

# Skolan och den 'goda' utbildningen

## – för ett konkurrenskraftigt Europa

*Lena Sjöberg*

SCHOOLS AND “GOOD” EDUCATION – FOR A COMPETITIVE EUROPE. In recent times, Swedish education policy has increasingly been influenced by common European policies in this field. One example of such a common policy is the so-called Lisbon Strategy, from March 2000. This strategy mostly reflects economic concerns, but it has had a major impact on European education policy as well. Following its adoption, several educational declarations and programmes have been developed. One of the latest work programmes sets objectives for European education up to 2010. In this critical policy analysis, I have chosen to study some of the European educational policy material produced in or around 2007 in relation to Foucault’s notion of governmentality.

Keywords: education policy, globalization, EU, critical policy analysis, discourse, governmentality.

### Inledning

Under de senaste åren har Sveriges utbildningspolicy blivit allt mer påverkad av Europas gemensamma utbildningspolitik. Ett resultat av denna gemensamma utbildningspolitik är den så kallade Lissabonstrategin, vilken medlemsländerna inom EU enades om i mars 2000. Denna i mångt och mycket ekonomiskt präglade strategi har fått stort inflytande på, och betydelse för, det utbildningspolitiska området inom EU. Efter Lissabonstrategin har exempelvis flera utbildningspolitiska deklARATIONER och program utvecklats, där ett av de senaste arbetsprogrammen sätter upp mål för utbildningen i EU 2010. I samband med detta har också ett välfinansierat program för det så kallade livslånga lärandet utvecklats. I ljuset av den stora fokusering som i dag sker

på skola, lärare och utbildning och det livslånga lärandet, har jag genom den här artikeln valt att studera en del av den rika floran av utbildningspolicymaterial som är under ständig produktion inom det europeiska utbildningspolitiska området.

## Problemformulering, textmaterial och teoretiska utgångspunkter

I en värld med allt mer transnationellt styrd utbildningspolitik (Ozga & Lingard 2007), är de enskilda nationerna inom EU oerhört beroende av EU:s gemensamt fastställda utbildningspolicy. Därigenom blir den utbildningsdiskurs som produceras och skapas i denna policypraktik mycket betydelsefull, för såväl varje nation som varje enskild individ, både inom och utom Europa, och såväl diskursivt som materiellt (Ball 1993, 1994, 2006, 2007). Syftet med denna studie är därför att kritiskt analysera dels hur den 'goda' skolan och den 'goda' utbildningen framställs och konstrueras i nutida europeisk utbildningspolicy, dels hur subjekten i anknytning till dessa konstruktioner eller diskurser, framför allt lärare och elever, konstrueras i och genom dessa framställningar. Vidare är syftet att visa hur dessa konstruktioner verkställs genom att subjekten disciplineras via regementaliserade styrningsteknologier (Foucault 1977, 1991, 2003).

I min kritiska policyanalys ställer jag följande frågor:

- Hur *talas man om* utbildning i dokumenten, det vill säga vilka diskurser konstrueras om den 'goda' utbildningen i Europa?
- Vilka regementaliserande styrningsteknologier används i detta tal? Vem *talas man till* och *hur* och därigenom hur konstrueras och disciplineras dels olika subjekt, dels medborgarna genom dessa strategier?
- Vilka subjektiviteter skapas genom dessa konstruktioner, och vilka grupper eller individer gynnas respektive missgynnas i denna diskurs?

Utifrån arbetsprogrammet *Utbildning 2010* finns en mängd policydokument och (årliga) lägesanalyser publicerade. Programmet innefattar områden såsom lärare och lärarutbildning, övergripande önskvärda kunskaper och förmågor hos den lärande, vissa ämnesområden som bör utvecklas liksom vuxen- och högre utbildning. För att få svar på mina frågor ovan har jag valt att studera policytexter utvalda utifrån tre huvudsakliga kriterier. För det första valdes dokument som framställdes, eller i olika sammanhang har framställts som, särskilt viktiga dokument,

bland annat i förhållande till huvudprogrammet *Utbildning 2010*. För det andra har jag velat ha dokument som fokuserar grundläggande utbildning mer generellt, men också lärarutbildning, då denna anses central för såväl framtida utbildning som för nationernas och unionens framtida utvecklingsmöjligheter. Det betyder dock att jag valt bort texter som behandlar vissa områden, som exempelvis särskilda ämneskunskaper, vuxenutbildning och högre utbildning (Bologna). Slutligen har jag valt dokument som är aktuella tidsmässigt. Detta kriterium har också fört med sig en annan effekt. Eftersom arbetsprogrammets tid håller på att löpa ut och man nu vill se resultat inom några få år, kan man skönja att skrivningarna i policydokumenten uttrycks extra tydligt. Resultatet vid urvalet av dokument blev fyra nu aktuella policytexter, där tre av dem är skrivna under 2007, och en i december 2006.

