befinner sig utanför 'det europeiska' (Se även Johansson 2007; Hartley 2009). På det sättet fungerar både programmet för det livslånga lärandet och Bologna-programmet som en form av 'Europeisering' (Grek, Lawn & Lingard 2009), där EU fungerar som ett 'globalt öga' som får stort inflytande på både nationell policy och för subjektskapande och disciplinering av subjekt, både inom och utom EU:s gränser.

Många av de studier som har publicerats om internationella och/eller europeiska policypraktiker diskuterar mer allmänna och/eller teoretiska aspekter av vad som idag sker i relation till utbildningspolicy. Andra studier har fokuserat särskilda (policy-)diskurser, policyprogram, styrningstekniker eller särskilda policyaktörer. Samtliga dessa studier blir viktiga i relation till min egen studie eftersom policy och diskursiva influenser, som är beskrivet ovan, idag tenderar att ta sig globala uttryck. I motsatt riktning blir föreliggande avhandling intressant och relevant då den har möjlighet att studera svenska utbildnings(policy-)diskurser i relation till de globala i ett mer generellt perspektiv.

Svensk reform- och policyforskning

Den svenska skolan påverkas fortfarande starkt av de politiska idéer om omstrukturering av skolväsendet som inleddes i slutet av 1970-talet. Det är en av utgångspunkterna för föreliggande studie. Omstruktureringen är emellertid idag inne i en fas av recentralisering, som följd av den kraftiga decentraliseringsprocess som främst ägde rum under 1990-talet (Lundahl 2005, 2007). Då, liksom nu, sjuödes en mängd utbildningsmässiga förändringar, som skolorna fortfarande brottas med på olika sätt (Skolverket 2009b).

Hur omstruktureringen tagit sig uttryck från den första fasen på 1970-talet till början på det nya seklet visar Lundahl (2002, 2005, 2007) i ett antal artiklar. Hon särskiljer tre perioder i vilka omstruktureringsprocessen tagit sig delvis olika uttryck. Under den första fasen, från slutet av sjuttio-talet till början av nittio-talet, menar Lundahl att de första stegen togs mot att utveckla en decentralisering av

svensk skola, bland annat i form av en ny läroplan (Lgr 80). Staten var dock fortfarande en viktig aktör, bland annat för att säkra alla individers rätt till en god utbildning. Under 1990-talet tog omstruktureringsprocessen fart, och genomfördes då, enligt Lundahl (2007), utifrån neoliberala rationaliteter. Under denna tid kom ekonomiska och individualistiska rationaliteter och logiker att ligga till grund för en mängd beslut, som exempelvis ett nytt ekonomiskt fördelnings-system och den så kallade skolpengen, men också reformbeslut som friskole-reformen, skolvalet och kommunaliseringen. Skolan kom att fungera som en kvasimarknad, som skulle styras med ekonomiska och konkurrensmässiga incitament (Ball 1994, 2006, 2007, 2008; Daun 2002; Johannesson, Lindblad & Simola 2002). Englund (1995) påpekar härvidlag att vi under denna period samtidigt genomgick ett utbildningspolitiskt systemskifte där utbildningens funktion försköts från ett 'public good' till ett 'private good' (Se även Lindensjö & Lundgren 2002). Lärarytbildningsreformen år 2001 (SOU 1999:63; Prop 1999/2000:135) kan, enligt Lindblad och Lundahl (2002), ses som ett sätt att förstärka den professionella och självständiga lärarroll som nittioalets decentraliserings- och avregleringsreformer förutsatte. Möjligtvis är vi idag inne i en kulmen av den tredje perioden, som Lundahl anser startade i slutet av 1990-talet, och som kännetecknas av att staten börjar återta mer av den kontroll som den tidigare släppt. I denna fas har nya former av kontroller blivit en allt viktigare form av statlig styrning, exempelvis genom Skolinspektionen (Rönneberg 2007) och en ökad grad av resultatstyrning (Johannesson, Lindblad & Simola 2002)¹⁹.

Lindblad och Lundahl (2002) menar att den utbildningspolitiska arenan under denna tid förändrats i tre viktiga avseenden. För det första innebär omstruktureringen, genom skolans ökade autonomi, ökad valfrihet för föräldrar att välja skola, och genom att antalet friskolor ökar, att det blivit svårare att styra skolorna utifrån demokratiskt fattade beslut. Istället har skolan kommit att styras utifrån en ekonomiskt baserad skolkonsumentrationelitet tillsammans med en rationalitet om att konkurrens ska öka varje skolas kvalitet. För det andra har utbildningspolitikens målsättning förändrats, från gemensamma utbildningspolitiska visioner till en anpassning mot upplevda externa krav. Slutligen har det under den här tiden skett en förändring i tilltron till utvärdering och andra performativa teknologier, för att utveckla svensk skola. Lindblad och Lundahl

¹⁹ En annan aspekt av detta är den vikt som idag läggs på tydlighet. IUP med skriftliga omdömen motiveras med att de ska vara tydliga, liksom den nya läroplanen för grundskolan, Lgr-11, etc.

(2002) menar därmed att den utbildningspolitiska dagordningen på några år helt har skrivits om.

Lundahl (2005) och Lindblad (2006) visar också hur förväntningarna på de enskilda aktörerna har förändrats utifrån policyfrågor aktualiserade genom omstruktureringen, vilket för lärarnas del innebär att de hittills förväntats förhålla sig mer autonomt och flexibelt i relation till sitt uppdrag (Se även Falkner 1997; Goodson & Norrie 2005; Carlgren & Klette 2008; Houtsonen, Czaplicka, Lindblad, Sohlberg & Sugrue 2010).

I en komparativ studie av omstruktureringsreformers påverkan på läraruppdraget i olika europeiska länder, hävdar Beach (2005, 2008, 2010) att läraryrket, och lärarna, blivit föremål för privatiserande, habituerande och kommersialiserande processer, vilket för vissa lärare och elever inneburit en ökad exkludering och segregering. Ett liknande resonemang förs av Lindblad och Popkewitz (2000, 2001, 2003) och Lindblad et al (2002) som menar att skolan genom omstruktureringsreformerna har förstärkt ett antal sorteringsmekanismer, både i relation till lärarna och eleverna (Jfr Skolverket 2009b). Lindblad (2006) menar dessutom att lärarnas identiteter i och med denna utveckling har tenderat att övergå till prestationsidentiteter.

Hur elever och olika elevgrupper påverkas av den omstrukturerade skolan med nya krav på ansvar, valfrihet och flexibilitet visar Dovemark (2004) utifrån resultat från en etnografisk studie. Hennes resultat visar hur olika elever, men också olika grupper av elever framför allt i förhållande till social klass, får väsentligt olika förutsättningar att lyckas i denna nya skolsituation (Se även Gustafsson 2003; van Zanten 2004; Eriksson 2009; Bunar 2010; James et al 2010). Vilka effekter som flera av de senare policypraktikerna implicerar diskuterar även Beach i ett flertal policyetnografiska studier, bland annat hur lärare och rektorer på gymnasiet hanterade läroplansreformen från 1994 (2003b), hur vuxenutbildningen har påverkats av policyförändringar (Beach 2001; Beach & Carlson 2004), effekter av kreativitetsdiskurser (Beach & Dovemark 2005) och hur reformer har förändrat relationen mellan staten och de professionella (Beach 2008).

Några av de frågor som gjordes aktuella genom omstruktureringen av skolan har studerats i olika forskningsprojekt. En reform, eller ett reformförsök, som initierades under slutet av 1990-talet var försöket med timpanelös skola. Några implikationer av detta försök har granskats av Kristiansson (2006), Rönnberg (2007) och Sundberg (2005, 2008). Både Sundberg (2005) och Rönnberg (2007)

visar hur reformförslag som timplaneförsöket, i sig är komplexa när det gäller reformarbetet, men också att reformerna innebär komplexa implikationer när dessa ska genomföras i den pedagogiska praktiken.

Friskolereformen och dess lokala konsekvenser behandlar Ståhle (2006) i sin avhandlingsstudie. Hon har särskilt granskat Kunskapsskolan och hur nya undervisningsformer har växt fram genom den förändrade styrningen av skolan. Hennes resultat synliggör en förändring i rollerna hos elever och lärare, där eleverna tenderar att vara självreglerande och lärarna ytterst styrda av skolledningens hårt centraliserade styrning. Trots en ambition om decentralisering visar hon att inom den privata skolkoncernen tenderar lärarna att bli allt mer centralstyrda med gemensamma pedagogiska modeller och en centralt styrd planering. Eleverna formas till individualitet, och den frihet som beskrevs som önskvärt blir för eleverna snarare ett hinder för lärandet.

Policyfrågor i relation till lärarutbildningen har varit ett forskningsområde som fokuserats eftersom lärarutbildningen har varit central i mina studier. Samtliga senaste lärarutbildningsreformer har på något sätt blivit studerade utifrån ett policyperspektiv. Beach (1990, 1991, 1995, 1997) studerade exempelvis implementeringen av grundskollärareformen 1988, och vilka avtryck reformen gjorde i lärarutbildningspraktiken. Ett av syftena med reformen var att nå en ökad enhetlighet inom utbildningen. Beach visar dock att denna intention inte realiserades nämnvärt. Beach påtalar därför att reformintentioner inte per automatik påverkar lärarutbildares undervisningsmodeller, och att dominerande traditioner inom (lärarutbildnings-)institutioner har en mer påtaglig betydelse än policy och reformers påverkan (Se även Andersson 1995; Jedemark 2007).

Föreliggande studie relateras till två forskningstraditioner inom svensk utbildningsvetenskaplig policyforskning. För det första är den en förlängning på de mer allmänna studier som har gjorts om reformer kring omstruktureringen och dess betydelse för lärare och elever. För det andra kan den ses som en förlängning av hur utbildningspolicy påverkar lärarutbildningen, och dess praktik.

Studier om governmentality och konstruktionspraktiker relativt lärare och elever

Att studera hur skola, lärare och elever konstrueras, regleras och positioneras innebär, som tidigare noterats, att förhålla sig till teoretiska begrepp som makt

och styrning etc. En viktig forskningstradition som vuxit fram, under framför allt de senaste åren, är governmentality-forskningen.

Bland annat som ett resultat av de samhälleliga förändringar som sker både lokalt och globalt har studier som använder sig av governmentality, eller regementalitet, som teoretiskt begrepp ökat i omfattning. Simons (2007) och Simons och Masschelein (2008) benämner den förändrade styrningen som en 'governmentalization of education', och beskriver hur denna förändrade styrning har påverkat hur vissa kunskaper och kompetenser idag lyfts fram som särskilt betydelsefulla, men också hur diskurser om lärandet idag implicerar självstyrande subjekt. Det är eleven som ska ta ansvar för sitt eget lärande, vilket innebär att utbildning blir ett individuellt, privat och personligt projekt (Jfr Hartley 2007 och hans begrepp 'personalization').

Governmentality-begreppet har hittills framför allt använts på studier som inriktar sig på utbildningsfrågor inom högre utbildning (Olssen & Peters 2005; Simons 2006; Fejes 2006; Johansson 2007; Tuschling & Engemann 2007; Kupfer 2008). Det livslånga lärandet som diskursivt och reglerande begrepp har exempelvis kritiskt granskats (Edwards 2002, 2008; Mitchell 2006; Tuschling & Engemann 2007; Fejes & Nicoll 2008; Olsson & Petersson 2008; Dale & Robertson 2009), liksom konstruktionen av det idealt lärande europeiska subjektet genom bland annat Bologna-reformen (Tuschling & Engemann 2007; Fejes 2008b) (För en närmare beskrivning av studierna, se avsnittet om internationell policyforskning).

Föreliggande studie sällar sig till de studier som gjorts utifrån governmentality-perspektivet, både i dess syn på hur samhällelig styrning sker och genom en förståelse av att samhällelig styrning och diskurser påverkar hur subjekten görs och positioneras. Mitt bidrag till denna forskningstradition ligger i mitt fokus på lärarutbildningen som forskningskontext, men också i hur regementaliserade styrningspraktiker samtidigt styr reglering och positionering av både lärare och elever.

Konstruktioner av lärare

Att forska kring lärarutbildningspraktiker och hur lärare kan och bör arbeta för att förbättra utbildningens kvalitet är en stor forskningstradition internationellt. Darling Hammond (2005a, 2005b, 2010) är ett exempel på en betydelsefull forskare inom detta område. Numans (1999) studie om hur lärare socialiseras till

goda lärare inom lärarutbildningen är en svensk studie som utgår från liknande ambitioner och förutsättningar. Ovanstående studier utgår från att det går, och att det är lämpligt, att fastlägga och precisera vad som är ideala lärarkaraktäristika. Numan menar att lärarstudenterna i hans studie efter lärarutbildningens slut i stort sett kunde ses som goda lärare, eftersom de hade fått tillräckliga förberedelser för att hantera läraryrket. Jag menar dock att lärarskapet är så komplext att det är omöjligt att fastläggas, samtidigt som normaliserade beskrivningar om lärarideal inte är till nytta för vare sig lärarkår, eller lärararbetet. För mig har det därför istället varit viktigt att problematisera beskrivningar av hur lärare *är*, eller *bör vara*.

En forskningstradition som jag därför ansluter mig till är den som Popkewitz, Ball, Gewirtz, Fendler, Lindblad med flera har utvecklat. Popkewitz har exempelvis genom ett flertal studier undersökt hur lärares arbete och identitet påverkas genom olika konstruktions- och positioneringspraktiker (Popkewitz 1991, 1997, 1998, 2000. Se även Ball 2003). Hur omstruktureringen och en ökad marknadsivering av utbildningssektorn har lett till förändrade lärarvillkor och behov av 'nya' lärare beskrivs också av Hultqvist och Petersson (1998), Johannesson, Lindblad och Simola (2002), Beach (2005), Lindblad (2006), Hultqvist (2006), Carlgren och Klette (2008) och Houtsonen et al (2010). Lindblad (2006) menar att läraren idag har kommit att arbeta under marknadsierade rationaliteter och att det innebär att den professionella logiken i arbetet har förändrats. Lärarna måste i högre uträkning idag förhålla sig till yttre förväntningar (politiker, föräldrar etc), vilket tillsammans med större tryck på att visa upp resultat (accountabilitet) leder till en förändrad syn på sitt eget arbete (Se även avsnittet om svensk policyforskning, samt Ball 2003, 2006, 2007, 2008). Hyslop Marginson och Sears (2010) menar att denna utveckling lett till en degradering av den professionella utvecklingen eller som Bottery (2009) uttrycker det, att lärarna härigenom blivit en teknisk utförare av uppdrag snarare än en professionell yrkeskår.

Att styra lärare med hjälp av diskursiva 'buzz words' har visat sig vara ett vanligt fenomen bland annat utifrån den neoliberala styrningsrationalitet som präglar styrningen av skolan. Mahoney och Hextall (2001) och Maguire (2004) visar exempelvis hur New Labour använde sig av moderniseringsdiskurser för att driva ett nyliberalt projekt. Ett annat sätt att styra lärare är att använda sig av diskursiva begrepp och metaforer som 'den reflekterande praktikern' (Fendler, 2003; Popkewitz & Lindblad 2004; Erlandsson 2007) eller 'den professionella

läraren' (Lindblad & Carlgren 1992; Askling & Almén 1995; Falkner 1997; Lundahl 2005; Gewirtz, Mahoney & Cribb 2008; Beach 2008).

Ett stort projekt som ligger mycket nära min egen avhandlingsstudie är det riksbanksfinansierade forskningsprojektet *'Läraren i samhällsomvandlingen 1940-2003: den goda läraren som diskursiv formation på olika sambälleliga arenor'*. I projektet behandlas konstruktionspraktiker kring goda lärare utifrån en mängd aspekter. Olofsson (2007) visar exempelvis hur idrottsläraren idag konstrueras utifrån diskurser och rationaliteter sprungna ur idrottsrörelsen, vilket innebär att idrottsundervisningen har kommit att präglas av en konkurrensrationalitet. Johansson (2007) synliggör hur lärares positioner och identiteter kan komma i konflikt utifrån perspektiv som klass och kön. Johansson har studerat hur goda lärare konstrueras inom traditionellt maskulint kodade yrkesprogram (Industri- och Hantverksprogrammet). Johansson visar den konflikt som uppstår när en skolkultur präglad av medelklassvärderingar möter värderingar från ett manligt kodat arbetarklassperspektiv, och hur de goda läraridentiteterna påverkades av denna konflikt. Lindberg (2002) har i sin avhandlingsstudie studerat talet om den goda lärarutbildningen. I studien fokuseras föregående lärarutbildningsreform (SOU 1999:63) och hur läraren konstruerades i denna reformtext. Genom studien finner Lindberg att talet om läraren idag tar en personlig prägel och att skolan som institution ersatts av läraren som aktör. Den största delen i studien upptas dock av lärarutbildningsforskningens interna struktur och relationen mellan samhället och lärarutbildningen. Slutligen, och mest relevant för min egen studie, visar Wiklund (2006) hur Dagens Nyheter under 1990-talet konstruerar den goda läraren. Wiklund visar att man i detta mediala sammanhang betonar lärarens professionalitet starkt och huvudsakligen i termer av att lärarens professionalitet handlar om att hantera elever, dokumentera deras resultat, diagnosticera deras problem, vara effektiv och därmed göra den enskilda skolan till ett attraktivt val på utbildningsmarknaden.

I planeringen av avhandlingsstudien var det viktigt att kritiskt studera lärarutbildningspolitiska policypraktiker som konstruerar hur lärare och elever bör vara och fungera för att nå upp till normerna om den önskvärda skolan. Den typ av forskning synes vara mycket begränsad. Lindbergs (2002) studie ovan är dock ett exempel på denna typ av studie. Lindbergs studie fokuserade dock främst på diskurser om lärarutbildning som forskningspraktik och inte hur lärare konstrueras i och genom dessa diskurser. Däremot har lärarutbildningen som praktik i relation till hur ideala lärare ska utbildas studerats av Nicoll och Harrison (2003). Genom att granska kurskompendium och kurslitteratur

studerade de vilka sätt, och med vilka strategier och tekniker, den ideala läraren konstruerades och konstituerades. Deras resultat visar bland annat hur begrepp som excellens och kvalitet framträdde som strategier för styrning av lärarstudenterna. Denna sista studie, som tar ett angränsande perspektiv till min egen studie, är dock den enda studie, med undantag för Lindbergs studie, jag funnit där lärarutbildningen tas som kontext för konstruktioner av lärare. Min studie kan därför ses som ett bidrag till detta fält, samtidigt som det bidrar till en breddning av en större diskussion om hur lärare konstrueras och regleras.

Konstruktioner av barn och elever

Konstruktionen av barnet som subjekt, och barnet i relation till barndom och barndomsdiskurser, har hittills varit ett starkt forskningsintresse för ett flertal nordiska forskare. Kenneth Hultqvist (1990) antog tidigt detta perspektiv genom sin avhandling om hur förskolebarnet konstrueras i statliga utredningstexter. I flera studier (1996, 1997, 2006) följs barnet som konstruktion upp, exempelvis genom hur diskurser om barn och barndom naturaliseras och blir till teknologier för styrning (Se även Fendler 2001; Lofors Nyblom 2009). Hultqvist och Dahlberg (2001) beskriver bland annat hur om hur diskurserna om barn och barndom blir normaliserande och naturaliserande för hur man tänker om det ideala barnet och den ideala barndomen. De tar därmed avstånd från ett naturalistiskt sätt att förhålla sig till individen och menar att barndom är en historiskt och kulturellt producerad diskurs. Ett liknande resonemang förs också av Popkewitz (1997, 2000) och James och Prout (2004), men också av Kampmann (2004, 2005), Dahlberg och Bloch (2006) samt Brembeck, Johansson och Kampmann (2004) i relation till talet om det så kallade 'kompetenta barnet', ett diskursivt begrepp som uttrycks i allt fler sammanhang.