### Texter som studerats:

Fokus på den lärande/skolan:

- *Nyckelkompetenser för livslångt lärande*. Europaparlamentets och rådets rekommendation. (2006-12-18) (2006/962/EG).
- *Skolor för tjugohundratalet*. Europeiska Gemenskapernas Kommission. Arbetsdokument från kommissionen. Bryssel (2007-07-11). SEC(2007)1009.

Fokus på lärare:

- *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission.
- *Improving the Quality of Teacher Education*. Commission of the European Communities: Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Bryssel (2007-08-03). COM(2007)392.

Studien har konkret gått till så att jag inledningsvis studerade det övergripande arbetsprogrammet *Utbildning 2010* och gjorde en översiktlig läsning av ett stort flertal av de dokument som publicerats inom programmet. Till hjälp för detta använde jag mig av kommissionens publiceringskanal via deras hemsida<sup>1</sup>. De utvalda texterna ovan har särskilt synats och granskats genom återkommande kritiska läsningar, utifrån mina forskningsfrågor tillika teoretiska utgångspunkter. Skrivningar, formuleringar och citat som jag sett som centrala för dokumentens budskap har vridits och vänts på utifrån flera tänkbara tolkningsmöjligheter, för att slutligen presenteras i denna form för att synliggöra rådande utbildningspolitiska diskurser och styrningsteknologier.

## Kritisk policyanalys

Studien har genomförts genom en kritisk policyanalys, där jag inspirerats av teoretiker såsom Michel Foucault, Norman Fairclough, Stephen Ball och Mark Olssen med flera. Jag utgår från Balls (1993, 1994, 2006, 2007) sätt att hantera policyfrågor, där han dels ser policy utifrån ett textperspektiv, dels ur ett diskursivt perspektiv. Detta synsätt ger mig möjligheter att studera texterna om europeisk utbildningspolicy utifrån både ett konstruktionistiskt diskursivt och ett realistiskt/materialistiskt perspektiv.

Man kan på detta sätt se diskurser skapade genom såväl språkliga som institutionella och materiella praktiker och förhållanden. Asymmetriska och/eller hegemoniska förhållanden påverkar dessa praktiker, och således också den diskurs som skapas genom dessa praktiker. I sin tur ger diskurser effekter på samhället och individerna, antingen som Ball (1990) uttrycker det, genom att diskurser skapar subjektiviteter och maktförhållanden, eller i Faircloughs (1992) termer, genom att de producerar sociala identiteter/subjektspositioner, sociala relationer mellan människor samt genom kunskapssystem (Se även Ball 1990, Bacchi 1999, 2000, Olssen et al 2004). Det Ball (1998, 2006, 2007), Fairclough (1992, 1995) och även Bacchi (2000) särskilt har utvecklat med utgångspunkt från Foucault är teorier om de materiella effekterna, såväl för samhället som för enskilda individer. Ball frågar sig exempelvis också "whose interest is served?" genom olika typer av policytexter och policypraktiker (Ball 1998, 2006). EU:s utbildningspolitiska praktik skapar och/eller reproducerar med sina språkligt utarbetade policytexter försanthållanden, som kommer att bli styrande 'sanningar' i EU:s utbildningspraktiker (Fairclough 1992, 1995, James & James 2004).