Hur en disciplinerande och normaliserande styrning av elever tar sig uttryck i svenska klassrumspraktiker har belysts i ett flertal studier de senaste åren. Styrningens *hur*, i form av att normalisera det avvikande, och i det här fallet det avvikande elevbeteendet behandlas av Börjesson och Palmblad (2003). Andra mer övergripande normaliseringsprocedurer, eller tekniker i klassrumspraktiker avhandlar Permer och Permer (2002). Liksom hos Bartholdsson (2007) och Söderström (2006) står elevens ansvarstagande i centrum, och i Permer och Permers studie identifieras diskurser som reglerar och konstituerar barn och unga som moraliska och etiska subjekt i klassrummet. I likhet med Permer och Permer, studerar Bartholdsson hur elevsocialisation utifrån en så kallad 'vänlig maktutövning' konkret sker, där eleven i mycket högre grad än tidigare är med

och socialiserar sig själv. Bartholdsson beskriver hur utvärderingar och terapeutiska samtal används som tekniker att disciplinera eleven mot det 'normala' och önskvärda. Granath (2008) visar också hur loggböcker och utvecklingssamtal fungerar som tekniker för styrning och normalisering av eleven. En annan pedagogisk företeelse som på det här sättet har problematiserats är leken (Tullgren 2004). I sin etnografiska studie beskriver Tullgren hur det idealt lekande barnet konstrueras på förskolorna, och hur förskollärarna styr in barnen mot den lek som förskollärarna ser som den rätta. Tullgren vill därmed visa förskolan som en arena för politisk styrning, och där barnen görs till politiska subjekt (Se även Kampmann 2005). Genom samtliga dessa pedagogiska praktiker sker normaliseringsprocesser där lärarens makt och styrning blir tämligen osynlig, och eleven kommer att få stort ansvar i att styra sig själv mot det ideala elevskapet (Se även Krejsler 2006; Fejes 2008a).

Både loggboksskrivandet och utvecklingssamtalet är språkliga praktiker, där eleven på olika sätt konstrueras och klassificeras som stark eller svag och/eller problematisk elev. I och med att dokumentationspraktiker i skolan blivit allt fler finns det också större möjlighet att studera dessa skriftliga konstruktions- och normaliseringspraktiker. Andreasson (2007) visar exempelvis i sin avhandling hur barn som bedöms ha svårigheter i skolan konstrueras och klassificeras genom elevplaner och åtgärdsprogram (Se även Asp Onsjö 2006). Vallberg Roth & Månsson (2006, 2008) har visat hur individuella utvecklingsplaner fungerar som individuella normalplaner som reglerar barns och elevers varande och lärande i förskola och skola.

Forskning om hur elever konstrueras och regleras i och genom policytexter är idag ett mindre beforskat område. Min studie kan därför delvis ses som en fortsättning på Hultqvists tidigare studier, med den skillnaden att jag vidgar barnbegreppet till en diskussion om konstruktioner och reglering av barn och ungdomar (elever) utifrån ett utbildningssammanhang.

Avhandlingsstudiens relevans i relation till tidigare studier

Genom forskningsgenomgången ovan har jag visat att det idag finns ett flertal internationella och nationella studier som på olika sätt belyser hur globala och nationella policypraktiker påverkar utbildningsområdet idag. Några av dessa studier problematiserar de ekonomistiskt influerade globala policyrörelser som idag är centrala för styrningen av skolan. Andra argumenterar för hur diskurser om exempelvis lärandet idag har blivit inflytelserika beträffande hur lärarnas och

elevernas arbete gestaltas i skolorna, och hur lärare och elever får för möjligheter att förhålla sig till sig själva och sitt arbete. Det finns också ett antal svenska studier som belyser hur elever på olika sätt konstrueras och normaliseras genom en mängd praktiker i den svenska skolan, liksom att lärares arbete och förväntningarna på läraren, har förändrats under de sista decenniernas omstruktureringsprocess.

Som ett resultat av forskningsgenomgången menar jag att detta är ett område som under det senaste decenniet har varit, och fortfarande är, tämligen expansivt. Mycket av den forskning som här presenterats har sålunda publicerats under tiden som jag har genomfört min egen avhandlingsstudie. Att så mycket forskning produceras inom det område jag själv anknyter till kan ses som både en fördel och en nackdel för behovet av, och relevansen för, min egen studie. Tillgången till studier i likartade eller angränsande områden tyder på att det finns ett stort intresse för denna typ av frågor idag, vilket skulle betyda att min forskning 'ligger rätt i tiden'. Däremot medför det stora antalet studier att det blir svårare att bidra med något unikt till forskningsområdet. Frågan är då vad som gör min studie relevant.

Ser man på forskningsområdet i stort kommer min studie sannolikt inte vara särskilt unik, i så motto att studien kan sägas omgärdas och angränsas av ett antal liknande studier i respektive område. Däremot bidrar den med nya aspekter, som kan skapa ny förståelse inom området, och dessutom stärka och/eller komplettera andra studiers resultat. Däremot visar forskningsgenomgången att forskning som problematiserar hur lärare och/eller elever konstrueras i förhållande till policytextsammanhang är relativt sparsamt förekommande. Mitt bidrag till forskningsområdet är därför för det första en belysning av diskurser i förhållande till policy i allmänhet, och lärarutbildningspolicy i synnerhet, både nationellt och internationellt. För det andra bidrar studien med en genomlysning av hur policypraktiker bidrar till konstruktionen av lärare och elever, men också i förlängningen av skolan. En styrka med studien är att den belyser och problematiserar svensk utbildningspolicy i en tid då svensk skola är utsatt för en massiv policyproduktion, där både lärare och elever blir föremål för politiska, och pedagogiska, förändringar. Avhandlingen aktualiserar således frågor som idag är av stor relevans för ett stort antal lärare och elever.

Del II

Avhandlingens studier

Sammanfattningar av avhandlingens ingående studier

Fyra studier har genomförts inom ramen för avhandlingen. Var av en av dem studerar något olika aspekter av det övergripande syftet om hur lärare och elever konstrueras, regleras och positioneras i och genom policytexter. Nedan presenteras sammanfattningar av avhandlingsstudiens fyra ingående studier.

Studie 1 Skolan och den 'goda' utbildningen - för ett konkurrenskraftigt Europa

Under de senaste åren har svensk, liksom annan nationell utbildningspolicy, i allt högre grad blivit påverkad av internationella utbildningspolitiska strömningar och regleringar (Lingard & Ozga 2007; Taylor & Henry 2007; Dale 2007). Denna tendens har bland annat påverkats genom arbetet med Lissabonstrategin (2000), och det därtill kopplade utbildningspolitiska programmet 'Utbildning 2010'. I detta politiska policyprogram har EU:s medlemsländer enats kring vissa gemensamma utbildningspolitiska strävanden som ska genomsyra både EU:s utbildningspolicy och de olika medlemsländernas utbildningspolitiska arbete. I denna första artikel undersöks vilka övergripande diskurser, eller diskursordningar, som framträder i fyra aktuella och centrala policydokument inom arbetsprogrammet 'Utbildning 2010', vilka styrningsteknologier som används och hur lärar- och elevsubjekten konstrueras och positioneras i texterna.

Då Lissabonstrategin utgår från en uttryckligt ekonomisk och performativ konkurrensrationalitet, får en ekonomiskt marknadsmässig diskursordning stor genomslagskraft i samtliga dokument. Skolans och utbildningens funktion beskrivs främst vara *"one key factor in determining whether the European Union can increase its competitiveness in the globalised world"* (Improving the Quality of Teacher Education 2007, s 3). Varje enskild elevs och skolas resultat lyfts därigenom fram och relateras till ekonomisk tillväxt, vilket exempelvis uttrycks genom uttalanden som att *"allmänt ökade studieresultat för de europeiska eleverna kommer att förbättra EU:s konkurrenskraft och tillväxt"* (Skolor för tjugohundratalet 2007, s 6).

En socialt medborgerlig diskurs synliggörs också, men denna får främst karaktären av att understödja den ekonomiskt marknadsmässiga diskursordningen. Skolans uppgift synes i denna ambition vara att leverera goda och konkurrenskraftiga utbildningsresultat och därigenom, genom de enskilda eleverna, ett tillräckligt bra humankapital. I detta arbete kommer således eleverna och lärarna som individer att stå i centrum.

Att de enskilda individerna görs centrala är också tydligt när man studerar de styrningsteknologier som framträder i policytexterna. Texterna synes i flera fall rikta sig direkt till lärar- och elevsubjekten, vilket kan ses som en form av individualiserande styrningsteknologi.

Ytterligare en styrningsteknologi som framkommer i texterna är talet om risker och/eller riskgrupper. Individer som klassificeras såsom tillhörande riskgrupper är de personer som av olika orsaker inte kan leva upp till normen om det livslånga lärandet etc (Fejes 2006). Dessa subjekt klassificeras sålunda som de oproduktiva 'Andra' (Ball 1998b; Peters 2001).

Det betyder att framställningar i policydokument om hur den framtida europeiska utbildningen bör vara, konstruerar och producerar såväl institutioner som grupper av individer och enskilda subjekt genom individualiserande och totaliserande (själv-)styrningspraktiker (Foucault 1977a, 1988; Olssen 2006a). I dessa representationer har nationerna en mer undanskymd uppgift, nämligen att medverka till att en nationell högkvalitativ lärarutbildning kommer till stånd och att svara för olika former av kontroller och utvärderingar visavi skolorna, lärarna och eleverna.

I policytexterna beskrivs framför allt generiska kompetenser som de enskilda subjekten bör förfoga över. Centralt är här förmågor, och inte minst positiva attityder, till ett flexibelt, reflekterande och självdisciplinerat livslångt lärande. Dessa förmågor beskrivs också i relation till en teknologi om den osäkra framtiden (Hultqvist 2006; Popewitz, Olsson & Petersson 2006).

Mobilitet slutligen, är ett av de diskursiva begrepp som är särskilt framträdande. Mobilitet framstår både som eftersträvanvärt som fruktat, beroende på *vem* som är mobil. Inflyttade utomeuropeiska invånare, och den kulturella mångfald som denna mobilitet innebär, beskrivs framför allt som problematiskt i policytexterna. Det uttrycks exempelvis som att mångfald medför stora utmaningar i klassrummen, men också att mångfald är problematisk i en performativ konkurrenspraktik då ”*elever med invandrarbakgrund ofta presterar mycket sämre än sina*

infödda klasskamrater” (Skolor för tjugohundratalet, s 7). När rätt individer är mobila, det vill säga de europeiska subjekten, ses det emellertid som mycket eftersträvansvärt. Den geografiska mobiliteten är emellertid inte den enda mobilitetsaspekt som lyfts fram, även om den beskrivs som ytterst väsentlig. Mobilitetsdiskursen, menar jag, bör dock ses i ett större sammanhang och uttrycker snarare att individer skrivs fram som generellt mobila utbildningssubjekt, då det centrala budskapet i texterna är att individerna skall förhålla sig geografiskt, socialt och kognitivt mobila. Eleven skall därmed vara flexibel i sitt lärande, ha initiativförmåga och företagarandra och aldrig under den ekonomiskt yrkesproduktiva delen av sitt liv sluta lära eller anpassa sig till samhällsliga förändringar.

Genom att vara en socialt, geografiskt och kognitivt mobil individ kan denne betraktas som en aktiv och produktiv medborgare, vilket är synnerligen centralt i och för den ekonomiskt marknadsmässiga diskursordningen som konstrueras i de studerade policydokumenten. Att utbilda allt fler flexibla och mobila livslångt lärande subjekt är EU:s väg att nå det eftersträvansvärda målet att vara den mest dynamiska och konkurrenskraftiga kunskapsekonomin i världen.

Studie 2

”Same same, but different”. En genealogisk studie av den ’goda’ läraren, den ’goda’ eleven och den ’goda’ skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008

I den andra studien granskas hur man i svenska lärarutbildningspolitiska reformtexter konstruerar och positionerar lärare och elever, men också de kunskaper som lärarna och eleverna bör inneha. Med utgångspunkt i ett genealogiskt angreppssätt (Foucault 1977a, 2002a, 2002b, 2002c) studeras det senaste reformförslaget till ny lärarutbildning, HUT 07, i relation till tidigare lärarutbildningspolicytexter. Det empiriska materialet för studien består totalt av tolv officiella policytexter, producerade från mitten av 1940-talet och framåt.

Den lärare som konstrueras i HUT 07 kan beskrivas som en ämneskunnig och psykologiskt kunnig individ, som också har en medfödd och lämplig personlighet för läraryrket. Att *”rätt personer blir lärare”* (s 424) uttrycks som väsentligt, och att det ska kunna prövas genom olika former av lämplighetstest vid inträdet till lärarutbildningen. Vilka kunskaper och vilken personlighet som krävs av läraren är bestämt utifrån vilka åldrar läraren ska undervisa, samt utifrån en utvecklingspsykologisk kunskaps- och subjektsrationalitet.

En central utgångspunkt synes vara att lärarkompetensen till stor del bygger på en fast kärna av essentiella personliga förutsättningar. Samma essentialistiska synsätt präglar även de kunskapsteoretiska anspråken i texten. Förutom olika psykologiska kunskaper är det vissa fasta, relativt snäva, ämneskunskaper som träder fram som väsentliga för de framtida lärarna. Den kunskaps- och lärande-syn som konstrueras har således en atomistisk och kognitivistisk linjär karaktär. Den (utvecklings-)psykologiska och kognitivistiska rationaliteten, är liksom den essentialistiska och i viss mån den biologistiska, också tydlig när det gäller konstruktionen av elevsubjekten. Det synliggörs exempelvis genom normaliserande och klassificerande kategoriseringar som presenteras genom uttalanden som att olika barns *"begåvning och fallenhet varierar [...] högst påtagligt"* (s 219). I relation till ovanstående förhållningssätt kring kunskaper och de ideala elevsubjekten beskrivs även olika former av pedagogiska tester och mätningar som nödvändiga, bland annat för att utreda *"vilken potential för lärande som eleven har, och hur mottaglig hon eller han är för undervisningen"* (s 221).

Utifrån ett genealogiskt perspektiv kan man se hur man i HUT 07 diskursivt och intertextuellt återbrukat policyförslag från tidigare policyperioder (1948-1965), men också att det historiskt sett funnits andra, delvis motsatta, sätt att konstruera läraren och eleven (främst under perioden 1978-1984, men även i viss mån från den senaste reformperioden).

Trots den stora överensstämmelsen i sättet att beskriva lärar- och elevsubjekten, och den ideala skolkunskapen mellan denna första och senaste policyperiod, uttrycker policytexterna vitt skilda samhälleliga visioner. I detta avseende kan man se en tydlig brytpunkt genom propositionstexten 1991/92:75. I texterna från efterkrigstiden och fram till nittioalet beskrivs skolans funktion framför allt utifrån en demokratisk rationalitet och vision om ett framtida samhälle, medan de senare texterna uttrycker en stark betoning av en ekonomisk och performativ marknads- och konkurrensrationalitet. Det beskrivs bland annat i termer av att svensk skola *"ska stärka Sverige som kunskapsnation"* så att Sverige kan *"hävda sig i den internationella konkurrensen"* (Prop 1991/92: 75, s 3).

Den nya ekonomiska och performativa konkurrensrationaliteten har fört med sig dels nya diskurser om ansvar, kvalitet och effektivitet i skolan, dels nya performativa jämförande praktiker såsom internationella och nationella kunskapsmätningar (exempelvis PISA, PIRLS och TIMMS)²⁰. Genom dessa

²⁰ Dessa kunskapsmättningspraktiker utvecklades tidigare. Däremot brukas de nya utifrån delvis nya utgångspunkter och rationaliteter.

förändringar omskapas skolsubjektens funktion, och elevernas kunskapsresultat framstår för närvarande främst som värdehandlingar att jämföra och konkurrera med. Elevprestationerna framstår därmed främst som produkter ('commodification of education') att använda på en performativ utbildningsmarknad.

Genom denna studie menar jag därför att man ur ett genealogiskt perspektiv kan se betydande likheter (*same same*), men också stora skillnader (*but different*) i framskrivningen av lärar- och elevsubjekten under den studerade tidsperioden.

Studie 3

'Lärarprofessionalitet på glid' - performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy

Till skillnad från de två tidigare artiklarna har denna studie ett särskilt fokus på regementaliserade styrningsteknologier (governmentality) (Foucault 1991/2003b) och hur dessa opererar relativt lärarna. Artikeln behandlar på så sätt hur lärarna representeras, konstrueras och regleras genom två olika policypraktiker (statliga offentliga utredningar/propositioner och Lärarförbundets policymaterial) och under två olika policyperioder (1995-2000 och 2007-2008).

Att lärare ska vara 'professionella' lyftes frekvent fram i svenska statliga policydokument under 1990-talet. Den 'nya' skola som krävdes i relation till det kallade kunskapssamhället, var beroende av en ny typ av lärarprofessionalism. Den professionella läraren skulle enligt policytexterna inneha nya kunskaper och förmågor, där framför allt lärarens personlighet samt vilja och attityd till sin lärargärning ansågs särskilt angeläget. Jag menar att dessa nya krav på lärarna är ett uttryck för en regementaliserad styrningsteknologi (governmentality) (Foucault 1991/2003b). Den nya läraren skulle på ett självreglerande sätt utföra det nya arbete som förväntades av denne, och begreppet lärarprofessionalism var, och är, därför ett kraftfullt diskursivt sätt att reglera lärarna.

Under samma period genomförde Sveriges största lärarfackliga förbund, Lärarförbundet, en stor kampanj benämnd '*Lärarna lyfter Sverige*'. Enligt Lärarförbundet var syftet tvåfaldigt. För det första avsågs i kampanjen att öka lärarnas professionella status och för det andra att medverka till den nya skolans kvalitetsutveckling. Lärarna sattes därmed i centrum för att påverka läraryrkets professionsstatus (som var Lärarförbundets egen uttalade vision), men också att utveckla Sverige som framgångsrik kunskapsnation. Jag menar därför att staten

och Lärarförbundet, som olika policyaktörer, för det första använde sig av samma individualiserande styrningsteknologier gentemot såväl lärarkåren som den enskilda läraren, vilket medförde att det diskursiva trycket på lärarna blev extra intensivt. För det andra kom Lärarförbundets kampanj, genom yrkeskårens sug efter inflytande och status, att hamna rätt i händerna på den statliga ambitionen att effektivisera svensk skola.

Den professionella läraren återkommer som en diskursiv representation även i statliga och lärarfackliga policytexter några år in på 2000-talet. Noterbart är dock att man kan se en förskjutning av de styrningsteknologier och styrningstekniker som användes jämfört med de som brukades under 1990-talet. Om den första perioden kännetecknades av inre reglerande teknologier gentemot den professionella läraren, präglas den här perioden av att yttre performativa styrningsteknologier och styrningstekniker kombineras med de inre i allt högre grad. Olika kontrollinstrument, auktorisation/ackreditering och indikatorer är allt vanligare performativa styrningstekniker i relation till lärares så kallade professionella arbete. Dessa styrningstekniker och styrningsteknologier blir extra kraftfulla i relation till den marknadiserade utvecklingstendens som skolan genomgår för närvarande, där former av kommodifiering, kommersialisering och privatisering blir allt vanligare (Ball 2007, 2008, 2009b, 2010). Liksom under tidigare period är Lärarförbundet, trots en egen vision om professionalisering (i sociologisk bemärkelse) av lärarkåren, medaktör i konstruktionen och regleringen av lärarna. I det här fallet genom en vision om lärarlegitimationer, tillsammans med en uttalad kvalitetsdiskurs.

Avslutningsvis vill jag hävda, att genom rådande marknadiserade utbildningsrationaliteter och de förändrade styrningsteknologier lärarna idag är underkastade, får kombinationen av inre och yttre styrningsteknologier en ny, tydligare och i högre grad disciplinerande karaktär. Det fördjupas även genom att lärarnas eget fackliga organ är med i konstruktionen, och därmed regleringen, av lärarna. En metafor för denna förändring skulle kunna vara ett omvänt panoptikon, där läraren - i centrum - idag är utsatt för bedömnings- och styrningsteknologier från en mängd olika kontrollerande disciplinerings- och bedömningsaktörer, aktörer, som på olika sätt granskar och kontrollerar läraren, och på så sätt påverkar lärarens arbete, men också lärarens bild av sig själv (Ball 2003). Jag vill också påstå att vi skulle kunna tala om en form av recentraliserad styrningsstruktur (Karlsen 2000; Apple 2005; Simons & Masschelein 2006), där staten återtar allt mer av den yttre styrningen av lärarna och skolan, dock i namn av en decentraliserad skolverksamhet. De möjligheter till inflytande som lärarna

har på sitt och elevernas arbete krymper allt mer till förmån för olika former av indikatorer, tydligare målformuleringar, utvärderingar och andra kontrollverksamheter. Däremot har inte lärares ansvar minskat i samma utsträckning. På så sätt har läraren ett stort ansvar men minimalt med reellt inflytande över sin professionella verksamhet (Jfr det sociologiska bestämningen av begreppet professionalitet. Se Svensson 2002). Därmed frågar jag mig om inte läraryrket under de senaste åren har deprofessionaliserats, trots det diskursiva talet om den professionella läraren.

Studie 4

Vygotskij goes neoliberal – den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens policypraktik

I den sista artikeln studeras lärarutbildningen som en särskilt policypraktik, och då särskilt genom lärarstudenters examinationsuppgifter. Syftet är att studera hur lärarstudenter konstruerar och positionerar sig själva som ideala lärare, men också hur de konstruerar och positionerar de ideala eleverna. Därtill syftar studien till att synliggöra och problematisera de diskurser som representeras, konstrueras och rekonstrueras i relation till subjektspositionerna i och genom examinationsuppgifterna. Studien är också ett uttryck för hur offentlig policy, som produceras i officiella policytexter, styrdokument, kurslitteratur och andra textpraktiker, transformeras och reproduceras av och genom studenter inom lärarutbildningen. De studerade empiriska underlagen i denna studie är examinationsuppgifter, i form av så kallade 'Pedagogiska ställningstaganden', i vilka lärarstudenterna uppmanas att tydliggöra egna ideala pedagogiska förhållningssätt i relation till sitt kommande läraruppdrag.

Resultatet visar att trots att examinationsuppgiften inte nämner någonting om att eleven ska beskrivas eller representeras, är det ändå beskrivningar om hur elever *är* och hur eleverna *bör fungera*, som är centralt i texterna. Framställningar om skolan ur ett institutionellt perspektiv är däremot mycket sällsynta.

Det 'kompetenta barnet' är en diskursiv idealbild som framträder tydligt i materialet. Barn beskrivs vara innehavare av immanenta, medfödda förmågor till nyfikenhet och kreativitet och ha en inneboende vilja till lärande. Trots att varje barn ses som unikt, uttrycker lärarstudenterna att samtliga barn har dessa drivkrafter initialt, och att det är skolans roll att förädla dem så väl som möjligt. Det kompetenta barnet uttrycks ha behov av att få ta eget ansvar för sitt lärande, men också behov av att utvärdera och synliggöra sitt lärande för sig själv och för

andra. Detta ska ske genom olika pastorala principer och diskursiva performativa och självreglerande tekniker såsom portfolio, planeringsböcker etc. På så vis kan man också se beskrivningarna om det kompetenta barnet, och dess eget lärande, som en styrningsrationalitet, i vilken barnen fungerar som politiska subjekt (Kampmann 2005). Positioneringen av det kompetenta och lärande barnet innebär dessutom att en naturaliserande exkluderingsprocess samtidigt äger rum mot de barn som av olika anledningar inte lever upp till normen. De framstår då som inkompetenta och dessutom ansvariga för sina egna misslyckanden (Kampmann 2004; Gitz Johansson 2004).

En annan diskursiv praktik som framhålls är den naturaliserade och oproblematiserade leken. Leken konstrueras som naturlig och nödvändig för det kompetenta barnet, dels i relation till ett allmänt välbefinnande, dels i relation till ett effektivt och lustfyllt lärande (Tullgren 2004). Leken kan därför ses som koloniserad av en dominerande lärandediskurs och de barn som inte leker på 'rätt' sätt blir därmed konstruerade som problematiska. Dessa barn blir något som lärarna måste ha särskild omsorg om.

När lärarstudenterna beskriver sig själva som ideala lärare gör de det i huvudsak utifrån två aspekter. För det första sker beskrivningen i relation till den ideala elev som de representerar, och då hur de ska förhålla sig och agera i relation till sina kompetenta och unika elever. För det andra beskriver de sig själva i relation till diskursen om det livslånga lärandet, det vill säga som ett evigt reflekterande och lärande lärarsubjekt. Relationen till eleverna framstår som väsentlig och primärt beskriver lärarstudenterna att det är viktigt att lära känna eleverna och få kunskap om varje individ, om hur de känner, tänker och fungerar i olika situationer. Det är också en sorts jämlik relation som presenteras där läraren och eleven ska delta på lika villkor i olika informella situationer, såsom exempelvis i leken. Relationen till barnen präglas därför av en kombination av panopticerande och pastorala maktprinciper (Foucault 1977a, 1982, 2002a), där kunskap om barnen skapas genom informella undervisningssammanhang och medför en subtil maktpraktik över eleven och dennes skolsituation.

Läraren beskrivs, precis som eleven, vara individuellt ansvarig för sitt arbete i klassrummet, och i synnerhet att ansvara för att undervisningen utförs på lämpligt sätt med sikte på goda skolresultat för eleverna. Liksom eleven skall läraren dokumentera sitt arbete, han/hon ska reflektera och fokusera ett livslångt lärande genom att aldrig känna sig tillräckligt fullärd som lärare. Att stagnera och

hantera skolpraktiken rutinmässigt, beskrivs som ett sätt att inte leva upp till normen om den ideala läraren.

Den teoretiska grund som flera av lärarstudenterna beskriver att de utgår från i sina ställningstaganden är ett sociokulturellt perspektiv, ofta med en hänvisning till Lev Vygotskij. Jag menar dock att Vygotskijs teorier inte är särskilt framträdande i representationerna, utan att Vygotskijs teorier snarare har blivit koloniserad av en neoliberal performativ diskursordning. I denna diskursordning framhålls diskurser som det kompetenta barnet och den professionella läraren, och deras individuella ansvar för att prestera, utvärdera och synliggöra sitt livslånga och livsvida lärande inom en mängd olika performativa praktiker. Det som inte synliggörs i representationerna om de ideala lärarna och eleverna, är att alla inte har samma möjlighet att leva upp till detta ideal. På detta sätt skapas det tydliga vinnare och förlorare i detta osynliga spel, där en stor grupp av förlorare är de individer som inte hanterar de språkliga, performativa och självreglerande praktiker som krävs av det ideala skolsubjektet idag.

Del III

Sammanfattande diskussion

Diskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen är att studera och problematisera hur lärare och elever representeras och därmed konstrueras, regleras och positioneras i några av dagens aktuella och centrala policytexter. I denna sista del av avhandlingen sammanfattas studiernas samlade resultat i förhållande till avhandlingens centrala begrepp och frågor.

Kapitlet inleds med en resultatsammanfattning som struktureras runt avhandlingsstudiens tre centrala forskningsfrågor:

- Vilka dominerande diskurser och diskursordningar präglar representationerna av läraren och eleven i policytexterna?
- Genom vilka teknologier och tekniker regleras, disciplineras och styrs lärarna och eleverna?
- Hur konstrueras och positioneras lärarna och eleverna i, och genom, de studerade policytexterna?

Därefter följer en konklusion om vad jag anser vara avhandlingens huvudsakliga resultat, och därmed dess bidrag till forskningsområdet. Diskussionskapitlet avslutas med frågor som har väckts under studiens gång och som kan utgöra framtida forskningsprojekt.

Dominerande diskurser och diskursordningar i representationerna om lärare och elever

Beroende på hur man definierar och använder sig av diskursbegreppet opererar ett fåtal eller en stor mängd diskurser i policytexterna. Utifrån en definition där diskurser definieras som mer generella och övergripande sanningar om hur skola, utbildning, lärare och elever ska vara framstår diskurserna i de studerade texterna vara få, och dessutom synnerligen samstämmiga. Liksom i den första artikeln hävdar jag att mina resultat sammantaget visar att svensk, och europeisk, utbildningspolicy präglas av en neoliberal performativ diskursordning.

Använder man diskursbegreppet även om de delar som bygger upp, eller ingår i, diskursordningen, framträder en mängd diskurser eller diskursiva begrepp kring

representationerna om lärarna och eleverna. Några av de diskursiva begrepp som framkommer i policytexterna är kunskapssamhälle, lärande, kompetens, flexibilitet, mobilitet och professionalism (Se även diskurserna som opererar i relation till de ideala elev- och lärarsubjekten i artikel 4, s 11, 16).

Ett av de mer framträdande diskursiva begreppen i det sammanlagda empiriska materialet är lärandebegreppet. Sammantaget visar analyserna av de studerade policydokumenten att lärandebegreppet idag är ett kraftfullt diskursivt begrepp som lägger ansvaret för kunskapsutvecklingen på individen, både i att söka formella och informella lärandesammanhang och att faktiskt effektivt handha sitt lärande (artikel 1, s 44-47; artikel 3, s 21; artikel 4, s 7-8. Se även Olssen 2006b; Simons & Masschelein 2008; Grek et al 2009). Att effektivt förvalta sitt lärande synes utifrån flertalet policytexter vara till gagn för både individen själv och för samhället (artikel 1 & 4).

Eftersom diskursen om lärandet framställs som så central för samhällets överlevnad och framgång konstrueras det effektiva lärandet som både livsvitt, livslångt och lustfyllt, och individen beskrivs behöva ha en inre vilja och rätt attityd till att lära. Att själv ha, och i relation till eleverna skapa, denna positiva attityd till livsvitt och livslångt lärande är den professionella lärarens uppdrag, vilket uttrycks bland annat genom lärarnas fackliga organ (artikel 3, s 21) och av lärarstudenterna (artikel 4, s 9-10, 12-13). Resultatet i föreliggande studie ligger därför i linje med tidigare studier som visat hur framställningen av diskursen om det livslånga lärandet har kommit att fungera som en normaliserande diskurs om hur den lärande individen bör vara och fungera (Edwards 2002, 2008; Fejes 2006, 2009).

Diskurserna om det lustfyllda, livsvida och livslånga lärandet ackompanjeras i de studerade texterna av närliggande diskursiva begrepp som ansvar, vilja, (positiv) attityd, flexibilitet, effektivitet, kvalitet, mobilitet, entreprenörskap och professionalism. I utbildningsdepartementets skrifter läggs vikt vid att lärarna måste hantera det nya läraruppdraget de ställts inför utifrån ett professionellt förhållningssätt, vilket konkret innebär att de ska dels inkludera sig i diskursen om den reflekterande praktikern, dels öka sin egen självkontroll (artikel 3, s 21. Se även Erlandsson 2007).

Reflektion är i dag en strategi för utveckling av pedagogisk yrkesverksamhet. Intresset för och tilltron till reflektion kan ses som en reaktion mot synen på läraren som "tekniker" vars uppgift är att föra ut sådant som andra fattat beslut om. Genom ökad självkontroll och självkritisk insikt och genom ökad förmåga att handla självständigt på

ett meningsfullt sätt förväntas lärarens professionalism utvecklas (SOU 1999:63, s 64, i artikel 3, s 21).

I artikeln om lärarprofessionalitet (artikel 3) visades också hur både staten och Lärarförbundet under 1990-talet och framåt har brukat lärarprofessionalism som ett diskursivt begrepp, bland annat för att åstadkomma ett nytt ansvarsfullt (lärande) förhållningssätt för lärarna i deras arbete.

Som beteckning på den 'nya lärare' som behövs för att svara mot de nya villkoren i läraarnas arbete talas om den professionella läraren (Ds 1996:16, s 48 i artikel 3, s 21).

I den sista studien där lärarstudenternas pedagogiska visioner granskades, visar jag att lärarstudenterna i sina texter reproducerar och pedagogiserar ovanstående diskurser och diskursiva begrepp. De representerar sig själva som relationellt inriktade reflekterande praktiker som ska ta personligt ansvar för sitt eget livslånga lärande, sin skolas utveckling och barnens arbete med att lära och utvecklas. Samtidigt representerar de barnen som unika och kompetenta, i behov av att ta ansvar för sitt eget lärande och sin egen utveckling (artikel 4, s 5-8).

Den individuella läraren och eleven konstrueras genom dessa diskursiva begrepp som ett slags utbildningsentreprenör, som med både moraliska och ekonomiska anspråk ska investera i kunskaper och kompetenser för sitt eget, men framför allt för samhällets bästa (artikel 1. Se även Burchell 1996; Peters 2001, 2005; Simons 2006; Ozga & Lingard 2007; Beach & Dovemark 2009). Den entreprenöriella, mobila och flexibla läraren och eleven ska därigenom vara ständigt beredd på förändringar i samhället, som att kunna flytta geografiskt och att kunna skifta kompetenser till de för tillfället önskvärda. På så sätt blir lärarna och eleverna aktiva, anpassningsbara och därmed önskvärda medborgare (artikel 1, s 42). Entreprenörskapet innebär att individen ska hantera sitt eget lärande så effektivt som möjligt för att få god avkastning på sin egen utbildningsinvestering. Enligt Mulderrig (2003) bidrar detta synsätt till att individer skapas till konsumenter av utbildning (Se även Beach & Dovemark 2009). En annan effekt, menar Kampmann (2004), Peters (2005) och Hartley (2007) med flera, är att individerna tillåts vara ansvariga, men också själva ser sig vara ansvariga, för sina egna fram- eller motgångar.

En viktig aspekt av diskursernas sätt att operera är att de efterhand blir så naturaliserade att de ses som självklara. Peters (2001, 2005, 2007) och Ash (2008) har visat hur detta skett beträffande de diskursiva begreppen

kunskapssamhälle och kunskapsekonomier²¹: Peters (2007) menar exempelvis att dessa begrepp blivit oerhört kraftfulla eftersom de naturaliserar och stabiliserar vissa sätt att tänka om både samhället och varje individ. Samtidigt bidrar dessa, och andra diskursiva begrepp, till att lärandet instrumentaliserar och att förståelsen för och värdet av kunskap förändras. Diskurserna som sammantaget opererar i anknytning till skola och utbildning har därmed inneburit att både pedagogiska verksamheter och individer har kommit att betraktas och värdesättas som ekonomiska projekt och utifrån ekonomiska rationaliteter. En konsekvens av detta är att det blir allt viktigare för varje individ att visa sig nyttig och lönsam för att undvika att marginaliseras (Schoug 2003).

Utifrån studiernas sammanlagda resultat vill jag således hävda att representationen om lärarna och eleverna är uppbyggd kring en samstämmig och sammanhängande väv av diskursiva begrepp (Ball 1994). Denna samstämmiga och sammanhängande väv av diskurser, menar jag, är skapad utifrån en neoliberal performativ diskursordning. Dess vävliknande och dialektiska karaktär bidrar dessutom till att återskapa denna ordning, genom att påverka vad som ses som möjligt respektive omöjligt när det gäller utbildningsfrågor idag.

Uppbyggnaden av diskursordningen är relativt komplex. Som ett exempel på det menar jag att flera av de ingående diskursiva begreppen, såsom delaktighet, kreativitet och ett lustfyllt lärande, vid en första blick inte verkar innefattas i den överordnande neoliberala performativa diskursordningen, utan istället grundar sig på mer demokratiska rationaliteter. Exempel på detta gavs i den första studien i relation till diskursen om det aktiva medborgarskapet (artikel 1, s 40), i den tredje studien om lärarprofessionalism och i den fjärde studien om diskurser som inflytande och lek (artikel 4, s 7-8, 10-11). Mina analyser visar dock att även dessa diskurser har kommit att innefattas i en neoliberal performativ diskursordning.

²¹ Jessop (2008) menar att talet om lärande samhällen och kunskapsbaserade ekonomier opererar som en beskrivning av en önskvärd framtid snarare än en beskrivning av samhället som det fungerar idag. Även Ash (2008) menar att det inte finns någon empirisk grund för begreppet utan att det snarare ska ses som en policydiskurs utifrån ekonomiska och neoliberala rationaliteter (Se även Robertsson 2009).

Begreppen härstammar från en ekonomisk politisk teoritradition med företrädare från bland annat Chicagoskolan. I samband med den ekonomiska krisen på sjuttiotalet utvecklades tanken om att industrin inte kunde utgöra grunden för samhällenas ekonomier, och att information och kunskap borde vara viktigt för ekonomisk utveckling i framtiden (bland annat i samband med att datateknologi blev allt vanligare). Under nittitalet antog flera internationella organisationer, bland annat OECD, Världsbanken och EU begreppen, och har sedan dess haft stort inflytande på dess utveckling, spridning och påverkan på allehanda politiska områden (Jessop 2008; Dale 2008; Robertsson 2009).

I flera av de senare policytexterna, dels de offentliga texter som producerats runt millennieskiftet (Ds 1996:16; SOU 1999:63; Prop 1999/2000:135), dels lärarstudenternas texter, görs hänvisningar till diskurserna ofta utifrån en bestämd teoririktning, där Vygotskijs namn och/eller sociokulturella och socialkonstruktivistiska teoribildningar är särskilt framlyfta. Liksom i studien om lärarstudenternas policypraktiker (artikel 4) menar jag att en möjlig förklaring till att dessa teorier så påtagligt skrivs fram i policytexterna är att de har kommit att passa väl in i den neoliberalt performativa influerade diskursordning som idag är grunden för vår förståelse för skola och utbildning. Diskurserna synes på så sätt vila helt på vetenskapliga kunskapsgrunder, vilket ytterligare förstärker deras maktfunktion (Foucault 1977a).

En fråga man kan ställa sig är hur det går att se det senaste reformförslaget till ny lärarutbildning, HUT 07 (SOU 2008:109), i ljuset av ovanstående resonemang. Vid en första granskning ställs ovan nämnda diskurser delvis på ända, eftersom policytexten inte alls på samma sätt använder sig av de diskursiva begrepp om lärande och individuell flexibilitet etc som de andra studerade policytexterna gör. De generiska kompetenserna har i denna policytext ersatts av fastställda ämneskunskaper och olika former av psykologiska kunskaper för läraren. Beskrivningarna om de unika, kompetenta barnen och den reflekterande professionella läraren har dessutom ersatts av essentialistiska biologiska och psykologiska rationaliteter om hur lärare och elever *är*. Där de andra policytexterna hänvisade till socialkonstruktivistiska och sociokulturella teorier om kunskap och lärande, hänvisas i HUT 07 främst till kognitivistiska och utvecklingspsykologiska teoribildningar.

För att förstå den förändring som HUT 07 diskursivt innebär tar jag hjälp av Apple (2001, 2004, 2006), som menar att modern utbildningspolitik allt oftare utgår från en hybriditet av neoliberala och neokonservativa rationaliteter. I den neokonservativa utbildningsrationaliteten framhålls högre krav på ämnesinnehåll, ökad tydlighet, kontroll och ordning och reda, ofta med hänvisning till ett romantiserat förflutet. Denna hybriditet är synnerligen påtaglig i HUT 07 (SOU 2008:109), som metaforiskt till och med uttrycker det som att man nu ska "*föra tillbaka lärarutbildningen till ruta ett*" (SOU 2008:109, s 57 i artikel 2, s 76).

Om de tidigare policydokumenten står för en mer eller mindre tydlig neoliberal rationalitet, uttrycker HUT 07 framför allt en epistemologisk glidning mot en neokonservativ kunskaps- och människorationalitet. Samtidigt bevaras övergripande neoliberal representationer som framför allt lyfter fram

performativa och marknadiserade rationaliteter kring utbildningens organisation och en övergripande målsättning om att kunna konkurrera med andra nationer på basis av utbildningsresultat. Komplexiteten i HUT 07 i jämförelse med andra granskade policytexter försöker jag synliggöra genom nedanstående tabell:

Tabell 2: Rationaliteter, diskruiser och subjektspositioner i HUT 07, jämförst med avhandlingens övriga granskade policydokument

	Studerade policytexter	
	De europeiska texterna inom arbetsprogrammet 'Utbildning 2010', SOU 1999:63, Prop 1999/2000:135 De lärarfackliga texterna Lärarstudenternas texter	SOU 2008:109 (HUT 07)
(Politisk) rationalitet med avseende på samhällsvision	Neoliberalism	Neoliberalism
(Politisk) rationalitet med avseende på kunskaps- och subjektstrationalitet	Neoliberalism	Neokonservatism
Byggs upp/motiveras genom följande teorier	Socialkonstruktivism Sociokulturella teorier	Kognitivism Utvecklingspsykologiska och andra psykologiska teorier
Centralt innehåll/diskursiva begrepp	Generiska kompetenser Lärande Ansvar Bedöma genom (självvärdering) Mobilitet Kreativitet/Entreprenörskap Kvalitet Effektivitet Performativitet Utvärderingar	Fasta, stabila, kunskaper inom vissa särskiljda/utvalda ämnen Lärande Bedöma genom mätningar Stabilitet Begåvning/fallenhet Kvalitet Effektivitet Performativitet Utvärderingar/kontroller Standards
Subjektspositioner	Den 'goda' mobila individen Den professionella läraren Det kompetenta barnet/eleven Alla kan lära förutsatt rätt vilja och attityd.	Den 'goda' stabila individen Den professionella läraren Den klassificerade och mätbara eleven Individer har olika potential för lärande. 'Rätt person på rätt plats'
Hänvisar till	Framtiden	Det förflutna och framtiden

Innehållet i HUT 07 ligger till vissa delar i linje med den övriga utbildningspolitiska utveckling som idag sker i Sverige, där performativa styrningstekniker blir allt påtagligare för både lärare och elever. En aspekt av det visas i den tredje

artikeln där jag hävdar att representationerna om den ideala läraren har förändrats från den professionella läraren till en kvalitetssäkrad legitimerad lärare. Förskjutningen består främst i att inre självstyrningsteknologier har kompletterats med yttre performativa styrningsteknologier och –tekniker (artikel 3). Styrningen av läraren och eleven har därför också blivit mer recentraliserad. Andra exempel på denna performativa styrning i svensk nutida policypraktik är den utökade skolinspektionen, den utökade nationella provpraktiken, en starkare styrning genom läroplaner och kursplaner, tydligare bedömningspraktiker (IUP med skriftliga omdömen samt tidigare betyg) (SOU 2007:101; SOU 2007:28; SOU 2007:79; Regeringskansliet 2008a, 2008b, 2008c; Ds 2010:15).