## Governmentality och subjektifiering

Governmentality, eller regementalitet i den svenska översättningen (Foucault 1991, 2003), har med tiden blivit ett av Foucaults nyckelbegrepp (Lemke 2000, Tikly 2003). Foucault (1991, 2003) beskriver två olika sätt att styra genom governmentality. Det ena verkar genom det han kallar suveränitet och det andra genom disciplinering. Dessa teknologier för styrning opererar parallellt och är beroende av varandra.<sup>2</sup> Den suveräna makten opererar genom de juridiska och de verkställande myndigheterna, medan den disciplinära å andra sidan, främst verkar genom individerna själva, genom bland annat normalisering. Genom de disciplinära styrningsteknologierna kan man således se styrningen av individerna genom det Foucault beskriver som "conduct of con-

duct”, det vill säga att styra individer/subjekt att styra sig själva till önskvärda subjekt. Genom hans sätt att se är inte individerna passiva objekt, utan är med i styrningen av sig själva (Foucault 1977, 1991, 2003). Detta perspektiv har utvecklats vidare av bland andra Nikolas Rose (1995, 1996, 1998, 1999), Mitchell Dean (1999) och Thomas S. Popkewitz (1998) med flera, bland annat utifrån ett avancerat liberalt sätt att styra. Med begrepp som fabrikation, vill Rose, Popkewitz och Antonio Nóvoa och Martin Lawn (2002) med flera poängtera att subjekten skapas genom intellektuella tekniker och teknologier som inte är självskapade utan skapas, förfinas och grundläggs på olika sätt inom institutioner och praktiker såsom skolan, familjen, arbetsplatsen etcetera. Regementaliteten har som funktion att styra såväl de enskilda subjekten såsom befolkningen som helhet. Det betyder att framställningar i policydokument om hur den framtida europeiska utbildningen bör vara, konstruerar och producerar såväl institutioner, grupper av individer och enskilda subjekt genom individualiserande och totaliserande (själv)styrningsteknologier.

## Policytexter om utbildning i Europa

Resultatdelen i artikeln presenteras i två delar, där jag först analyserar och presenterar *talet om utbildning*, det vill säga hur de studerade dokumenten diskursivt konstruerar den framtida 'goda' och eftersträvansvärda skolan och utbildningen. Följande del fokuserar de regementaliserade styrningsteknologier som arbetar i de studerade dokumenten bland annat genom att visa *hur talet görs* och vem man *talat till*, och vilka subjektiviter som skapas och vilka grupper eller individer som möjligen gynnas respektive missgynnas i denna diskurs.

### Talet om den 'goda' utbildningen inom EU

#### *Den ekonomiskt marknadsmässiga kontra den socialt medborgerliga utbildningsdiskursen*

Talet om den 'goda' utbildningen i samtliga fyra policydokument är ytterst samstämmigt. Man kan således med Faircloughs termer (1992, 1995, 2003) tala om såväl en hög intertextualitet som en hög interdiskursivitet. Talet rör sig kring två huvudsakliga diskurser; den *ekonomiskt marknadsmässiga* och den *socialt medborgerliga*. I uttalanden om att medborgarna inom EU i framtiden kommer att behöva nya grundläggande färdigheter, eller nyckelkompetenser, tar man explicit upp båda utbildningsdiskurserna:

Utbildning i sin dubbla sociala och ekonomiska roll har en central uppgift när det gäller att se till att europeiska medborgare får de nyckelkompetenser som krävs för att de på ett flexibelt sätt skall kunna anpassa sig till dessa förändringar (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 4).

I flera uttalanden kan man dock se att den socialt medborgerliga diskursen inlemmas i den mer hegemoniska ekonomiskt marknadsmässiga. Detta synliggörs bland annat i uttalanden där den socialt medborgerliga förmågan görs till en förutsättning för ett effektivt näringsliv och en föränderlig omvärld:

Efterfrågan på kompetens har två sidor: teknikens snabba utveckling kräver höga, ständigt aktualiserade färdigheter, medan den tilltagande internationaliseringen och de nya organisationsformerna i näringslivet (t.ex. genom platta hierarkier) förutsätter social, kommunikativ, företagsmässig och kulturell kompetens som hjälper en att anpassa sig till en föränderlig omvärld (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 6).

Att 'god' utbildning blir ett medel att kunna konkurrera med andra delar av världen synliggörs i uttalanden som "Education and training are critical factors to develop the EU's long-term potential for competitiveness as well as for social cohesion" (*Improving the Quality of Teacher Education* 2007, s 3). I detta citat påtalas emellertid även den sociala dimensionen av utbildning. Fortsätter man läsningen av policydokumentet noteras att "reforms must be stepped up to ensure high quality education systems which are both efficient and equitable" (*Improving the Quality of Teacher Education* 2007, s 3). Utbildningssystemen måste alltså även de ses ur en effektiv ekonomisk marknadsmässig diskurs, då utbildningssystemen oftast beskrivs i ett effektivitetsperspektiv.

Den ekonomiskt marknadsmässiga diskursens hegemoniska ställning ställs på sin spets i diskussioner om utbildning som ett viktigt bidrag till hållbar ekonomisk tillväxt och i samband med jämförelser mellan ekonomisk tillväxt och utbildningsprestationer. 'Goda' utbildningsresultat är då ...

... viktigt för samhället, eftersom förbättrade resultat (mätt som genomsnittlig prestation i jämförbara internationella elevundersökningar som PISA och TIMSS) har ett starkt samband med ekonomisk tillväxt, så att allmänt ökade studieresultat för de europeiska eleverna kommer att förbättra EU:s konkurrenskraft och tillväxt (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 6).

Denna hegemoniska ställning gör sig även synlig i talet om lärarutbildning:

The quality of teaching is one key factor in determining whatever European Union can increase its competitiveness in the globalised world (*Improving the Quality of Teacher Education* 2007, s 3).

Det är också tydligt att utbildningssystemen måste anpassa sig till de kompetenskrav som yrkeslivet och framtiden kräver (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 1 ff). För att den 'goda' skolan skall kunna 'leverera rätt vara/produkt' har EU-kommissionen skrivit fram ett antal nyckelkompetenser, det vill säga kunskaper och färdigheter som anses krävas i ett framtida Europa. Man påtalar i samband med detta att Europeiska kommissionen samarbetar med medlemsstaterna för att hjälpa dem "utveckla och modernisera sin utbildningspolitik" (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 3). Utgångspunkten är Lissabonstrategin, vilket beskrivs ha som mål att göra EU till världens mest dynamiska och konkurrenskraftiga ekonomi fram till 2010. Ett led i denna strävan är handlingsprogrammet *Utbildning 2010*, samt programmet för livslångt lärande. I det senare har EU investerat sju miljarder Euro under en sjuårsperiod. Detta stora intresse att ständigt utveckla sin kompetens och sin anställningsbarhet uppmärksammar bland annat Andreas Fejes (2006) i sin avhandling, där han visar att de vuxenstuderande, i namn av livslångt lärande, konstrueras att vara autonoma, självreglerande subjekt i syfte att vara arbetsmarknaden tillhanda. Det livslånga lärandet uttrycks även i dessa dokument, bland annat genom en strävan att påbörja detta livslånga lärande tidigare i livet. En verksamhet som särskilt då lyfts fram är förskolan. Man menar att ett effektivt och 'högkvalitativt' förskoleprogram kommer att påverka ett framtida humankapital positivt (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 4). Dessa högkvalitativa förskoleprogram skall särskilt arbeta med barnens inlärning<sup>3</sup>, vid sidan av den gängse fokuseringen på barnens personliga och sociala utveckling:

Mot den bakgrunden rör några av de största utmaningarna, med den största betydelsen för både de enskildas och samhällets väl, den grundläggande utbildningens kvalitet, med början i tidigt lärande och förskoleverksamhet (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 3).

Denna tidiga insats på barnens lärande, menar jag, har ett starkt samband med tanken om det livslånga lärandet<sup>4</sup>(jämför Fejes 2006). Med Roses (1998) och Popkewitz (1998, 2000) termer kan man se att subjektet ska konstrueras eller fabriceras genom de institutionella praktikerna förskola och skola genom olika disciplinerande teknologier. På detta sätt, i synnerhet när förskolan skall inriktas på de små barnens lärande, kommer 'produkten' – barnet med sina förmågor och dispositioner – i denna ekonomiskt marknadsanpassade rationalitet

kunna 'förädlas' och förfinas i ännu högre grad för att bli ett tillräckligt bra humankapital i ett framtida Europa.

Den socialt medborgerliga diskursen är inte helt osynlig, utan den är iakttagbar i olika sammanhang i dokumenten. Den medborgerliga kompetensen synes dock delas upp i två syften; dels en socialt medborgerlig diskurs i ett demokratiskt jämlikhetsperspektiv. Detta perspektiv belyses genom beskrivningar som: "Medborgerlig kompetens är baserad på kunskap om begreppen demokrati, rättvisa, jämlikhet, medborgarskap ..." (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 8) Jämte detta medborgerliga perspektiv framkommer dock ett annat medborgerligt perspektiv. När detta synliggörs benämns det ofta som ett 'aktivt medborgarskap'. I samband med detta blir tonen en annan, och den ekonomiskt marknadsmässiga effektivitetsdiskursen, där subjektet ska vara anpassningsbart och flexibelt, gör sig påmind även här. Trots den demokratiska och medborgerliga fokuseringen kommer man alltså inte från nyckelbegrepp som effektivitet etcetera.