I jämförelse med övriga studerade policytexter konstrueras individen i HUT 07 som en naturlig bärare av vissa specifika kognitiva och/eller personliga kompetenser. Därigenom skapas behov av olika typer av mätningar och provningar som ska avgöra vilken pedagogisk bana som är mest lämplig för respektive individ. För den blivande lärarens del kan dessa provningar ske genom lämplighetsprov, och för eleverna ska kognitiva och kunskapsmässiga tester och provningar bli en naturlig del av skolans vardag (artikel 2, s 83). Från att tidigare, och i andra policypraktiker, ha utgått från en rationalitet som i sin representation föreskriver att alla barn har förmåga att lära och att en homogenisering av elevgrupperna är den bästa vägen att nå en god samhällelig framtid uttrycker HUT 07 att individerna, och deras humankapital, bör hanteras och förvaltas olika. HUT 07 bryter således mot de tidigare diskursiva framställningar om hur lärare och elever bör vara och fungera, förutom att de ska vara produktiva och konkurrensmässiga.

Den neokonservativa diskursförändring som HUT 07 utgör är också markant i gymnasiereformen (SOU 2008:27), som i sina policybeskrivningar utgår från att individer har olika teoretiska eller praktiska anlag. Den strikta uppdelningen av teoretiska och yrkesförberedande utbildningsprogram (och svårigheten att senare i livet byta utbildnings- och yrkesbana) tyder på en idé om att samhället bör förvalta de olika typer av humankapital som individerna innehar så ekonomiskt effektivt som möjligt. Några elever ska således fördjupa sina teoretiska anlag för att på så sätt kunna bidra till samhällets utveckling, medan andra ska få direktanpassade yrkeskunskaper, tillsammans med ett mått av entreprenörskap, för att bidra till en kommande företagarganda i framtidslandet Sverige (Nylund 2010).

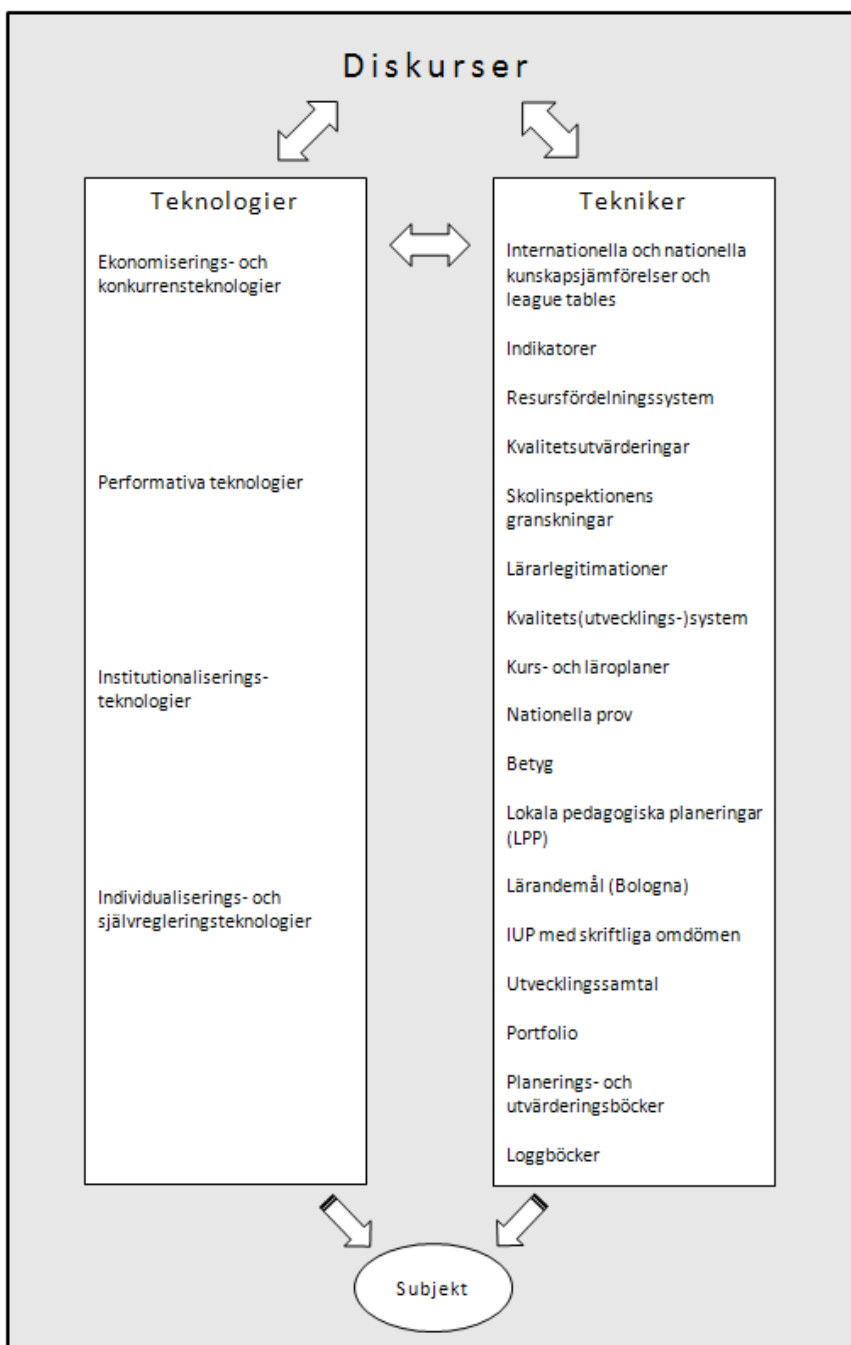
I efterhand har vi sett att både de diskurser och de rationaliteter som framställdes i HUT 07 inte särskilt tydligt har följts upp i propositionen (Prop 2009/10:89) och i examensmål. Examensmålen är inte påtagligt förändrade från föregående lärarutbildning (SOU 1999:63), vilka man i HUT tog avstånd från. Däremot har det skett förändringar i utbildningarnas längd och beträffande vissa ämnesinnehålls omfång. Frågan är därför om man kan se HUT 07 och gymnasieutredningen som en form av motdiskurs, eller som en diskursprovokatör, som utmanar men i stort inte förändrar den diskursordning som skrivits fram genom andra policypraktiker. Frågan är därför om vi ser ett skifte eller en förskjutning i framtida svensk utbildningspolitiska diskursordningar och sålunda en utbildningspolitisk konservativ vändning.

Styrningens *hur* - diskurser, teknologier och tekniker i relation till lärar- och elevsubjekten

De diskurser som opererar i ett samhälle under en särskild tid har stor inverkan på hur lärare och elever både utför och förhåller sig till sitt uppdrag, men också hur de ser på sig själva som lärar- och elevsubjekt (Popkewitz 1991, 1997, 1998, 2000; Ball 2003). Diskurser är därför kraftfulla i konstruktionen och regleringen av både lärare och elever. Förutom att lärare och elever påverkas av rådande diskurser, menar jag att lärare och elever även konstrueras, regleras och positioneras genom ett antal teknologier och tekniker. Jag menar dessutom att diskurser, teknologier och teknologier opererar gemensamt, och i relation till varandra, vilket gör styrningen av subjekten ännu effektivare. För att synliggöra den relation som råder mellan diskurser, teknologier och tekniker har jag valt att konstruera en analytisk modell som visar förhållandet mellan de tre entiteterna.

För att exemplifiera mitt resonemang menar jag att talet om det egna ansvaret för elevernas lärande opererar diskursivt (som en verbaliserad förgivet tagen sanning om hur dagens utbildning behöver vara och göras), men också genom performativa och individualiserade självreglerande teknologier. Diskursen/diskurserna och teknologierna realiserar genom flera konkreta tekniker, där exempelvis elevernas planerings- och utvärderingsböcker är ett exempel på en teknik och den individuella utvecklingsplanen (IUP) är en annan.

I figuren nedan presenteras teknologier och tekniker som genom olika policypraktiker konstruerar, reglerar och positionerar elever och lärare idag.



Figur 1: Sammanställning av de teknologier och tekniker som utifrån de studerade policytexterna konstruerar, reglerar och positionerar lärare och elever, samt dess förhållande till diskurser.

I följande textavsnitt avser jag att närmare beskriva de teknologier som framkommer i studien. I vardagen opererar teknologierna oftast i relation till både andra teknologier och i form av olika tekniker i komplexa mönster. Hur teknologier, tekniker och diskurser samverkar är dock svårt att tydliggöra i text. Jag har här istället valt, för tydlighetens skull, att synliggöra teknologierna var och en för sig.

Ekonomiserings- och konkurrensteknologier

Ball beskriver i flera av sina texter hur utbildningssystemet på flera sätt idag har påverkats av ekonomiska normer och diskurser (Ball 2006, 2007, 2008, 2009b, 2010). Den ekonomiserade utvecklingen har enligt Ball tagit sig olika uttryck; bland annat genom kommodifiering, kommersialisering och privatisering i och av utbildningssystemet. De ekonomiska normerna och diskurserna är påtagliga även i denna avhandlings empiriska material, i första hand genom att samtliga studerade texter (från nittiotalet och framåt), inklusive lärarstudenternas pedagogiska ställningstaganden, genomsyras av en neoliberal ekonomisk rationalitet. Denna ekonomiska rationalitet kommer till uttryck genom ett antal ekonomiska teknologier.

En ekonomisk teknologi som är påtaglig i materialet är att policytexterna återkommande diskursivt beskriver och konstruerar utbildning utifrån en ekonomiskt influerad begreppsapparat, där diskursiva begrepp som kvalitet, entreprenör, konkurrens, effektivitet, används frekvent. Ett annat exempel är att påtala att Sverige är, och ytterligare ska sträva efter att vara, ett kunskapssamhälle och en kunskapsekonomi, med målsättningen att skapa ekonomisk tillväxt och att kunna konkurrera på en internationell marknad. För att göra målen om kunskapssamhället och kunskapsekonomin möjliga, uttrycks i policytexterna att det är nödvändigt att fokus läggs på att effektivt utveckla befolkningens, eller humankapitalets, kompetenser, kunskaper och studieresultat (artikel 1, s 38-39, 45, 46; artikel 2, s 90; artikel 3, s 22).

Ytterligare en ekonomisk teknologi som framträder i materialet är skapandet av ekonomiska styrsystem, där utbildningsprestationer belönas på olika sätt, antingen direkt ekonomiskt eller via högre status och/eller popularitet (som i sin tur kan generera ekonomiska förmåner). En ekonomisk belöning utifrån ett individperspektiv beskrivs exempelvis i de europeiska policytexterna, där goda skolresultat presenteras i relation till individens framtida lönemöjligheter (artikel 1, s 45). Statusmässiga belöningar, som i sig kan innebära ekonomiska favörer,

beskrivs också genom att lärare uppmanas att utveckla sin europeiska mobilitet (artikel 1, s 47). De senaste åren har dessa ekonomiska styrsystem också utvecklats i flera nationella och lokala sammanhang. Ett aktuellt nationellt exempel, som i och för sig berör högskolesystemet och dess lärare, är kvalitetspropositionen (Prop 2009/10:139) som fastlägger att svensk högre utbildning i framtiden ska styras genom ett ”kvalitetsbaserat resurstilldelningssystem” (s 27). Reformen innebär att lärosäten som kan visa särskild god kvalitet i sin utbildning ska belönas, dels genom en direkt extra ekonomisk medelstillelning, dels genom att dessa ’kvalitetslärosäten’ kan räkna med att få ökad status och därigenom kan attrahera fler studenter. Enskilda kommuner har också antagit denna typ av resurstillelningssystem, bland annat genom att ekonomiskt premiera skolor, och lärare, som levererar tillräckligt antal elever med godkända betyg.

En tredje ekonomiseringsteknologi som visar sig i policymaterialet är att lärare och elever placeras på en reell eller fiktiv marknad, där de på olika sätt ska visa upp och ’sälja’ sina kunskaper och kompetenser. Lärarförbundet använde denna teknologi i skolutvecklingsprojektet *’Lärarna lyfter Sverige’* (1995-2000). Lärarna uppmanades där att i sin vardagspraktik att synliggöra hur de nu kunde betraktas som professionella genom att ”*ta chansen*” och ”*svara upp mot de högt ställda förväntningarna*” som var satta mot dem (Lärarförbundet 1996a, s 8, i artikel 3, s 23). En drivkraft i det arbetet var att lärarna på det sättet skulle uppfattas som professionella och därigenom nå högre status. Flera av lärarstudenterna skildrar också relationen till föräldrar och andra avnämare som en kundrelation. Den blivande läraren Lina, i den fjärde studien, beskriver exempelvis sin framtida relation till föräldrarna såsom att ”*föräldrarna kan ses som konsumenter, partners, medhjälpare osv*” (artikel 4, s 16).

Förutom att den ekonomiska tillväxten ses som relevant i talet om utbildningens funktion, beskrivs de svenska (eller EU:s) kunskapsresultaten vara särskilt viktiga i förhållande till andra länders utbildningsresultat, vilket gör att även en teknologi om konkurrens sammanfogas med den ekonomiska teknologin. Ekonomiskt influerade konkurrensteknologier framkommer också genom att man i HUT 07 (SOU 2008:109) har som förslag att lärosäten ska konkurrera om att få ge lärarutbildning i framtiden, att skolor och förskolor ska konkurrera om att få kalla sig särskilda fältskolor för att få delta i utbildningen av lärare samt att man ska försöka få till en förändring så att blivande lärarstudenter ska konkurrera om studieplatserna på lärarutbildningen. I alla dessa fall finns ett förgivetta tagande om

att kvaliteten ska komma att höjas genom konkurrens²². Denna tanke är inte ny, utan var också en av utgångspunkterna även för införandet av skolpeng och friskolereformen.

Performativa teknologier

De performativa teknologierna framträder, liksom övriga teknologier, i lite olika skepnad i de studerade policytexterna. I vissa policytexter opererar de tillsammans med ekonomi- och konkurrensteknologierna, där man genom olika performativa praktiker och tekniker vill skapa möjlighet att jämföra enskildas eller grupperns prestationer med andras. I andra fall handlar det om en allmänt ökad granskning och övervakning, och slutligen att på olika sätt visa upp sig eller att lära sig att bli synlig som individ.

I studien om utbildningspolicy inom EU (artikel 1) beskrivs hur EU-kommissionen har fastslagit dels ett antal bestämda kompetenser, så kallade nyckelkompetenser, som ska vara grunden för nationernas policypraktiker, dels ett antal indikatorer som ska påvisa viktiga utgångspunkter i de enskilda nationernas utbildningspolitik. EU:s roll är i dessa fall att vara proaktiv i sitt styrande, för att få nationernas utbildningssystem produktiva. Ozga & Lingard (2007) har däremot visat att den mest effektiva styrningen opererar genom de postaktiva internationella performativa bedömningsprogrammen, där PISA, TIMMS och PIRLS är de mest inflytelserika (Jessop 2002; Lindblad & Popkewitz 2004, Ozga 2009, Rizvi & Lingard 2010)²³. OECD har en mycket central betydelse för samtliga dessa tre postaktiva performativa jämförande praktiker. På ett nationellt plan motsvaras dessa praktiker bland annat av Skolverkets kvalitetsdokumentationsprogram SIRIS och SALSAS, men också andra mätverktyg som bland annat görs av dagspress, HSV och fackföreningar²⁴, och inte minst av Skolinspektionen.

Den performativa kris som Sverige idag påstås genomgå på grund av de sjunkande resultaten i PISA och TIMMS-undersökningarna (Skolverket 2009b) kan ses som en anledning till att performativa teknologier anses vara allt viktigare

²² Se även Propositionen 2009/10:139 om kvalitet i högre utbildning, som också bygger på denna rationalitet.

²³ 2011 införs ännu en liknande bedömningspraktik, PIAAC. Målgruppen för dessa studier är yrkesföra personer, och bedömningarna fokuserar enligt en presentation av programmet ”*competencies believed to underlie personal and societal success*”.

²⁴ Lärarförbundet utser exempelvis varje år ”Bästa skolkommun” där några av kriterierna är genomsnittligt meritvärde i år 9, andel godkända elever i år 9 samt antal elever som startar högskolan efter fullföljd gymnasieutbildning. (www.lararforbundet.se)

(Ranson 2003; Ball 2003, 2006, 2007, 2008; Evetts 2009). Utgångspunkten för dessa praktiker är att kunskapsresultat är möjliga att, och därmed skall jämföras. En konsekvens av denna rationalitet är att de relativa resultaten blir viktigare än de reella²⁵. Ytterligare en tolkning av denna trend är att staten, i ljuset av nationella prestationsmätningar och ökad granskning, dessutom känner ett behov av en ökad kontroll över humankapitalet. De performativa teknologiernas granskande och kontrollerande funktion är mycket markant i nutida svensk utbildningspolitik, där både kontrollerande mätningar och standards utgör ett viktigt nav i utbildningspolitiskt styrning (artikel 1, s 47-48; artikel 2, s 86-87; artikel 3, s 25 ff).

Kontrollen ska ske mot skolan som institution, där det nya statliga verket för Skolinspektion har en mycket viktig performativ funktion (SOU 2007:101; SOU 2007:79. Se även Rönnberg 2008; Sahlin & Waks 2008). Förslaget om lärarlegitimationer (SOU 2008:52, Lärarförbundet 2008a, 2008c) är ett annat uttryck för en performativ kontroll gentemot lärarna. Även den utökade nationella provpraktiken, den nya IUP-reformen, betygsreformen och den föreslagna pedagogiska testningen är aktuella sätt att performativt granska och kontrollera både elever och lärare (Prop 2008/09:66; Prop 2008/09:87; Regeringskansliet 2008a, 2008b, 2008c, 2008d; SOU 2007:28; SOU 2008:109; Ds 2010:15).

Att medverka till att eleverna synliggörs, och att lära elever hur de bör synliggöra sig själva, sitt lärande, sin utveckling och sina ambitioner, är en annan performativ teknologi som samtliga lärarstudenter ansåg ingå i deras pedagogiska lärargärning. Här förenas följaktligen performativa teknologier med diskurser om ansvar, inflytande och lärande (artikel 4, s 7-9). Ett annat motiv för att synliggöra eleverna, sig själv och sin verksamhet genom dokumentation beskrivs av några lärarstudenter som att ha möjlighet att visa upp sin verksamhet för sina avnämare. I det här fallet blir dokumentationen och den performativa praktiken viktig även i ett ekonomiskt och konkurrensmässigt perspektiv, genom att visa att man är tillräckligt bra på utbildningsmarknaden, och därmed både kundvänlig och professionell (artikel 4, s 15-16. Se även Beach & Dovemark 2009).

²⁵ För att någon ska kunna placera sig högt, eller högst, i denna relativa praktik, följer att några placerar sig sämre. Konkurrensrationaliteten betyder i denna logik att vinnarna kräver förlorare (Baumann 2000).

Institutionalisering- och pedagogiseringsteknologier

Att förlägga alltmer av individernas görande och tänkande till olika (pedagogiska) institutioner är ytterligare en teknologi som framkommer i det samlade empiriska materialet. Liksom övriga teknologier opererar institutionaliserings- och pedagogiseringsteknologierna på olika sätt, men med det gemensamma perspektivet att man på detta sätt kan ha kontroll över företeelser som traditionellt hanteras av det privata.

En sorts institutionaliseringsteknologi som opererar i det europeiska policymaterialet är målsättningen att skapa effektiva och högkvalitativa förskoleprogram som i sig ska syfta till att åstadkomma en utveckling mot ett allt tidigare lärande (artikel 1, s 39). Förskolan, liksom skolan, konstrueras således som allt mer betydelsefulla institutioner som ska ta hand om, förädla och kontrollera barnens lärande och utveckling. Jag hävdar således att förskolan på så sätt skrivs fram i relation till diskursen om det livslånga lärandet, och att de högkvalitativa förskoleprogrammen ingår i en målsättning om nationell konkurrenskraft och framgång (artikel 1. Se även Edwards 2002; Fejes 2006, 2009; Fejes & Nicoll 2008). I en nationell kontext kan man också se behovet av en ny läroplan för förskolan som ett led i denna teknologi (Lpfö-98 2010). Förskolan som en betydelsefull institution för det livsviktiga lärandet och som det första viktiga steget i utbildningssystemet noteras också av flertalet lärarstudenter (artikel 4).