Denna kompetens omfattar personlig, interpersonell och interkulturell kompetens, och inbegriper alla beteendeformer som hjälper individen att delta i samhällslivet och arbetslivet på ett effektivt och konstruktivt sätt (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 7).

I ett annat av dokumenten (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 8–9) påtalas att det är skolans roll att förbereda ungdomarna att leva med andra och att bli denna ansvarskännande, aktiva medborgare, samt att bli en ansvarskännande EU-medborgare. På det här sättet kan man se att det man oftast tänker på som rättigheter, i det här fallet skola och utbildning, också ses som skyldigheter, och ett sätt att upprätthålla lojalitet och en känsla av moraliska åtaganden mot nationalstaten (Jämför Kemp 2005). I det här fallet framhålls dessutom en förpliktelse att vara en 'god', ansvarstagande och produktiv EU-medborgare.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera en gemensam, samstämmig, intertextuell och interdiskursiv retorik (Fairclough 1992, 1995, 2003) som framställs i de studerade policydokumenten, vilka uttrycker en framför allt ekonomisk marknadsmässig utbildningsdiskurs, genom vilken de enskilda nationerna och unionen ska skapa möjligheter till konkurrens med andra nationer och kontinenter. Där en social medborgerlig diskurs lyfts fram, görs det framför allt inlemmat i den hegemoniska marknadiserade utbildningsdiskursen. Den aktiva medborgaren blir viktig i denna diskurs, liksom det livslångt lärande subjektet som genom olika performativa praktiker kan mätas och jämföras genom bland annat indikatorer, benchmarking, utvärderingar och andra 'audits' (Power 1997).



## Talets strategier, teknologier och subjekt – talet till och talets hur

I denna andra del kommer jag att lägga särskilt fokus på *styrningens hur*, eller med Foucaults termer teknologier för styrning eller disciplinering (Foucault 1977). Styrningens *hur* kan ses som en del av Foucaults governmentality eller styrningsrationalitet, och som kommer att påverka hur subjekten konstrueras eller fabriceras, men också vilka individer eller grupper av individer som utpekas som produktiva eller oproduktiva, samt vilka som gynnas respektive missgynnas (Foucault 1991, 2003, Rose 1998, Popkewitz 1998, 2000, Novóa och Lawn 2002, Ball 1998, 2006). I texterna har jag identifierat två teknologier som kan ses som allmänna, talet om den osäkra framtiden och risker och riskgrupper i samhället (Hultqvist 2006). Dessa teknologier har inte någon särskild adressivitet, utan de vänder sig således mot alla. Dokumenten inrymmer också teknologier som mer tydligt vänder sig till särskilda individer, främst eleven och läraren. Sammantaget gäller dock för samtliga styrningsteknologier, oavsett om de vänder sig mot särskilda individer eller mer allmänt att de verkar både individualiserande och totaliserande i sin styrning (Foucault 1977).

### *Allmänna teknologier för styrning – den osäkra framtiden och dess relaterade kompetensbehov*

En allmänt adresserad styrningsteknologi är talet om den ovissa framtiden. Denna teknologi noteras även av Hultqvist (2006) i hans läsning av 1999 års lärarutbildningsutredning (SOU 1999:63). Även i mina samtliga lästa dokument är denna styrningsteknologi påtaglig, då man tydligt uttalar att vi kommer att stå inför stora förändrade krav på de enskilda individerna i framtiden. De specifika krav som ställs är däremot mycket vagt uttalade:

Den enskildes framgång i kunskapssamhället och inlärnings-ekonomi förutsätter en förmåga till olika former av lärande under hela livet och en förmåga att snabbt och effektivt anpassa sig till olika situationer. Detta innebär att eleverna bör lämna skolan med kunskaper och motivation för att ta ansvar för sitt eget livslånga lärande (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 5–6).

En positiv attityd inbegriper motivation och självförtroende när det gäller att ägna sig åt lärande genom hela livet och uppnå goda resultat (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 7).

Ett av budskapen eller styrningsteknologierna i citatet ovan (och även i övriga dokument) handlar om de övergripande kunskaper som de framtida medborgarna kommer att behöva vara rustade med. Noteras bör att man här inte fokuserar på särskilda övergripande ämneskunskaper utan främst på elevernas personliga egenskaper och framför allt attityder att vara flexibla och ständigt lärande (jämför nyckelkompetenserna)<sup>5</sup>.

Allmän skolgång började blir brett tillgänglig i en tid när det var möjligt att med rimlig säkerhet förutse vilka kunskaper och färdigheter eleverna skulle behöva i sitt vuxna liv. I framtiden torde detta bli mindre säkert. Ungdomarna kan inte längre räkna med att tillbringa hela sitt yrkesliv i en bransch eller på en ort: deras karriärer kommer att förändras på oförutsägbara sätt och de kommer att behöva en bred uppsättning generiska färdigheter för att kunna anpassa sig. I en allt komplexare värld tenderar kreativitet, förmågan att tänka i nya banor, övergripande färdigheter och anpassningsförmåga att värdesättas högre än avgränsade ämneskunskaper (*Skolor för tjugohundratalet 2007*, s 5).

Ett centralt budskap i teknologin om det osäkra framtiden och de kompetenser det kräver är således att individerna måste vara mobila. Att som förr ha möjlighet att bo och leva på en plats där man har ett förflutet är inte möjligt i det 'framtida komplexa' samhället. En politisk strävan synes vara att skapa en population av nomadiserade individer, som inom Europa tillfälligt slår ned sina bopålar där det finns tillgång till arbete och bostad. En näraliggande metafor för detta är å ena sidan nomadiserade folkgrupper i andra delar av världen idag, men också resandefolk ("tattare") som tidigare har varit en så stor rädsla för samhället. I dag, i namn av en osäker framtid, blir individers och grupper resande (inom Europa) istället till en utbildningsekonomisk politisk strategi.

### *Teknologier kring risker och riskgrupper i samhället*

Den andra allmänt adresserade styrningsteknologin i dokumenten är teknologin kring farhågor eller risker och riskgrupper i samhället (Hultqvist 2006). Den stora rädslan eller farhågan i talet om den 'goda' utbildningen är en framtida brist på välutbildad arbetskraft, vilket man menar skulle komma att innebära att EU inte kommer att vara tillräckligt konkurrenskraftigt i världsekonomin. För att försöka undvika detta visar man bland annat på ett förfarande med indikatorer som ska mäta läsförmåga, ålder vid avslutad skolgång och frekvens för genomförd gymnasieutbildning (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande 2006*, s 1, *Skolor för tjugohundratalet 2007*, s 4). Genom detta

kan man också särskilja vissa särskilt uttalade kunskapsfarhågor. Kunskapsområden som enligt dokumenten är av särskild betydelse för EU:s välstånd är matematik och naturvetenskap. Återigen tydliggörs den ekonomiskt marknadsmässiga diskursen då man påtalar att dessa kunskapsområden ”har avgörande betydelse för Europas konkurrenskraft” (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 4).

En tydlig farhåga i talet om ett konkurrenskraftigt Europa är således att andelen lågutbildade medborgare ska vara för stor, och i synnerhet lågutbildade utomeuropeiskt immigrerade invånare. De lågutbildade beskrivs i texterna också som mycket motvilliga till vidareutbildning.

Vuxnas deltagande i inläring ökar inte tillräckligt snabbt för att referensnivåerna för 2010 skall kunna nås och uppgifter visar att lågutbildade personer är mindre benägna att delta i vidareutbildning (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 1).

Utvecklingen med ökad (utomeuropeisk) mobilitet mellan länder, och därigenom ökad invandring tas också upp som ett problem. I texterna beskrivs invandrarna bland annat som en utmaning som medlemstaterna måste hantera effektivt.

Det är dock en utmaning för några medlemsstater att effektivt hantera den ökande kulturella mångfalden i klassrummen. 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).