Institutionalisering- och pedagogiseringsteknologierna tar sig i lärarutbildningens policypraktik också uttryck i att det inte enbart är de traditionella skolaspekterna av lärande och utveckling som ska synliggöras och pedagogiseras/institutionaliseras, utan även det som i vanliga fall anses tillhöra barnens och familjernas privatliv, såsom elevers lek och fritidsintressen, och hur de bemästrar personliga angelägenheter som sömn, mat, toalettbestyr och annat (artikel 4, s 8-9). Denna tendens stöds genom talet om helhetssyn på barn och ungdomar som varit aktuellt de senaste decennierna. Att se *hela* människan har varit ett argument för att komma bort från en essentialistisk människo- och kunskapssyn, men visar sig också fungera som en utökad kolonisering, reglering och kontroll av (hela) individen, och inte bara det som skolan och förskolan traditionellt haft att hantera (Fendler 2001; Kampmann 2005)

Individualiseringsteknologier och självreglerande teknologier

De sista teknologierna som jag kan synliggöra från mitt empiriska material är de individualiserade, individualiserande och självreglerande styrningsteknologierna. Mina resultat visar nämligen att samtliga studerade policytexter, från de europeiska till de lokala, har ett tydligt individfokus, men också att individualiserande och självreglerande teknologier opererar i och genom policytexterna.

Individfokuseringen uttrycks bland annat genom att samtliga policytexter framhåller lärarna och eleverna i mycket större utsträckning än skolan som institution. I vissa fall synes policytexterna till och med 'tala till' de enskilda lärar- och elevsubjekten, som i den europeiska policytexten när framtida löner diskuteras i relation till livslångt lärande (artikel 1, s 44-48) eller när Lärarförbundet synes vända sig direkt till sina medlemmar med önskemålet om att de ska ta chansen att leva upp till den professionalism som då föreföll vara nödvändig för lärarna att utveckla (artikel 3, s 22-23).

Den individualiserande och självreglerande teknologin opererar dessutom genom att texterna beskriver den enskilda läraren eller eleven som ansvarig för en mängd saker, till exempel att samtliga lärar- och elevsubjekt ska vara ansvariga för sitt eget lärande och egen utveckling och framgång, att eleverna ska uppfattas och bemötas som unika, och att lärarna genom sitt arbete och förhållningssätt ska medverka till att svensk skola blir framgångsrik. Dessa representationer ligger därför i linje med Peters (2005, 2007) och Simons och Masscheleins (2008) studier som visat denna individualiserade och individualiserande tendens som ett uttryck för den regementaliserade styrningsrationaliteten som idag är dominerande inom internationell utbildningspolicy (Se även Jessop 2002; Lindblad et al 2002; Lundahl 2005; Ball 2007, 2009a).

Den individualistiska styrningsrationaliteten och styrningsteknologin innebär att det krävs ett 'fritt' subjekt, det vill säga ett subjekt som upplever sig fritt att styra sig självt. (Rose 1995, 1996, 1999; Pongratz 2006; Popkewitz 2000; Lundahl 2005; Simons 2006; Simons & Masschelein 2006). Rationaliteten om det till synes fria subjektet visar sig i mitt material exempelvis genom att Lärarförbundet beskriver sina medlemmar som "villkorligt frigivna". Genom den villkorade friheten skulle lärarna visa att de var kapabla att ta ansvar (individuellt och som lärarkår) och därigenom visa att de var tillräckligt professionella (artikel 3, s 22-23). Det enskilda fria subjektet visar sig också i lärarstudenternas beskrivningar av elevsubjektet, där det poängteras att det är viktigt för dem som pedagoger att

ha ett förhållningssätt som tar hänsyn till att varje barn är både kompetent och unikt, och därigenom måste få en unik, relativt fri och individuell lärandesituation (artikel 4, s 5-7, 12-13).

Att på olika sätt reglera sig själv genom att att leva upp till normen om produktivitet är också en tydlig representation i de flesta av texterna. HUT 07 (SOU 2008/09:109) utgör här ett undantag. Det innebär mer konkret att man både som elev och lärare måste ha förmåga till självreflexivitet och självreglering för att därigenom kunna bedöma och hantera sig själv och kunna ta ansvar för sitt eget och andras livsvida och livslånga lärande (artikel 1, s 42, 45, 47; artikel 3, s 20-23; artikel 4, s 7-8, 13-15). I policytexten om 'Nyckelkompetenser för det livslånga lärandet' beskrivs denna förmåga så här:

Det är viktigt att kunna fastställa sina egna starka och svaga sidor och att, om lämpligt, bedöma och ta risker. En attityd präglad av företaganda kännetecknas av initiativtagande, aktivt engagemang, oberoende och innovation både i privatlivet och i samhällslivet och på arbetet (Nyckelkompetenser för livslångt lärande, s 9, i artikel 1, s 44).

Sammanfattningsvis menar jag att de olika teknologierna är viktiga för regleringen av individen idag, men också att de genom att operera tillsammans blir extra kraftfulla. Regleringen av lärar- och elevsubjekten opererar dessutom genom en mängd tekniker som är skapade som en del av en mer eller mindre subtil styrning av lärarna och eleverna (Se figur på s 81). Den utbildningspolicy som producerats den senaste tiden innebär konkret att varje elev och/eller lärare ständigt är utsatt för olika former av dokumentations-, bedömnings-, gransknings- och resursfördelningstekniker (portfolio, IUP med skriftliga omdömen, kompetensjournaler, kvalitetsvärderingar etc) som var och en bygger på ekonomiska, performativa, institutionella, individualiserande och självreglerande teknologier. Varje individ hamnar därför, vare sig denne önskar det eller ej, i centrum för styrningen av utbildningssystemet. Det innebär att individen görs till både ett pedagogiskt, politiskt och ekonomiskt subjekt, och att det är individen själv som måste hantera sin egen pedagogiska och ekonomiska produktivitet och framgång (Lindblad & Popkewitz 2003; Kampmann 2005; Peters 2005; Tuschling & Engemann 2007; Hartley 2007).

Komplexiteten och kraften i styrningen av subjekten påverkas också av den mängd aktörer som är delaktiga i styrningen, men också genom den mängd nivåer som aktörerna agerar utifrån. Flera policyforskare har tidigare visat hur globala policyaktörer idag är betydelsefulla i styrningen av utbildning, och

därigenom i regleringen av varje enskilt lärar- och elevsubjekt (Grek et al 2009; Ozga & Lingard 2007; Rizvi & Lingard 2006). OECD, IEA, Världsbanken och EU är några av dessa globala aktörer. Nationellt är självklart riksdag och regering och kommunerna viktiga aktörer i styrningen av skolan, men också institutioner som Högskoleverket, Skolverket, Skolinspektionen, liksom aktörer som lärarfacken, Sveriges Kommuner och Landsting, media och privata företagsintressenter som har (ekonomiska) intressen i skolan (Gewirtz, Dickson & Power 2004; Nicoll 2009; Ball 2009b). Slutligen är idag föräldrar, och i synnerhet medelklassföräldrar (van Zanten 2004; Biesta 2009; James et al 2010) som utbildningskonsumenter, viktiga aktörer i styrningen av skolans lärar- och elevsubjekt. Lärarna och eleverna är därför omringade av aktörer som på olika sätt opererar i styrning och reglering av dem själva, vilket också innebär att subjekten själva kommer att delta i, och möjligtvis upprätthålla, makt- och subjektifieringspraktikerna (Foucault 1977a, 1982, 2002a, 2002b, 2002c; Fairclough 1992, 1995).

Den ideala läraren och eleven - konstruktioner och subjekspositioner

Det tredje och sista temat handlar om hur individen ska vara, och göra, för att leva upp till normen om den ideala läraren och eleven (Foucault 1982, 2002a, 2002b, 2002c), vilka som konstrueras som de avvikande 'Andra' (Ball 1998b; Peters 2001) och vilka möjliga effekter dessa positionerings- och subjektifikationspraktiker kan få.

Policydokumentens representationer av den reflekterande professionella läraren och den kompetenta eleven har många drag gemensamt. De ska vara mobila, flexibla, kreativa och ha rätt positiva vilja och attityd till att ta ansvar för sitt eget livslånga och livsvida lärande. De ska även vara självreflexiva och självreglerande och genom olika dokumentationspraktiker ha förmåga att visa upp sina kompetenser så att de kan granskas och jämföras med andras. I de flesta av texterna är det generiska kunskaper och kompetenser som efterfrågas, där förmågan till lärande och ett entreprenöriellt förhållningssätt särskilt lyfts fram.

Flera av de statliga policytexter som har producerats sedan millennieskiftet har dock ett delvis förändrat sätt att förhålla sig till såväl konstruktionen av lärar- och elevsubjekten som i styrningen och kontrollen av desamma. Förutom i den nya lärarutbildningsreformen (SOU 2008:109) är detta särskilt framträdande i gymnasieutredningen (SOU 2008:27; Prop 2008/09:199). I HUT 07 konstrueras

både lärare och elever utifrån en essentialistisk, (utvecklings-)psykologisk och neokonservativ subjektsrationalitet. Från att man tidigare, och inom andra policypraktiker, har konstruerat subjekten som att alla har både möjligheter och rättighet att lära nästan vad som helst så länge rätt attityd och vilja finns²⁶, konstrueras i HUT 07 både eleven och läraren som kategoriserade subjekt, där individerna skall sorteras utifrån medfödda anlag och genom en kraftfull mättningspraktik. Gemensamt med andra subjektskonstruktioner (jämfört med närmast föregående lärarutbildningsreformer, de studerade europeiska policydokumenten och i lärarstudenternas policypraktiker) är dock tanken om utbildningsbarhet och prestationskrav. Skiljelinjen är istället på vilket sätt man utnyttjar humankapitalet mest effektivt, genom 'rätt man på rätt plats' utifrån tydliga mättningspraktiker eller att 'låta alla blommor blomma (med rätt vårdande ansning)'?

När man i policypraktikerna konstruerar de ideala lärar- och lärandesubjekten följer med automatik att man samtidigt konstruerar och konstituerar de subjekspositioner som inte är lika åtråvärda. Därmed skapas en positionerings- och exkluderingsprocess, vari några individer uppfattas, och möjligen uppfattar sig själva, som inte lika önskvärda (Fairclough 1992, 1995; Popkewitz 2000). Fairclough (1992, 1995) och Ball (1998a) menar dessutom att dessa identifierings- och exkluderingsprocesser leder till sociala och/eller materiella förskjutningar mellan grupper, vilket konkret innebär att några grupper av människor kommer att gynnas, medan andra missgynnas.

Några subjeksgrupper kan sägas bli exkluderade betydligt tydligare än andra i policytexterna, genom att man explicit presenterar dessa grupper som potentiella hinder och/eller risker för att kunna nå upp till en hög produktivitet. I HUT 07 (2008:109, s 206-207, i artikel 2, s 82-83) beskrivs exempelvis invandrade elever ha svårt att hantera det auktoritetssystem som svenska klassrum idag erbjuder, vilket kan medföra att de slutar att anstränga sig och därmed presterar sämre. Denna tanke återfinns även i ett av de europeiska policydokumenten.

De flesta invandrareleverna är motiverade och har en positiv inställning till skolan, men man är dock orolig i flera EU-länder över att elever med invandrarbakgrund ofta presterar betydligt sämre än sina infödda klasskamrater (Skolor för tjugohundratalet 2007, s 7, i artikel 1, s 43).

²⁶ Att skriva fram eleven på detta sätt kan tolkas på flera sätt. Den ena tolkningen är att det finns en obestridlig tro på individen och dennes lärande och att skolan skall göra allt för att stötta individens rättigheter till att få kunskaper. Den andra tolkningen är mer problematiserad, och menar att konstruktionen innebär en disciplinerande styrning gentemot individen så att individerna upplever att de bör förhålla sig aktiva till lärande.

Invandrare konstrueras därmed som en potentiell riskgrupp som kan hota svensk och europeisk framgång. En annan riskgrupp som konstrueras i de europeiska dokumenten är lågutbildade individer, som synbarligen inte har rätt benägenhet till livslångt lärande (artikel 1, s 43). Invandrade elever beskrivs också som ett kulturellt mångfaldsproblem för svenska och europeiska skolor. Liksom tidigare menar jag därför att framför allt de utomeuropeiska invandrarna blir dubbelt stigmatiserade, eftersom de ses som både ett kulturellt mångfaldsproblem i klassrummen, och som ett lågutbildningsproblem, vilka båda ses som problematiska i denna ekonomiskt marknadsmässiga rationalitet (Jämför Bunar 2001; Berhanu 2008; Lunneblad & Asplund Carlsson 2009).

Beach (1999, 2001, 2008; Beach & Carlson 2004), Dovemark (2004; Beach & Dovemark 2005, 2007, 2009), har i flera studier visat vilka reella implikationer den neoliberalt performativa diskursordningen får i utbildningssammanhang. Ball (1994), Apple (2001, 2004, 2009), van Zanten (2004), Bunar (2010) och James et al (2010) menar att det är medelklassen som är vinnare i det nya utbildningssystemet. Dovemark (2004) beskriver att det blir allt viktigare att vara innehavare av rätt kapital och habitus för att kunna orientera sig genom utbildningssfärens snårskogar²⁷. Hon pekar också på att denna utvecklingstendens kan leda till ökad segregering i samhället (Se även Skolverket 2009b).

Genom att individen konstrueras som en individuell entreprenör, som är fri att forma sin egen framtid, konstrueras hon också som ansvarig för sin egen inkludering eller exkludering (Kampmann 2004; Gitz Johansson 2004; Peters 2005; Hartley 2007). Elever och lärare som inte lyckas leva upp till diskurserna och normerna om det flexibla, kreativa, ansvarstagande, effektiva ideala subjektet, betraktas antingen som om de någonstans har gjort ett felaktigt utbildningsval eller att de inte har haft rätta anlaget, attityden eller 'viljan', att bli produktiva! Lärarna och eleverna görs på så sätt ansvariga för inte bara sin egen karriär, utan även Sveriges möjliga framtida framgång. Med hänvisning till Lärarförbundets uppmaning (1996b, i artikel 3, s 22) hänger det idag på var och en av lärarna och eleverna att de ska "nu ta chansen" så att de kan inkluderas i subjektpositionerna som den professionella läraren eller den kompetenta eleven!

²⁷ Exempel på detta är att du tidigt måste ha tillräckligt kunskapskapital för att välja rätt förskola och skola till dina barn, du måste ha rätt kapital för att stötta barnen på vägen, men också rätt kapital för de val inom utbildningssystemet som får stora konsekvenser för dina framtidsutsikter. De nya meritpoängen för antagning till högskola är bara ett exempel på denna utveckling.

Sammanfattning av avhandlingens teoretiska och empiriska bidrag

I arbetet med att konstruera analysverktyg för att göra studien möjlig erfor jag under arbetets gång att jag, utifrån det empiriska materialet och de teoretiska utgångspunkter jag valt för studien, behövde skapa en analysmodell som förenar rent diskursiva sätt att konstruera och reglera subjekt med olika former av mer eller mindre materiella teknologier och tekniker. Den analytiska modell som är utarbetad för studien, och som visar hur diskurser, teknologier och tekniker samspelar i forandet och regleringen av lärar- och elevsubjekt, kan därför utgöra ett teoretiskt och/eller metodologiskt bidrag till andra studier .

Om man ser till de empiriska huvudresultaten, vill jag påstå att dessa kan sammanfattas i tre huvudpunkter.

För det första menar jag att den svenska utbildningspolicypraktiken idag kan sägas vara inne i en fas av disharmoni. Hittills invanda och stabila diskurser om bland annat den professionella läraren och det kompetenta barnet, genom vilka varje subjekt uttrycks ha oändliga möjligheter till framgång om bara den rätta viljan finns, utmanas idag av andra sätt att representera läraren och eleven. HUT 07 (SOU 2008:27) markerar att de neoliberala subjekts- och kunskapsrationaliteter som tidigare varit dominanta utmanas av neokonservativa logiker och rationaliteter i konstruktionen av lärare, elever och deras förväntade kunskaper²⁸. Detta nya tal kan vi känna igen från policydokument och pedagogiska praktiker som har drygt ett halvsekel på nacken, och som många uppfattat att vi tidigare lämnat för gott. Den diskursiva återgången känns därför hemtam och trygg för vissa, och oroande och omodern för andra. Trots de olika subjekts- och kunskapsrationaliteterna framstår likafullt det övergripande målet för policypraktikerna vara definitivt detsamma. Målsättningen är att svensk skola, och svenska lärare och elever, ska bli så effektiva och produktiva att de kan konkurrera med deras kompetenser internationellt. Svensk skola ska bli ”*Bäst i klassen*” (Prop 2008/09:199), och att återkommande mäta, godkänna, klassificera och differentiera elever och lärare (och deras humankapital) synes av de ledande utbildningspolitikerna idag vara det mest (kostnads-)effektiva sättet att nå detta mål. Samtidigt opererar andra konstruktions- och regleringspraktiker framför allt på de lokala lärosätena. Huruvida även denna diskursiva policypraktik kommer att förändras får framtida studier utvisa.

²⁸ Detsamma gäller för policytexterna om den nya gymnasieskolan (Gy 2011) som startar höstterminen 2011 (SOU 2008:27; Prop 2008/09:199).

De starka reaktioner som väckts mot detta 'ny-gamla' förhållningssätt beror bland annat på att de diskurser som vi tidigare blivit vana vid, som exempelvis det kompetenta barnet och inflytande och delaktighet, vid en första anblick låter 'hyggliga' och främst synes syfta till att värna den enskilde individen. Jag har dock i avhandlingen visat att, trots att dessa diskursiva begrepp vilar på både demokratiska och neoliberala rationaliteter, dominerar till syvende och sist en övergripande neoliberalt performativ diskursordning. Dessa diskursiva begrepp opererar därmed på ett särskilt sätt, i sin förföriskhet, i konstruktionen och styrningen av individen. Det förändrade talet om hur läraren och eleven 'är' är således bara två sidor av samma mynt.

Den andra punkten handlar om både kraften och subtiliteten i styrningen av läraren och eleven. Enligt studiens resultat regleras idag varje lärare och elev inte bara av diskurser och diskursiva begrepp utan av ett massivt och komplext nätverk av olika teknologier och tekniker. Å ena sidan har studien visat att styrningen av individerna delvis har förändrats genom att allt fler yttre performativa regleringspraktiker har kompletterat tidigare självreglerande styrningsrationaliteter och regleringspraktiker. Införandet av skolinspektionen, lärarlegitimationerna och den utökade provpraktiken är några exempel på detta. Å andra sidan opererar samtidigt en mängd subtila regleringspraktiker, såsom individuella utvecklingsplaner, planeringsböcker och andra dokumentationspraktiker. Subtiliteten i styrningen fungerar på flera sätt. För det första opererar de olika teknikerna, som tidigare studier visat, ofta som en vänlig form av maktutövning i den pedagogiska praktiken (Bartholdsson 2007; Granath 2008). Därtill opererar de subtilt genom att de framställs som att först och främst värna om den enskilda individen och dennes lärande och framtida (utbildnings-)framgång. De nyligen införda individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen är ett exempel på denna subtila styrningsrationalitet (Skolverket 2008, s 7), införandet av tidigare och fler betygssteg ett annat (Prop 2008/09:66, s 4; Ds 2010:15, s 23-24).

På senare tid har floran av dessa tekniker bara ökat, och opererar idag genom internationella, nationella och lokala aktörer. Gemensamt för både diskurser, diskursiva begrepp och de olika teknikerna för styrning är att de oftast är paketerade så flott att det nästan är omöjligt att tacka nej till dem. Hittills har exempelvis få negativa lärarröster hörts om lärarlegitimationer (i synnerhet som lärarnas fackliga företrädare jublar åt möjligheten att läraryrket återigen ska ha möjlighet att nå högre status) och självklart vill många elever ha betyg, (om de är tillräckligt bra vill säga!). Några av teknikerna, exempelvis IUP, kan dessutom

innehålla element utifrån en demokratisk rationalitet, där syftet är att öka elevernas makt och kontroll över sitt lärande. Lärarna och eleverna kan därigenom stärkas i sin tro att använda dessa tekniker. Jag menar dock att eftersom teknikerna samtidigt ingår i en dominerande performativ neoliberal diskursordning, kommer dessa värden oftast att ta över. Den demokratiska paketeringen innebär då att konflikten inte synliggörs, vilket gör teknikerna svårare att problematisera och kritisera.

I relation till ovanstående vill jag även argumentera för att den epidemi av reglerande tekniker, såsom betyg, nationella prov, IUP, kvalitetssäkringssystem, som för närvarande överöser skolan, lärarna och eleverna, bidrar till att stabilisera den diskursordning som fastlägger vårt sätt att tänka och förstå utbildning idag. Fler och fler kontrollerande och performativa system innebär dessutom att den pedagogiska praktiken förändras i särskilda riktningar, men också att relationen mellan lärare i elever tar nya former.

Som en sista punkt vill jag belysa de strukturella ojämlikheter som präglar både positionen om det kompetenta barnet och positionen om den utifrån medfödda anlag differentierbare eleven. De strukturella ojämlikheterna menar jag beror på att den övergripande neoliberala performativa diskursordning är densamma. Utifrån en parallell med Bernstein (1975/2003) vill jag påstå att oavsett om utbildningen är starkt eller svagt klassificerad och inramad (diskursen om det kompetenta barnet bygger i stort på en svag klassificering och inramning, och den andra diskursen på en stark klassificering och inramning) är det ändå vissa elever som kommer att ha definitivt större chanser att hantera sin egen utbildningsekonomiska framgång. Liksom tidigare studier visat menar jag att det troligen är medelklassens barn som redan på förhand kan räknas som vinnare på dagens utbildningsmarknad, eftersom det är medelklassen som har både ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital att hantera det omstrukturerade skolsystemet (van Zanten 2004; Dovemark 2004; Ball 2006; Beach & Dovemark 2009; Biesta 2009; James et al 2010). Utifrån studiens resultat hävdar jag till och med att vissa grupper av elever, i det här fallet framför allt invandrare, är dubbelt exkluderade och stigmatiserade eftersom de också explicit utpekade som potentiella risker mot att kunna erhålla en kunskapsrelaterad framgång.

Ett försök att hantera dessa problematiska elevgrupper (förutom invandrabarn, framför allt barn från lägre socialgrupper) är att skapa olika typer av (policy-)program som ska hantera dessa lågpresterande elever (Dahlstedt 2009; Beach & Sernhede 2011). En paradox i sammanhanget är att dessa program ofta innebär

att elever, utifrån aspekter som studiebegåvning, kön och klass, ytterligare differentieras och segregeras. Policyprogrammen pågår trots att Skolverket (2009b) visat att differentiering och segregering är två viktiga anledningar till att vissa av de svenska eleverna idag presterar sämre i de internationella kunskapsmätningarna än tidigare.

Den nya gymnasieskolan som startar 2011 kan också sägas vara ett liknande försök, där elever som inte hittills ansetts vara tillräckligt lyckade i utbildningssammanhang nu ska gå en snitslad bana till ett yrkesverksamt liv. Denna bana kommer i mångt och mycket att styras av yrkeslivets (inkl näringslivets) krav och önskemål (SOU 2008:27; Prop 2008/09:199). Vissa elever kommer dessutom i allt högre grad att fråntas möjligheten till framtida yrkesförändringar²⁹.

De utbildningspolitiska förändringar som idag genomförs, i syfte att placera Sverige som bäst i klassen för den kunskapsbaserade världsekonomin, innebär avslutningsvis att den pedagogiska vardagen förändras för elever och lärare. I och med att samtliga studerade reformer utgår från en överordnad neoliberal diskursordning med tillhörande rationaliteter om ekonomi, performativitet och konkurrens, följer automatiskt att somliga blir vinnare och andra förlorare i systemet, såväl internationellt som nationellt och i klassrummen (Ball 2006; Hartley 2007; Beach & Dovemark 2009). Att några ska göras till bäst i klassen innebär ju med automatik att andra måste bli sämst! En fråga jag ställer mig slutligen är därför om den diskursordning som dominerar dagens utbildningspolitik kan innebära något annat än att vissa elever eller, vissa grupper av elever, kommer att (för)bli skolans och samhällets förlorare?

Förslag till fortsatt forskning

Arbetet med den här avhandlingen har väckt fler frågor än vad den har kunnat besvara. Den allra sista delen av avhandlingen kommer därför att presentera några av de frågor som studien har genererat, och som kan utgöra framtida forskningsprojekt.

I min diskussion förs ett resonemang om huruvida de senaste reformerna om framför allt lärar- och gymnasieutbildningen (SOU 2008:109; SOU 2008:27; Prop 2008/09:199) antyder att svensk utbildningspolitik har hittat ett nytt svar på frågan om hur man så effektivt som möjligt bör handskas med det svenska

²⁹ Svårigheten för elever som gått ett yrkesinriktat gymnasieprogram att senare påbörja högskolestudier beror på konstruktionen av den kommande gymnasieskolan tillsammans med nya antagningsregler för högre studier.

humankapitalet för att kunna bli bäst i klassen. Jag uttrycker det som om vi möjligen är på väg mot en förändrad diskursordning, eller möjligtvis att HUT 07 kan ses som en diskursprovokatör till några av de tidigare diskurserna, då både subjekten och kunskaperna som lärar- och elevsubjekten förväntas inneha konstrueras på ett annat sätt än tidigare. Att kunna studera framtida policydokument, producerade antingen inom statliga och/eller inom mindre formella praktiker, vore därför både intressant och relevant att genomföra, för att ge ytterligare svar på frågan om vart svensk utbildningspolitik är på väg.

Som jag velat visa produceras policy inom betydligt fler praktiker än vad man vid en första anblick tänker sig. En av mina studier visar hur lärarstudenterna uppmanas att formulera egna policytexter genom de så kallade pedagogiska ställningstagandena, och däri konstruera både sig själva och sina framtida elever. En fråga jag har ställt mig är om dessa ställningstaganden enbart fungerar som svar på de förhållningssätt som de blivande lärarna tror är giltiga inom lärarutbildningen, eller om dessa konstruktioner är levande även när lärarna har tagit klivet in i skolan som arbetsplats. De lärarstudenter som genom examinationsuppgifter formulerade dessa policytexter har nu arbetat några år i det svenska utbildningssystemet. Genom att göra en uppföljningsstudie av deras sätt att konstruera sig själva och sina elever skulle man få syn på stabiliteten i diskurserna som de presenterade i sina pedagogiska ställningstaganden, men också hur samstämmig lärarutbildningen är mot det som många benämner skolans 'verklighet'.

Ännu en fråga som relaterar till föregående är att ytterligare studera hur representationerna om eleverna, lärarna och den framtida ideala skolan opererar inom lärarutbildningen som policypraktik. Att liksom, Nicoll & Harrison (2003) studera policypraktiker som lärarstudenterna möter under studietiden, både i form av högskoleförelagda och verksamhetsförelagda studier, vore därför relevant och intressant att genomföra.

Slutligen kan man se flera av de nya reformerna, både som nya tekniker för styrning och som nya policypraktiker. Jag tänker närmast på de individuella studieplanerna som är en av de relativt nya bedömningspraktikerna i skolorna. Andreasson (2007) och Vallberg Roth och Månsson (2006, 2008) har tidigare studerat elevplaner och individuella utvecklingsplaner och sett hur eleverna konstrueras och positioneras i och genom dessa praktiker. De individuella

utvecklingsplanerna³⁰, menar jag, opererar som en mycket subtil regleringsteknik som konstruerar, reglerar och positionerar samtliga elever i grundskolan, men också fungerar som en subtil konstruktions- och regleringsteknik relativt lärarna. Att studera hur denna regleringsteknik opererar, menar jag är högst relevant, i synnerhet som reformen har medfört att många företag har hittat ännu en pedagogisk reform att göra profit på. På vilket sätt som reformen om individuella studieplaner med skriftliga omdömen påverkar lärare och elever, men också hur dokumentationssystemsmarknaden kommer att påverka konstruktionen och regleringen av lärarna och eleverna, menar jag därför också skulle vara högst relevant och viktigt att fortsätta studera.

³⁰ Reformen om de individuella utvecklingsplanerna (Skolverket 2008) innehåller även en annan styrningsteknik i och med att man påpekar nödvändigheten av att lärarna i fortsättningen skriftligt ska formulera lokala pedagogiska planeringar. Dessa planeringar ska tydliggöra för elever, lärare och föräldrar målen med den aktuella undervisningen, hur undervisningen ska genomföras och hur eleven ska bedömas mot de uppsatta målen.

Del IV

Summary och referenser

Summary

Introduction

Swedish schools, and the Swedish education system, have recently been subject of extensive criticism. The school is considered among other things, to be too inefficient, as having discipline problems and as generating poor performances (Björklund 2006, 2010; National Agency of Education 2009c; Folkpartiet 2010). The quantity of reforms introduced since the change of government in 2006 also reflects a political need to change the Swedish schools from scratch, and a variety of education policy reforms have been implemented that will affect the entire education system. These include a new teacher education programme, reforms for introducing national testing in lower school-grades, curriculum reforms etc. Thus, there is a strong vision of a different, better school. The way in which teachers and pupils of this ideal school are represented has been analyzed in this thesis.

Research aims

The general aim of the thesis is to, from a critical perspective, study how teachers and pupils are represented, and thus constructed, regulated and positioned in a number of current key policy texts. The study also involves a discussion of the construction and regulation practices regarding school, and its role in society. The main focus of the thesis, however, is on representations concerning teachers and pupils.

The thesis is sub-divided in four studies, each with a somewhat different angle and approach. The main context for the study is policy texts which in some form are related to teacher education policy practices. Through the four studies, policy texts with different institutional practices are analysed - European (EU), national and local - as are policies and policy practices from different formal levels of the policy circuits: from parliamentary texts to less formal levels such as for example teacher-student examination data from a local teacher education practice. The four studies also focus on different historical periods. However, current Swedish policy practice is most central to the investigation as a whole.

The following table provides a summary of the four studies and their different approaches.

Table 3: The various studies in relation to institutional, historical and substantive focus.

Study	Where?	When?	Who & what in focus?
1 – School and the 'good' education	<i>The European Commission</i> Teacher education policy, and policy texts about general questions about school and education	2006-2007	Teachers, pupils & school
2 – Same same but different	<i>Ministry of Education, National government</i> Teacher education policy	1940-2008	Teachers, pupils & school
3 – The 'professional' teacher - a governing technology in transition	<i>Ministry of Education, National government and the teacher union "Lärarförbundet"</i> Teacher education policy, and discourses of teacher professionalism	1995-2008	Teachers
4 – Vygotskij goes neoliberal	<i>Local teacher education institution</i> Policy texts produces by student teachers in teacher education	2006-2007	Teachers & pupils

Previous research

Policy studies have become relatively common recently and several researchers have demonstrated how policies now tend to take global expressions (Lingard & Ozga 2007; Rizvi 2004; Dale 2007 etc), including the emergence of international organizations and 'think tanks' such as the OECD, IEA, EU, etc (Ozga & Lingard 2007; Greek & Ozga 2008). How the EU and the political education programs for lifelong learning and Bologna have come to have a major influence has also been demonstrated (Edwards 2002; Fejes 2006, 2008b, 2009; Dale & Robertson 2009).

In a Swedish context, as well as an international, much of the recent policy research relates to the restructuring process that was initiated in the end of the twentieth century. These investigations highlight both general questions about educational change (Lundahl 2002, 2005, 2007; Lindblad et al 2002; Lindblad & Popkewitz 2000, 2001; Beach 2001, 2003a, 2003b, 2010) and specific reforms (see eg Sundberg 2005, 2008; Kristiansson 2006; Rönnerberg 2007) some of which are, like the present study, in relation to teacher education (Beach 1990, 1991, 1995, 1997, 1999; Andersson 1995; Lindberg 2002; Jedemark 2007).

Investigations departing from the theoretical concept of governmentality have also become common over the past decade, particularly in Europe and around issues of learning and higher education (Olssen & Peters 2005; Simons 2006; Fejes & Nicoll et al 2008). Regarding the disciplining and regulation of teachers and pupils, Popkewitz (1991, 1997, 1998, 2000) and others have studied how both pupils and teachers are fabricated and regulated by different subjectification practices. Similarly, Hultqvist (1990, 1996, 1997, 2006) has in several studies scrutinized how concepts of children and childhood have served both as productive discourses, which has affected both how we regard childhood, and how children in this way are treated in various institutional practices.

The focus of the present research project is on constructions of teachers and pupils. It links research on policy and on constructions and representations. The relevant issue here is to examine Swedish educational policy and its representations of teachers and pupils at a time when Swedish education policy is undergoing significant changes, where both teachers and pupils are subject to political, and educational, changes. The thesis thus raises questions of great relevance for a large number of teachers and pupils.

Theoretical considerations, methodology and method

A main source of inspiration to the theoretical framework of the research I have conducted has been provided by the work of Michel Foucault. However, in addition to Foucault's constructionist and post-structural basis I have also included theoretical approaches drawn from Norman Fairclough's critical discourse analysis (1992, 1995, 2003), Mark Olssen's social-materialist analysis of policy (2006a; Olssen et al 2004) and Stephen J Ball's policy sociology (1994, 2006, 2007, 2008).

The concept of discourse has been important for the study. This concept is defined as not only what can be said and thought but also who can speak and with what authority (Foucault 1993). Discourses work in this way as 'regimes of truth' (Foucault 1980, 1982). In the present research these regimes concern representations of teachers and pupils and the school as an institution.

That some discourses as ways of thinking, talking and dealing with the world are seen as possible while others are not, implies that discourses have a close relationship to power (Foucault 1980). The concept of power in this study also implies that power is not considered as merely repressive and negative. Power is always present and takes various forms. It is not linked to specific individuals but operates relationally. Central to this perspective of power is how subjects are constructed and positioned, for example through discourses.

Power operates in this perspective not only top down or inside out, but is produced and reproduced in several contexts (Foucault 1980). The state is thus not the only generator of power. It is instead one of several power practices. In my studies, I have used this approach by studying the discourses and practices of power within and between different institutions and practices. In some cases the State's or supranational (EU) policy practices are studied and in other cases policy practices in more capillary institutions, such as teacher-student examination data and teacher union policy materials, are considered.

Governmentality is another key concept taken from Foucault (1991/2003b). The theoretical concept of governmentality is used today mainly for the study of modern forms of social governance and how the regulation of entities operates in different contexts (Dean 2009). In my use of the governmentality perspective I see discourses, technologies and techniques of regulation as dialectical notions, that work together in the construction, regulation and positioning of the subject. When I use the concepts of technologies and techniques, the latter refers to different specific governance mechanisms, such as individual development plans and national tests, while technology is primarily an analytical concept that shows the art of forms of governing.

Different policy texts form the empirical basis for my research. My starting point regarding policy is Ball's policy sociological research tradition (Ball 1994, 1998b, 2006, 2007, 2008). Ball occupies a particular discursive approach to policy, including his concept of policy discourse (Ball 1994). Policy as discourse indicates an approach to policy whereby the contents of policy texts express the discourses and representations of what is considered the true way to carry things

out (see also Bacchi 1999, 2000). A total of four European and sixteen Swedish governmental green and white paper texts have been analysed along with seven texts from the teacher organization '*Lärarförbundet*' and examination data from 72 student teachers (See Annex for a list of empirical data).

Summaries of the studies

Study 1: School and the 'good' education - enhancing Europe's competitive potential

The first study examines four key policy texts in the European working programme 'Education 2010'. The analysis shows that an economic and competitive performative rationality is dominant today in how the ideal education is represented and constructed. There are also features of social citizen rationalities, but they function more as a supporter of the hegemonic neoliberal discourse. To qualify as an ideal teacher and student in this scheme you must have an ability to be adaptable to an uncertain future, partly through the acquisition of a number of generic skills and a flexible and mobile approach.

Several governing technologies are operating in and through the policy texts. Besides individualizing and self regulative technologies, there are technologies of the uncertain future and of risks and risks groups. Finally, a discourse of mobility is operating in and through the policy. This discourse implies that every European subject should be flexible according to knowledge, social relations and geography, to be positioned as a desirable active citizen subject.

Study 2: 'Same, same but different'. A genealogical study of the 'good' teacher, the 'good' pupil and the 'good' school in Swedish teacher training 1940-2008

The second study has its origin in the recent Teacher Education Reform Act and its preceding Green Paper text (HUT 07 or SOU 2008:109). Its purpose is to examine how this and previous reforms construct and position teachers and pupils.

The study shows that, contrary to the policy texts produced in the last forty years, HUT is based on an essentialist, cognitivist and neo-conservative development psychological rationality both concerning constructions of the teacher and pupil subjects and educational content. These policy representations,

I show, are close to the approach to knowledge and learning represented in the policy texts from the middle of the last century.

In contrast to policy texts from the forties to the nineties in teacher education, which carried a vision for the democratization of Swedish society, HUT 2007 emphasizes an elitist, selective, economic and neo-liberal vision of the Swedish school as a school that will become increasingly competitive relative to other nations' education systems. For that reason I argue that there are several similarities (same same) between the subject and content rationalities between the two policy periods, but also a completely different societal vision and rationality (different).

Study 3: The 'professional' teacher - a governing technology in transition in Swedish education policy

The third study aims to problematize how the teacher is represented, constructed and regulated in teacher union policy texts in relation to national policy. The study focuses two adjacent time periods, 1995-2000 and 2007-2008.

During the latter part of the twentieth century teachers were represented as 'professional' in national governmental policy texts. The representation of the professional teacher was related to an idea that the school needed new, more independent and effective, teachers. The Teachers union (Läraryrket) participated in the construction of the professional teachers, especially in/through the campaign '*Teachers lift Sweden*', however with the objective of professionalizing and increasing the status of the teaching profession.

Ten years later the concept of the professional teacher has taken a different turn. From being, at least on the surface, relatively autonomous the professional teacher at this time is described as in need of both a clear framework and a more precise control. The necessary control of the teacher is through teacher licensing, school inspections, evaluations and expanded national testing practices. These technologies strengthen the governance of teachers through both internal regulatory technologies combined with a clearer regulatory performativity. As in the first policy period, both the State and the Teachers union are involved in the construction of the new professional teacher. The new professional teacher has the responsibility to cope with a clearly regulated learning, and therefore I maintain that the professional teacher has instead become increasingly deprofessionalised.

Study 4: Vygotskij goes neoliberal – the ideal pupils and teacher in the teacher education policy practice

The last study explores teacher education students' representations and constructions of the ideal pupils and themselves as former ideal teachers. As the empirical material 72 so-called 'pedagogical statements' from teaching students during their last semester of teacher education have been scrutinized. The study shows that student teachers have a coherent picture of both the ideal pupil and the ideal teacher. The pupils are represented as competent, and are constructed as having a need for taking responsibility for their own lifelong learning. The competent pupils also need to draw attention to themselves and their learning, for example, through performative practices such as portfolio documentations. Another educational practice which is highlighted in the student teachers' representation is play, which is constructed as an important condition to reach effective learning practices. The children who have difficulties in learning, or/and making the right playing games, are consequently constructed as incompetent or of risk.

The teachers are constructed as ideal through two different aspects. The first aspect is relational and represents the ideal teacher as able to find each child's unique characteristics, in order to guide her or him toward life-long learning. The other aspect concerns discourses of individual responsibility and lifelong learning. The ideal teacher consequently has to follow the discourses of individual freedom and lifelong learning and take a personal responsibility for pupil performances, professional development and school development.

The theoretical basis for good teaching is according the student teachers located in socio-cultural theories, not the least regarding the work of Lev Vygotsky. In view of the constructions of ideal school, and its pupils and teachers, by teaching students, I argue that Vygotskij theories seem to have been colonized by a neo-liberal order of discourse. Finally, I argue, that the teachers and pupils through this, and other, policy practices are positioned and regulated by strong, but invisible and gentle, governing technologies.

Discussion and conclusions

The representation of the professional teacher and the competent pupil in the examined policy texts have many features in common. Both teachers and pupils are expected to be mobile, flexible, creative and have a positive attitude and

willingness to take responsibility for their own lifelong and life-wide learning. They should be self-reflective and self-regulatory and engage in various documentation practices of the self to make their skills visible in order to be examined and compared with others (Beach & Dovemark 2009). In most of the texts generic knowledges are specifically highlighted, accompanied with learning skills and an entrepreneurial approach to education. In the recent policy documents, however, and most clearly in HUT 2007 (SOU 2008:109), a new subject, based on essentialist, psychological and neoconservative subject positions and rationalities, are constructed. I consequently put a question if we now face a discursive shift in education policy or if HUT 07 challenges, but does not significantly alter, the current order of discourse.