Man skulle med Foucaults och Roses termer kunna säga att dessa grupper ses som oproduktiva eller 'de Andra', det vill säga grupper som inte ingår i den produktiva normaliserade grupp av medborgarsubjekt.<sup>6</sup> Klassificeringen av dessa grupper kan, enligt Olssen (2006), ses som ett sätt att disciplinera både enskilda individer men även större grupper av människor eller populationer i strävan att bli 'goda medborgare'. Att det är utomeuropeiska immigranter som åsyftas beskrivs inte explicit i texterna. Min tolkning av att detta ändå är fallet grundas på att man i övrigt i dokumenten mycket tydligt påtalar vikten av mobilitet inom Europa, och mobila utbildningssubjekt. Mobila europeiska medborgare kan då inte ses i termer av de oproduktiva 'de Andra', och därför måste det vara utomeuropeisk mobilitet som ses som problematisk. Här skulle man då kunna säga att de utomeuropeiska invandrarna är dubbelt stigmatiserade, eftersom de ses som både ett lågutbildningsproblem, och som ett kulturellt mångfaldsproblem, vilka båda ses som problematiska i denna ekonomiskt marknadsmässiga rationalitet.

### *'Talet till' olika subjekt i policydokumenten*

En av de mest tydliga styrningsteknologierna i dokumenten är att talet mycket tydligt vänder sig, eller adresseras, mot olika subjekt. Allra tydligast är att man har den enskilda individen i fokus i talet om hur nutida och framtida populationer ska anpassas till samhället:

Eftersom globaliseringen ständigt ställer Europeiska unionen inför utmaningar kommer varje enskild medborgare att behöva en rad nyckelkompetenser för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sig till en snabb föränderlig och tätt sammanlänkad värld (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 4).

Det är viktigt att kunna fastställa sina egna starka och svaga sidor och att, om lämpligt, bedöma och ta risker. En attityd präglad av företagarganda kännetecknas av initiativtagande, aktivt engagemang, oberoende och innovation både i privatlivet och i samhällslivet och på arbetet (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 9).

Detta kan ses som en form av subjektifieringsteknologi eller självteknologi i Foucaults mening (1977). Denna strategi är en del av de styrningsteknologier Foucault (1991, 2003) benämner governmentality. Istället för att styra nationen genom territoriet är strategin att styra populationen genom de enskilda individerna. Förutsättning för detta är dels att ha kännedom om sig själv, dels att individerna känner att de har frihet, frihet att välja att styra sig själva (Rose 1996, 1999). Talet i dessa dokument kan då ses som en disciplinering ("conduct of conduct") av individerna att styra sig själva att bli produktiva medborgare.

### *Eleven – Genomföraren*

Talet till, eller om, eleven är det mest framträdande i dokumenten, då det är eleven som enligt policydokumenten genomföra ett konkurrenskraftigt framtida Europa. Till eleven ställs ett antal budskap, om hur de europeiska statsmakterna vill att individen skall utvecklas och vilka kompetenser denne ska inneha. Förutom detta budskap talar dokumenten om teknologier i form av det jag benämner "morötter" och "piskor", potentiella belöningar eller negativa påföljder som individen har att förhålla sig till.

Det centrala budskapet i texterna är att individen skall förhålla sig geografiskt, socialt, och 'kognitivt' mobil. Eleven skall vara flexibel i sitt lärande, ha initiativförmåga och företagarganda och aldrig under den ekonomiskt yrkesproduktiva delen av sitt liv sluta lära. Att lära att

lära är då den mest centrala förmågan, och det skolan skall lägga kraft på. I dokumentet om nyckelkompetenser beskriver man förmågan att lära att lära enligt följande:

”Lära att lära” är förmågan att ägna sig åt lärande och visa uthållighet i detta avseende, att organisera sitt eget lärande, bl.a. genom effektiv användning av tid och information, både individuellt och i grupp. Denna kompetens innebär att man är medveten om sina egna inlärningsprocesser och inlärningsbehov och kan ta reda på vilka möjligheter som finns och att man kan lösa problem i inlärningsituationen. Det kräver att man kan hantera sina inlärnings-, karriär- och arbetsmönster på ett effektivt sätt och i synnerhet att man visar uthållighet när det gäller lärande, klarar av att koncentrera sig längre stunder och kan göra en kritisk bedömning av lärandets syften och mål. Man bör kunna anslå tid till självständig inlärnin g och visa god självdisciplin, och även kunna samarbeta inom inlärningsprocessen, utnyttja de fördelar som en heterogen grupp ger och dela med sig av inlärningsresultatet. Man bör kunna organisera sitt eget lärande, utvärdera sitt eget arbete och söka rådgivning, information och stöd om så behövs (*Nyckelkompetenser för livslångt lärande* 2006, s 7).