The thesis shows how a variety of discursive concepts, such as quality, mobility, learning, professionalism and flexibility are used, and operate, today and how this has implications for how the ideal education, and the ideal teacher and pupil subjects, are constructed and naturalized. Many of these discursive concepts derive from economic practices and contribute to economic market rationalities in educational practices. While there are discursive concepts that we traditionally associate with democratic rationalities, such as participation, play and citizenship, these concepts, I argue, now operate within an overarching neoliberal and performative discursive regime.

Discourses affect both how individuals see themselves and how they act in everyday life (Popkewitz 1998; Ball 2003). However, in addition to discourses, I argue for that a number of technologies and techniques are operating in the regulation of both the pupils and teacher. These techniques and technologies act together and through a number of actors, ranging from international actors like the EU and OECD to national and local actors (Dovemark 2004).

The main results can be constructed in three main points. Firstly, I believe that the Swedish school policy practice today can be said to be in a phase of disharmony. Both HUT 07 (SOU 2008: 109) and the recent upper-secondary reform (SOU 2008:27; Prop 2008/09: 199) mark how the neoliberal rationalities now respond also to, and coexist with, dominant neo-conservative logic in the construction of teachers, pupils and their expected knowledge. Despite the different rationalities, the overarching objective for the Swedish school, and Swedish teachers and pupils, is to be as efficient and productive as possible so that Sweden can compete with its human capital internationally. The Swedish school has to become “*Top of the class*” (Prop. 2008/09: 199). Formal assessments

which classify and differentiate the pupils and teachers' human capital are in the most recent policy texts expressed as the most effective way to achieve this objective (See also Beach & Dovemark 2009).

The second point is how the governance of the individual operates in both a very subtle and a very powerful way. In the study I have firstly shown that the regulation of the individual partly has changed during the most recent years, since external regulation practices have begun to complement the inner self regulative practices that were constructed in the later part of the twentieth century. Secondly, I have demonstrated how each teacher and pupil today is not only governed discursively. They are also regulated by a massive and complex network of different technologies and techniques, including New Public Management. These technologies and techniques most often (re)produce the subject as an individual and set his or her learning and future (educational) success as an aspect of individual choice and individual responsibility.

The newly introduced individual development plans with written assessments are an example of this regulation (National Agency for Education 2008, p. 7), as is the introduction of earlier and more emphatic grading and assessments practices (Prop 2008/09: 66, p. 4; Ds 2010:15, p 23-24). Common to both discourses and the various technologies and techniques of governance is that they are usually packaged so seductively that it is almost impossible to resist them. The discursive representations of the competent child and the professional teacher are two examples of this. The arguments for introducing more documentation and grading practices are another.

For many teachers and pupils, the introduction of these techniques may involve some teaching and learning improvements. However, one can not overlook the fact that these techniques are also a way to verify, record and refine Sweden's human capital! Thirdly I want to argue for that the amount of governing techniques, such as IUP, grading, quality assurance systems etc, have made the discourse order more stable, but also that they have implications for the pedagogical practices in schools and the relations between teachers and pupils.

Finally, I want to highlight the structural inequalities that characterize both the position of the competent child and the position of the differentiated child. Based on a parallel with Bernstein (1975/2003), I would say that regardless of whether education is strongly or weakly classified and framed (the position of the competent child is based largely on a weak classification and framing, and the second position on a strong classification and framing) there are still some pupils

who will definitely have a lower chance to manage to gain educational success. Others (e.g. Ball 2003; van Zanten 2004; Dovemark 2004; Biesta 2009; Beach and Dovemark 2009; James et al 2010) have previously demonstrated that it is mainly middle-class children who can be counted as the winners in today's education market, since it is the middle class that has the economic, cultural and social capital needed in order to manage in the restructured school system. The 'new' development related to the 'new' order of discourse seem far from likely to lead to a significant challenge in these respect (Beach & Dovemark 2009; Dahlstedt 2009; Bunar 2010; Beach & Sernhede 2011)

As I demonstrated in the articles, some groups of people, in this instance in particular immigrants, are doubly excluded as they are also explicitly identified as potential risks in order to reach a knowledge-related success. An attempt to address these problematic groups of pupil (in addition to immigrant children, particularly children from lower social classes) is to create different policy programs and practices dealing with low performance and pupils not reaching the targets. Paradoxically this is often done by further differentiation of these pupils (Beach & Sernhede 2011). This despite the fact that it was shown that the differentiation of pupils is one reason for Sweden's collective results today are lower than before (National Agency for Education 2009b). A question I ask myself, finally, is whether today's dominant order of discourse in education policy can imply something else than that some students, or certain groups of students, will inevitably be the losers in school and society?

Referenser

- Althusser, Louis. (1984). *Essays on ideology*. London: Verso.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Catarina. (1995). *Lära för skolan eller skolas för att lära. Tankemodeller i lärarutbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Andreasson, Ingela. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Apple, Michael. (2001). Creating profits by creating failures: standards, markets, and inequality in education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 103-118.
- Apple, Michael. (2004). Creating difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(12), 12-44.
- Apple, Michael. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly* 47(1/2), 11-29.
- Apple, Michael. (2006). Producing Inequalities: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism, and the Politics of Educational Reform. I H Lauder, P Brown, J-A Dillabough & A H Halsey (Red.). *Education, Globalization & Social Change* (ss 468-489). Oxford: Oxford University Press.
- Ash, Mitchell, G. (2008). From 'Humboldt' to 'Bologna': History as discourse in higher education reform debates in German-Speaking Europe. I B Jessop, N Fairclough & R Wodak (Red.). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (ss 41-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Askling, Berit & Almén, Edgar. (1995). *Governing Schools and Developing Professionalism: Complementary or Contradictory Tasks in Teacher Education*. Lärarutbildningens Lilla serie Nr 5. Linköping: Linköpings universitet.
- Asp Onsjö, Lisa. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Bacchi, Carol. (1999). *Women, Policy and Politics: the construction of policy problems*. London: Sage.
- Bacchi, Carol. (2000). Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45-57.
- Ball, Stephen, J. (Red.). (1991). *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Ball, Stephen, J. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

- Ball, Stephen, J. (1998a). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, Stephen, J. (1998b). Good school/bad school: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Ball, Stephen, J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, Stephen, J. (2006). *Education policy and social class: the selected works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Ball, Stephen, J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London & New York: Routledge.
- Ball, Stephen, J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, Stephen, J. (2009a). Editorial: The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24(5), 537-538.
- Ball, Stephen, J. (2009b). Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the "Competition State". *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.
- Ball, Stephen, J; Dworkin, Anthony G & Vryonides, Marios. (2010). Globalization and Education: Introduction. *Current Sociology*, 58(4), 523-529.
- Bartholdsson, Åsa. (2007). *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Baumann, Zygmunt. (2000). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Beach, Dennis. (1990). "Policy making": *A Study of Curriculum Development in Contemporary Teacher Education*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Beach, Dennis. (1991). *Policy och etnografi i lärarutbildningsforskning: En bearbetning av rapporten "Policy Making"*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Beach, Dennis. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: an ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Beach, Dennis. (1997). *Symbolic control and power relay: learning in higher professional education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Beach, Dennis. (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), 349-365.
- Beach, Dennis. (2001). Alienation, Reproduction and Fetish in Swedish Education. I G Walford (Red.). *Ethnography and Education Policy (Studies in Education Ethnography Volume 4)* (ss 193-220). Amsterdam, London and New York: Elsevier.
- Beach, Dennis. (2003a). Mathematics goes market. I D Beach, T Gordon & E Lahelma (Red.). *Democratic Education. Ethnographic Challenges* (ss 116-127). London: The Tufnell Press.
- Beach, Dennis. (2003b). From Teachers for Education Change. *European Educational Research Journal*, 2(2), 203-227.

- Beach, Dennis. (Red.). (2005). *Work Package 2: Welfare State Restructuring in Education and Health Care: Implications for the Teaching and Nursing Professions and their Professional Knowledge*. Second deliverable in the EU sixth framework project Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring Work and Life between the State and Citizens in Europe (www.profknow.net).
- Beach, Dennis. (2008). The Changing Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: rethinking restructuring as capitalization. *European Educational Research Journal*, 7(2), 195-207.
- Beach, Dennis. (2010). Neoliberal restructuring in Education and Health Professions in Europe: Questions of Global Class and Gender. *Current Sociology*, 58(4), 551-569.
- Beach, Dennis & Carlson, Marie. (2004). Adult Education Goes to Market. An ethnographic case study of the restructuring and reculturing of adult education. *European Educational Research Journal*, 3(3), 673-691.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne. (2005). Creativity, Schooling and the Commodity Problem. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(2).
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: The Tufnell Press.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne. (2009). Making 'right' choices. An ethnographic account of creativity, performativity and personalized learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689-704.
- Beach, Dennis & Sernhede, Ove (2011). From Learning to Labour to Learning for Marginality: School Segregation and Marginalisation in Swedish Suburbs. *British Journal of Sociology of Education* (forthcoming)
- Berhanu, Girma. (2008). Ethnic minority pupils in Swedish schools: some trends in overrepresentation of minority pupils in special educational programmes. *International Journal of Special Education*, 23(3), 17-29.
- Bernstein, Basil. (1975/2003). *Class, codes and control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London & New York: Routledge.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert. (2009). Education between Accountability and Responsibility. I M Simons, M Olssen & M A Peters (Red.). *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (ss 650-666). Rotterdam: Sense Publishers.
- Björklund, Jan. (2006). Klassresan börjar i klassrummet. I M Ögren & Z Alagic (Red.). *Våra drömmars skola. Ett litet land behöver nya tankar* (ss 42-51). Stockholm: Hjalmarsson & Högbergs bokförlag.

- Björklund, Jan. (2010). *Ett Sverige som växer - i en värld som krymper. Anförande av Jan Björklund vid Folkpartiets partiråd i Uppsala den 30 maj 2010* (www.folkpartiet.se).
- Blomgren, Anna-Maria. (1997). *Nyliberal politisk filosofi*. Nora: Nya Doxa.
- Bottery, Mike. (2009). Critical Professionals or Branded Technician? Changing Conceptions of the Education Worker. I M Simons, M Olssen & M A Peters (Red.). *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (ss 683-700). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brembeck, Helene; Johansson, Barbro & Kampmann, Jan. (2004). Introduction. I H Brembeck, B Johansson & J Kampmann (Red.). *Beyond the competent child* (ss 7-29). Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas. (Red.). (2009). *Governmentality: current issues and future challenges*. New York: Routledge.
- Bunar, Nihad. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Stehag.
- Bunar, Nihad. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1-18.
- Burchell, Graham. (1991). Peculiar Interests: Civil Society and Governing 'The System of Natural Liberty'. I G Burchell, C Gordon & P Miller (Red.). *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (ss 119-150). Chicago: University of Chicago Press.
- Burchell, Graham. (1996). Liberal government and techniques of the self. I A Barry, T Osborne & N Rose (Red.). *Foucault and Political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (ss 19-36). Chicago: The University of Chicago press.
- Burr, Vivien. (2003). *Social constructionism*. London & New York: Routledge.
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva. (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons.
- Carabine, Jean. (2001). Unmarried Motherhood 1830-1990: A Genealogical Analysis. I M Wetherell, S Taylor & S Yates. *Discourse as data. A guide for analysis* (ss 267-310). London: Sage.
- Carlgren, Ingrid & Klette, Kristin. (2008). Reconstruction of Nordic Teachers: Reform Policies and Teachers' Work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117-133.
- Carnoy, Martin. (1999). *Globalisation and Education Reform: what planners need to know*. Paris: Unesco.
- Clifford, Michael. (2001). *Political Genealogy After Foucault*. New York: Routledge.

- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2007). European Commission.
- Dahlberg, Gunilla & Bloch, Marianne. (2006). Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control? I T S Popkewitz, K Petersson, U Olsson & J Kowalczyd (Red.). *“The Future Is Not What It Appears To Be” Pedagogy, Genealogy, and Political Epistemology* (ss 105-123). Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlstedt, Magnus (2009). Parental governmentality: involving ‘immigrant parents’ in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193 – 205.
- Dale, Roger. (2007). Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dale, Roger & Robertson, Susan. (Red.). (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Darling Hammond, Linda & Bransford, John. (2005a). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling Hammond, Linda. (2005b). *A good teacher in every classroom. Preparing the high qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling Hammond, Linda. (2010). *High quality teaching and learning: international perspectives on teacher education*. London: Routledge.
- Daun, Holger. (2002). *Educational Restructuring in the context of globalization and national policy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dean, Mitchell. (2009). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Dir 2007:103. *Kommitédirektiv. En ny lärarutbildning. Beslut vid regeringssammanträde den 20 juni 2007*. Stockholm: Regeringen.
- Dovemark, Marianne. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds2010:15. *Betyg från årskurs sex i grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Edwards, Richard. (2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of Education Policy*, 17(3), 353-365.
- Edwards, Richard. (2008). Actively seeking subjects? I A Fejes & K Nicoll (Red.). *Foucault and Lifelong Learning* (ss 21-33). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Englund, Tomas. (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, Inger. (2009). Re-Interpreting Teaching: A Divided Task in Self-Regulated Teaching Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 53-70.
- Erlandsson, Peter. (2007). *Docile Bodies and Imaginary Minds. On Schön’s Reflection-in-Action*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.

- Evetts, Julia. (2009). The management of professionalism. I S Gewirtz, P Mahoney, I Hextall & A Cribb (Red.). *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward* (ss 19-30). London: Routledge.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth. (2008). The Bologna Process and the Knowledge Based economy: a critical discourse analysis approach. I B Jessop, N Fairclough & R Wodak (Red.). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (ss 109-126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Falkner, Kajsa. (1997). *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fejes, Andreas. (2006). *Constructing the adult learner – a governmentality analysis*. Linköping: Linköpings universitet.
- Fejes, Andreas. (2008a). To be One's Confessor: Educational Guidance and Governmentality. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 653-664.
- Fejes, Andreas. (2008b). European Citizens under Construction: The Bologna Process Analysed from a Governmentality Perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 515-530.
- Fejes, Andreas. (2009). Fabricating the Lifelong Learner in an age of Neoliberalism. I M Simons, M Olsson & M A Peters. (Red.). *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (ss 355-368). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fejes, Andreas & Nicoll, Katherine. (Red.).(2008). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. Abingdon Oxen: Routledge.
- Fendler, Lynn. (2001). Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and interaction. I K Hultqvist & G Dahlberg (Red.). *Governing the Child in the New Millenium* (ss 119-142). New York: Routledge/Falmer.
- Fendler, Lynn. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational researcher*, 32(3), 3-15.
- Forsman, Birgitta. (2002). *Vetenskap och moral*. Nora: Doxa
- Foucault, Michel. (1972). *The Archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, Michel. (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Bonnier.
- Foucault, Michel. (1977a). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Allan Lane.

- Foucault, Michel. (1977b). Nietzsche – genealogy and history. I F F Bouchard (Red.). *Michael Foucault: Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews* (ss 139-164). Oxford: Basil Blackwell.
- Foucault, Michel. (1980). *Power and knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel. (1982). The subject and power. I H L Dreyfus & P Rabinow (Red.). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (ss 208-226). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel. (1988). Technologies of the self. I L H Martin, H Gutman, & P H Hutton (Red.). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (ss 16-49). Amherst: University of Massachusetts.
- Foucault, Michel. (1991). Governmentality. I G Burchell, C Gordon & P Miller (Red.). *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (ss 87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.
- Foucault, Michel. (2002a). *Sexualitetens historia: Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel. (2002b). *Sexualitetens historia: Band 2. Njutningarnas bruk*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel. (2002c). *Sexualitetens historia: Band 3. Omsorgen om sig*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel. (2003b). Regementalitet. *Fronesis*, 14/15, 62-81.
- Gale, Trevor. (2001). Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy*, 16(5), 379-393.
- Gewirtz, Sharon; Dickson, Marny & Power, Sally. (2004). Governance by Spin: The Case of New Labour and Education Action Zones in England. I S Lindblad & T S Popkewitz. (Red.). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies* (ss 97-129). Greenwich: Information Age Publishers.
- Gewirtz, Sharon; Dickson, Marny & Power, Sally. (2007). Unravelling a 'spun' policy. I B Lingard & J Ozga. (Red.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (ss 178-198). London & New York: Routledge.
- Gewirtz, Sharon; Mahoney, Pat; Hextall, Ian & Cribb, Alan. (2009). *Changing teacher professionalism: international trends, challenges, and ways forward*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Gitz-Johansson, Tomas. (2004). The Incompetent Child: Representations of Ethnic Minority Children. I H Brembeck, B Johansson & J Kampmann (Red.). *Beyond the competent child* (ss 199-225). Fredriksberg: Roskilde University Press.

- Goodson, Ivor & Norrie, Caroline (Red.). (2005). *Work Package 1: A Literature Review of Welfare State Restructuring in Education and Health Care in European Contexts*. First deliverable in the EU sixth framework project Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring Work and Life between the State and Citizens in Europe (www.profknow.net).
- Godin, Benoit. (2006). The knowledge-based economy: conceptual framework or buzz word? *Journal of Technology Transfer*, 31(1), 17-30.
- Granath, Gunilla. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmekanismer*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Grek, Sotiria. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, Sotiria & Ozga, Jenny. (2008). Governing by Numbers? Shaping Education through data. *CES Briefing No. 44*, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Grek, Sotiria; Lawn, Martin; Lingard, Bob & Varjo, Janne. (2009). North by north-west: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.
- Gustafsson, Kristina. (2003). Vinna eller försvinna? Fostran till humankapital i 2000-talets grundskola. I M Idvall & F Schoug (Red.). *Kunskaps-samhällets marknad* (ss 57-70). Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgsposten (2008). *Problem i lärarutbildningen: en bra lärarutbildning är en av de viktigaste förutsättningarna för en väl fungerande skola: därför är den förnyade kritiken från Högskoleverket allvarig*. Ledare 2008-04-09.
- Göteborgsposten (2009a). *På väg mot en bättre skola*. Ledare. 2009-12-23.
- Göteborgsposten (2009b). *Kunskapskris i skolan*. 2009-09-20. www.gp.se
- Hacking, Ian. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hartley, David. (2007). Personalisation: the emerging 'revised' code of education?. *Oxford Review of Education*, 33(5), 629-642.
- Hjort, Katrin. (2005). *Professionaliseringen i den offentliga sektorn*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hultqvist, Kenneth. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makten och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar*. Stockholm: Symposion.
- Hultqvist, Kenneth. (1996). *Changing rationalities for governing the child: a historical perspective on the construction of the child in two institutional contexts – the school and the pre-school*. Stockholm: Stockholm School of Education.
- Hultqvist, Kenneth. (1997). Förskolan och "barnets natur". *Didactica Minima* (ss 6-18). Stockholm: HLS Förlag.
- Hultqvist, Kenneth. (2006). The Future is Always Here – as it Always has Been. The New Teacher Subject, the Pupil, and the Technologies of the Soul. I T S

- Popkewitz, K Petersson, U Olsson, & J Kowalczyd (Red.). *"The Future Is Not What It Appears To Be" Pedagogy, Genealogy, and Political Epistemology* (ss 20-61). Stockholm: HLS Förlag.
- Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth. (Red.). (1995). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla. (2001). Governing the Child in the New Millenium. I K Hultqvist & G Dahlberg (Red.). *Governing the Child in the New Millenium* (ss 1-14). New York: Routledge/Falmer.
- Huotsonen, Jarmo; Czaplicka, Magdalena; Lindblad, Sverker; Sohlberg, Peter & Sugrue, Ciaran. (2010). Welfare State Restructuring in Education and its National Refractions. *Current Sociology*, 58(4), 597-622.
- Hyslop Marginson, Emery & Sears, Alan M. (2010) Enhancing Teacher Performance: The Role of Professional Autonomy. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 41(1), 1-15.
- Improving the Quality of Teacher Education* (2007-08-03). Commission of the European Communities: Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM(2007)392.
- James, Allison & James, Adrian L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- James, Allison & Prout, Alan. (2004). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- James, David; Reay, Diane; Crozier, Gill; Beedell, Phoebe; Hollingworth, Sumi; Jamieson, Fiona & Williams, Katya. (2010). Neoliberal Policy and the Meaning of Counterintuitive Middle-Class School Choices. *Current Sociology*, 58(4), 623-641.
- Jedemark, Marie. (2007). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker. En studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Lunds universitet.
- Jessop, Bob. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, Bob. (2008). A Cultural Political Economy of Competitiveness and its Implications for Higher Education. I B Jessop, N Fairclough & R Wodak (Red.). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (ss 13-40). Rotterdam: Sense Publishers.
- Johannesson, Ingolfur Asgeir; Lindblad, Sverker & Simola, Hannu. (2002). An Inevitable Progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the Millenium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 325-339.
- Johansson, Jonna. (2007). *Learning to be(come) a good European: a critical analysis of the official European Union discourse on European identity and higher education*. Linköping: Linköpings universitet

- Kampmann, Jan. (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H Brembeck, B Johansson & J Kampmann (Red.). *Beyond the competent child* (ss 127-154). Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kampmann, Jan. (2005). Understanding and Theorizing Modern Childhood in Denmark: Tendencies and Challenges. I B Tufte, J Rasmussen & L B Christensen (Red.). *Frontrunners or Copycats?* (ss 20-37). Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Karlsen, Gustav E. (2000). Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 525-538.
- Krejsler, John. (2006). Education as Individualizing Technology: Exploring New Conditions for Producing Individuality. I T S Popkewitz, K Petersson, U Olsson & J Kowalczyk (Red.). *"The Future Is Not What It Appears To Be" Pedagogy, Genealogy, and Political Epistemology* (ss 193-212). Stockholm: HLS Förlag.
- Kristeva, Julia. (1986). Words, dialogue and novel. I T Moi (Red.). *The Kristeva Reader* (ss 34-61). Oxford: Blackwell.
- Kristiansson, Martin. (2006). *Skolan och den politiska offentligheten – öppning eller tillslutning? Styrning och skolutveckling utifrån försöket utan timplan*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Kungl. Maj:ts proposition nr 219 till riksdagen angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande; given Stockholms slott den 31 mars 1950.*
- Kungl. Maj:ts proposition nr 4 till riksdagen angående reformerad lärarutbildning; given Stockholms slott den 5 januari 1967.*
- Kungliga Maj:ts proposition nr 209 till riksdagen angående inrättandet av en första lärarhögskola; given Stockholms slott den 19 mars 1954.*
- Kupfer, Antonia. (2008). Diminished states? National power in European education policy. *British Journal of Educational Studies*, 56(3), 286-303.
- Larner, Wendy. (2000). Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-35.
- Larsson, Staffan. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lather, Patti. (1993). Fertile obsession: Validity After Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* (2010). Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Lindberg, Owe. (2002). *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Örebro universitet.
- Lindblad, Sverker. (2006). Läraryrke under omstrukturering. I A-K Boström & B Lidholt (Red.). *Lärares arbete: pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (ss 115-122). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Lindblad, Sverker & Carlgren, Ingrid. (1992). Lärarprofessionalism – lojalitet eller självständighet? I *Lärarprofessionalism – vad är det? Häften för didaktiska studier 34*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Lindblad, Sverker; Lundahl, Lisbeth & Lindgren, Joakim. (2002). Education for the New Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 283-303.
- Lindblad, Sverker & Lundahl, Lisbeth. (2002). Var finns drömmen om en ny skola? *Pedagogiska Magasinet* (3), 24-31.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas, S. (2000). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion. Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas, S. (2001). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas, S. (2003). Comparative ethnography: Fabricating the new millennium and its exclusions. I D Beach, T Gordon & E Lahelma (Red.). *Democratic Education. Ethnographic Challenges* (ss 10-23). London: Tufnell Press.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas, S. (2004). Educational Restructuring: (Re)Thinking The Problematic of Reform. I S Lindblad & T S Popkewitz. (Red.). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies* (ss vii-xxx). Greenwich: Information Age Publishing.
- Lindensjö, Bo & Lundgen Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lingard, Bob & Ozga, Jenny. (2007). Introduction: reading education policy and politics. I B Lingard & J Ozga (Red.). *The Routledge/Falmer Reader in Education Policy and Politics* (ss 1-7). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Lofors Nyblom, Lottie. (2009). *Elevskap och elevskapande. Om formandet av skolans elever*. Falun: Högskolan i Dalarna.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan -98. Reviderad 2010 (2010)*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Lundahl, Lisbeth. (2002). Sweden, decentralization, deregulation, quasi-markets – and the what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.
- Lundahl, Lisbeth. (2005). A Matter of Self-governance and Control. The Reconstruction of Swedish Education Policy: 1980-2003. *European Education*, 37(1), 10-25.
- Lundahl, Lisbeth. (2007). Swedish, European, Global. The transformation of the Swedish welfare state. I B Lingard & J Ozga (Red.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (ss 117-130). London & New York: Routledge.
- Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj. (2009). De kommer från nordost. – Om skolkonkurrens och eleventitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning och Demokrati*, 18(2), 87-104.

- Läraryrket. (1995). *Lärarna lyfter Sverige. Läraryrket projekt för utveckling av yrkesrollen*. Stockholm: Läraryrket.
- Läraryrket. (1996a). *Lärarna lyfter Sverige. Diskussionsmaterial vid Läraryrket seminarier våren 1996*. Stockholm: Läraryrket.
- Läraryrket. (1996b). *Lärarna lyfter Sverige. Diskussionsfrågor kring filmen 'Villkorligt frigiven'*. Stockholm: Läraryrket.
- Läraryrket. (2007). *Den skola vi vill skapa. Läraryrket program för yrke och villkor*. Stockholm: Läraryrket
- Läraryrket. (2008a). *Frågor och svar om legitimation*. (www.lararforbundet.se. 2008-09-19)
- Läraryrket. (2008b). *Verksamhetsinriktning 2008-2010*. Stockholm: Läraryrket
- Läraryrket. (2008c). *Yttrande: Betänkande av Läraryrket – om behörighet och auktorisation*. SOU 2008:52. Dnr 08/1310. Stockholm: Läraryrket.
- Maguire, Meg. (2004). The Modern Teacher: A Textual Analysis of Educational Restructuration. I S Lindblad & T S Popkewitz. (Red.). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies* (ss 121-142). Greenwich: Information Age Publishers.
- Mahoney, Pat & Hextall, Ian. (2001). 'Modernizing' the teacher. *International Journal of Inclusive Education*. 5(2/3), 133-149.
- Masschelein, Jan; Simons, Marten; Bröckling, Ulrich & Pongratz, Ludwig. (Red.). (2007). *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*. Oxford: Blackwell.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on top*. Stockholm: McKinsey & Company Inc.
- Mills, Sara. (2003). *Michel Foucault*. London: Routledge.
- Mitchell, Katharyne. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: education, training and technologies of citizenship. *Environment and Planning: Society and Space*, 24, 389-407.
- Mouffe, Chantal. (2005). *On the Political*. London & New York: Routledge.
- Mulderrig, Jane. (2003). Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 1(1).
- Nicoll, Katherine. (2009). A Politics of Spin: Lifelong Learning Policy as Persuasion? I M Simons, M Olssen & M A Peters (Red.). *Re-Reading Education Policy: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (ss 387-403). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nicoll, Kathy & Harrison, Roger. (2003). Constructing the Good Teacher in Higher Education. The discursive work of standards. *Studies in Continuing Education*, 25(1), 23-35.

- Nóvoa, Antonio. (2002). Ways of thinking about education in Europe. I A Nóvoa & M Lawn (Red.). *Fabricating Europe. The formation of an education space* (ss 131-155). London: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, Antonio & Lawn, Martin. (Red.). (2002). *Fabricating Europe. The formation of an education space*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Numan, Ulf. (1999). *En god lärare: några perspektiv och empiriska bidrag*. Luleå: Luleå Tekniska Högskola.
- Nyckelkompetenser för livslångt lärande. Europaparlamentets och rådets rekommendation. (2006-12-18). Europeiska Gemenskapernas Kommission. (2006/962/EG).
- Nylund, Mathias. (2010). Framtidsvägen: Vägen till vilken framtid för eleverna på yrkesprogrammen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 33-52.
- Olssen, Mark. (2006a). *Michel Foucault: materialism and education*. Westport Connecticut: Bergin & Garvey.
- Olssen, Mark. (2006b). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-220.
- Olssen, Mark; Codd, John & O'Neill Anne-Marie. (2004). *Education Policy. Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage.
- Olssen, Mark. & Peters, Michael. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Olsson, Ulf. (1997). *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsoupplysning i statens offentliga utredningar*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Olsson, Ulf. (1999). Att läsa texter med en Foucaultinspirerad blick. I A Säfström & L Östman (Red.). *Textanalys* (ss 222-236). Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Ulf & Petersson, Kenneth. (2008). The operation of knowledge and construction of the lifelong learning subject. I A Fejes & K Nicoll (Red.). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject* (ss 61-73). London & New York: Routledge.
- Ozga, Jenny. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrains*. Buckingham: Open University Press.
- Ozga, Jenny. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Ozga, Jenny & Lingard, Bob. (2007). Globalisation, education policy and politics. I B Lingard & J Ozga. (Red.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (ss 65-82). London & New York: Routledge.
- Permer, Karin & Permer, Lars-Göran. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Malmö högskola.
- Peters, Michael, A. (2001). *Poststructuralism, Marxism, and Neoliberalism: Between Theory and Politics*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.

- Peters, Michael, A. (2005). The New Prudentialism in Education: Actuarial Rationality and the Entrepreneurial Self. *Educational Theory*, 55(2), 123-137.
- Peters, Michael A. (2007). *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peters, Michael; Besley, A.C; Olssen, Mark; Maurer, Susanne & Weber, Susanne. (Red.). (2009). *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pongratz, Ludwig, A. (2006). Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471-482.
- Popkewitz, Thomas, S. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College.
- Popkewitz, Thomas, S. (1997). Educational Sciences and the Normalization of the Teacher and the Child: some historical notes on current USA pedagogical reforms. I I Nilsson & L Lundahl (Red.). *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in Educational Research* (ss 91-114). Umeå: Umeå universitet.
- Popkewitz, Thomas, S. (1998) *Struggling for the soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London: Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power. I N C Burbules & C A Torres (Red.). *Globalization and education. Critical perspectives* (ss 157-186). New York & London: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S & Lindblad, Sverker. (2004). Historicizing the future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change*, 3(5), 229-247.
- Popkewitz, Thomas, S; Olsson, Ulf & Petersson, Kenneth. (2006). The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 431-449.
- Power, Michael. (1997). *The Audit Society. Rituals of Verification*. New York: Oxford University Press.
- Prop 1991/92:75. *Proposition om lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Prop 1999/2000:135. *Regeringens proposition. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Prop. 2008/09:66. *En ny betygsskala*. Stockholm: Regeringen.
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Regeringen.
- Prop 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringen.
- Prop 2009/10: 89. *Bäst i klassen. En ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Prop 2009/2010:100. *2010 års ekonomiska vårproposition*. Stockholm: Regeringen.

- Prop 2009/2010:139. *Fokus på kunskap – kvaliteten i den högre utbildningen*. Stockholm: Regeringen
- Prop 2009/2010: 165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Regeringen.
- Prop 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Regeringen.
- Ranson, Stewart. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Regeringens proposition 1984/85:122 om lärarutbildning för grundskolan mm, beslutad den 21 februari 1985. Stockholm: Regeringen.
- Regeringskansliet. (2008a). *Departementspromemoria. En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Stockholm: Regeringskansliet (2008-01-15).
- Regeringskansliet. (2008b). *Departementspromemoria. Fler obligatoriska nationella ämnesprov i grundskolan mm*. Stockholm: Regeringskansliet (2008-07-02).
- Regeringskansliet. (2008c). *Budgetpropositionen för 2009 (2008/09:1)*. Stockholm: Regeringskansliet (2008-09-22).
- Regeringskansliet. (2008d). *Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. I 2008/6144/S*. Stockholm: Regeringskansliet (2008-09-25).
- Rizvi, Faval. (2004). Theorizing the Global Convergence of Educational Restructuring. I S Lindblad & T S Popkewitz (Red.). *Educational Restructuring, International Perspectives on Traveling Policies* (ss 21-42). Greenwich: Information Age Publishing.
- Rizvi, Faval & Lingard, Bob. (2006). Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work. I H Lauder, P Brown, J Dillabough & A H Halsey (Red.). *Education, Globalization and Social Change* (ss 247-260). Oxford: Oxford University Press.
- Rizvi, Faval & Lingard, Bob. (2010). *Globalizing Education Policy*. London & New York: Routledge.
- Robertson, Susan. L. (2009). 'Producing' the Global Knowledge Economy: The World Bank, the Knowledge assessment Methodology and Education. I M Simons, M Olssen & M A Peters (Red.). *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (ss 235-256). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rorty, Richard. (1992). *The Linguistic Turn: Essays in Philosophic Method*. Chicago: University Press.
- Rose, Nikolas. (1993). 'Government, authority and expertise in advanced liberalism'. *Economy and Society*, 22(3), 283-299.
- Rose, Nikolas. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K Hultqvist & K Petersson (Red.). *Foucault. Namnet på en moderna vetenskaplig och filosofisk problematik* (ss 41-59). Stockholm: HLS Förlag.

- Rose, Nikolas. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. I A Barry, T Osborne & N Rose (Red.). *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (ss 37-64). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rose, Nikolas. (1998). *Inventing our selves. Psychology power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rönnerberg, Linda. (2007). *Tid för reformering : försöksverksamheten med slopad timplan i grundskolan*. Umeå: Umeå universitet.
- Rönnerberg, Linda. (2008). *The Re-emerging State? Motives and arguments underlying the reintroduction of Swedish national school inspections*. Paper presented at ECER Göteborg 10-12 september 2008.
- Sahlin, Inger. (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. I K Sjöberg (Red.). *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken* (ss 83-106). Lund: Studentlitteratur.
- Sahlin, Kerstin. & Waks, Carolin. (2008) Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel – en svenska skola i omvandling. I U P Lundgren (Red.). *Individ-sambälle-lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning* (ss 71-84). Vetenskapsrådets rapportserie 2:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Schoug, Fredrik. (2003). Inledning. I M Idvall & F Schoug (Red.). *Kunskapssambällets marknad* (ss 7-28). Lund: Studentlitteratur.
- Simola, Hannu. (2000). Construction of the Finnish teacher in the national steering documents of the 1990s. Tasks and qualifications. I K Klette, I Carlgren, J Rasmussen, H Simola & M Sundqvist (Red.). *Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries* (ss 108-186). Oslo: University of Oslo.
- Simons, Marten. (2006). Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523-540.
- Simons, Marten. (2007). “To Be Informed”: Understanding the Role of Feedback Information for Flemish/European Policy. *Journal of Education Policy*, 22(5), 531-548.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417-430.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Sjöberg, Lena. (2009). Skolan och den ’goda’ utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 33-58.

- Sjöberg, Lena. (2010a). ”*Same same, but different*”. En genealogisk studie av den ’goda’ läraren, den ’goda’ eleven och den ’goda’ skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008, *EDUCARE*, (1),73-99.
- Sjöberg, Lena. (2010b). Lärarprofessionalitet på glid – performativ förskjutning av statlig lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 18-32.
- Sjöberg, Lena. (submitted). Vygotskij goes neoliberal - den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens policypraktik. Opublicerat manus.
- Skolinspektionen. (2010). *Tillsyn och kvalitetsgranskning 2009. Skolinspektionens erfarenheter och resultat*. Dnr 40-2010:5014.
- Skolor för tjugohundraåret* (2007-07-07). Europeiska Gemenskapernas Kommission. Arbetsdokument från kommissionen. SEC(2007)1009.
- Skolverket. (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009a). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Skolverket. (2009c). *Skolverkets lägesbedömning 2009*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommission*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:29. *Lärarutbildningen. 1960 års lärarutbildningsakkunniga*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsakkunniga*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Lärarutbildningskommittén*. Stockholm: Norstedts tryckeri.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

- SOU 2007:79. *Tre nya skolmyndigheter: betänkande av Skolmyndighetsutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:101. *Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt skolinspektion*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler: betänkande av Lärarutredningen - om behörighet och auktorisation*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07)*. Stockholm: Fritzes.
- Ståhle, Ylva. (2006). *Pedagogiken i tiden: om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Sundberg, Daniel. (2005). *Skolreformernas dilemma: en läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Sundberg, Daniel. (2008). Det svenska skolsystemets omstrukturering: reformrörelser och styrningsdiskurser sedan 1990-talet. I C Fritzell (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser* (ss 29-48). Växjö: Växjö University Press.
- Svensson, Lennart G. (2002). *Professionella villkor och värderingar. En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis..
- Sydsvenska Dagbladet (2010). *Brister i skolan har inte rättats till på tjugo år. 2010-09-17*.
- Söderström, Åsa. (2006). *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Taylor, Sandra & Henry, Miriam. (2007). Globalization and educational policymaking. I B Lingard and J Ozga (Red.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (ss 101-116). London & New York: Routledge.
- Tikly, Leon. (2003). Governmentality and the study of education policy in South Africa. *Journal of Education Policy*, 18(2), 161-174.
- Tullgren, Charlotte. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö Högskola.
- Tuschling, Anna & Engemann, Christoph. (2007). From Education to Lifelong Learning: The Emerging regime of learning in the European Union. I J Masschelein, M Simons, U Bröckling & L Pongratz (Red.). *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (ss 37-56). Oxford: Blackwell Publishing.
- Vallberg Roth, Ann-Christin & Månsson, Annika. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31-60.

- Vallberg Roth, Ann-Christin & Månsson, Annika. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.
- Van Zanten, Agnès. (2004). Education Restructuring in France: Middle-Class Parents and Education Policy in Metropolitan Contexts. I S Lindblad & T S Popkewitz (Red.). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies* (ss 167-190). Greenwich: Information Age Publishers.
- Wahlström, Ninni. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro universitet.
- Walkerdine, Valerie. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: införandet av Piaget i tidig undervisning. I K Hultqvist & K Petersson (Red.). *Foucault. Namnet på en moderna vetenskaplig och filosofisk problematik* (ss 124-171). Stockholm: HLS Förlag.
- Walters, William & Haahr, Jens H. (2005). *Governing Europe: discourse, governmentality and European integration*. London: Routledge.
- Wiklund, Matilda. (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro universitet.
- Yeatman, Anna. (2007). Postmodernity and revisioning the political. I B Lingard & J Ozga (Red.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (ss 11-22). London & New Work: Routledge/Falmer.

Sammanställning över studerade texter i de fyra delstudierna

	Offentliga EU-texter	Nationella (statliga) policytexter	Övriga nationella texter	Lokala texter
1: Skolan och den goda utbildningen	<p>Arbetsdokument från kommissionen: Skolor för tjugohundraåret</p> <p>Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande.</p> <p>Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications</p> <p>Improving the Quality of Teacher Education.</p>	<p>SOU 1948:27</p> <p>SOU 1952:33</p> <p>SOU 1965:29</p> <p>SOU 1978:86</p> <p>SOU 1999:63</p> <p>SOU 2008:109</p>	<p>Prop Nr 219 (1950)</p> <p>Prop Nr 209 (1954)</p> <p>Prop Nr 4 (1967)</p> <p>Prop 1984/85:122</p> <p>Prop 1991/92:75</p> <p>Prop 1999/2000:135</p>	
2: Same same but different				
3: Lärar-professionalitet på glid		<p>Ds 1996:16</p> <p>SOU 1999:63</p> <p>Prop 1999/100:135</p> <p>Dir 2007:103</p> <p>SOU 2008:52</p>	<p>Lärarna lyfter Sverige – Lärarförbundets projekt för utveckling av yrkesrollen (1995)</p> <p>Diskussionsmaterial vid Lärarförbundets seminarier våren 1996 (1996a)</p> <p>Diskussionsfrågor kring filmen Villkorligt frigheten' (1996b)</p> <p>Den skola vi vill skapa. Lärarförbundet program för yrke och villkor (2007)</p> <p>Frågor och svar om legitimation (2008a)</p> <p>Verksamhetsinriktning 2008-2010. (2008b)</p> <p>Yttrande kring betänkandet av Lärarutredningen (2008c)</p>	
4: Vygotskij goes neoliberal				72 stycken 'pedagogiska ställningstaganden'

Del V
Artiklarna

Artikel 1:

Sjöberg, Lena. (2009). Skolan och den 'goda' utbildningen - för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 33-58.

Artikel 2:

Sjöberg, Lena. (2010a). "Same same, but different". En genealogisk studie av den 'goda' läraren', den 'goda' eleven och den 'goda' skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008, *EDUCARE*, (1),73-99.

Artikel 3:

Sjöberg, Lena. (2010b). Lärarprofessionalitet på glid - performativ förskjutning av statlig lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 18-32.

Artikel 4:

Sjöberg, Lena. (submitted). Vygotskij goes neoliberal - den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens policypraktik. Opublicerat manus.