Förmågan att 'lära att lära' kan ses som ytterst centralt i formeringen av individen som ett självstyrande subjekt, vilket är målet i den rege ntaliserade disciplineringsteknologin (Foucault 1977, 1991, 2003). Skapar vi individer, eller subjekt, som har ovanstående kompetenser och inställning, kommer de sannolikt att genom egen drivkraft medverka till hög produktivitet i sitt (yrkes-)liv, men också för ett konkurrenskraftigt Europa och dess medlemsländer.

Även den sociala och geografiska mobiliteten noteras, vilket betyder att individerna bör inrikta sig på att vara geografiskt mobila, vilket också i längden innebär att man socialt måste förhålla sig till detta. Genom att vara en socialt, geografiskt och 'kognitivt mobil' individ kommer man att räknas som en aktiv och produktiv medborgare. En morot för detta presenteras i dokumentet *Skolor för tjugohundratalet*, där man uttalar att ”förbättrade skolresultat är viktigt för den enskilda, eftersom det har betydelse för senare studiemeriter och lön” (2007, s 6). Den enskilda individens prestationer som ovan beskrivits är även ...

... viktigt för samhället, eftersom förbättrade resultat (mätt som genomsnittlig prestation i jämförbara internationella elevundersökningar som PISA och TIMSS) har ett starkt samband med ekonomisk tillväxt, så allmänt ökade studieresultat för de europeiska eleverna kommer att förbättra EU:s konkurrenskraft och tillväxt (2007, s 6).

Man kan därigenom se att det är genom disciplinerande teknologier av varje enskild skolindivid i Europa som nationerna och kontinenten ska nå framgång. Denna normaliserande disciplinerings-teknologi får också till följd att de som inte lever upp till kraven blir klassificerade i motsatt riktning (Foucault 1977), det vill säga att misslyckas med detta självstyrande produktiva uppdrag, innebär att man klassificeras enligt principen som en av 'de Andra', det vill säga de oproduktiva.

### *Läraren – Förändringens agent eller nyckelspelaren*

Liksom eleven är ett viktigt subjekt i detta tal, är också den enskilda läraren det. Lärarens beskrivs i dokumenten som 'Förändringens agent'<sup>77</sup> eller 'key players' i arbetet med att göra EU till en högst konkurrenskraftig del av världen.

They are key players in how education systems evolve and in the implementation of the reforms which can make the European Union the highest performing knowledge-driven economy in the world by 2010 ... Therefore, to achieve its ambitious objective, the European Union views the role of teachers and their lifelong learning and career development as key priorities (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* 2007, s 1).

Ensuring a high quality of Teacher Education is also important, of course, to secure sound management of national resources and good value for money (*Improving the quality of teacher Education* 2007, s 3).

Lärarens viktiga roll är dels att hålla sig ajour med ny forskning om lärande och undervisning, men framför allt att bedriva en sådan undervisning att eleverna når de kompetenser som samhället finner nödvändiga. Att ständigt skapa nya undervisningsformer blir exempelvis centralt. Särskilt poängteras undervisningsformer där eleven blir styrande över sitt eget lärande. En form av undervisning som man menar inte gagnar detta lärande är det man kallar "traditionell undervisning där man förmedlar kunskap och lär eleverna minnas den" (*Skolor för tjugohundratalet* 2007, s 6). Förutom en 'konstruktivistiskt inlärning'<sup>78</sup> bör lärare förhålla sig positivt till undervisningsteknik såsom IKT och liknande (*Common European Principles of Teacher Competences and Qualifications* 2007, s 3).

Förutom att ständigt hålla sig ajour med forskning är det viktigt att läraren också själv är engagerad i ett livslångt lärarlärande. Detta ska ske såväl formellt som informellt. Formellt ska det ske via vidareutbildning efter den grundläggande lärarutbildningen (jämför exempelvis regeringens stora satsning på *Läraryftet*, som ligger i linje med denna europeiska

utbildningspolicy). Informellt ska detta ske genom att lärare ska vara så kallade reflekterande praktiker (*Improving the quality of teacher Education* 2007, s 14).<sup>9</sup> Enligt dokumentet *Improving the Quality of Teacher Education* är det också viktigt, att i namn av den reflekterande praktikerna ”evaluate the effectiveness of their teaching strategies and amend them accordingly; and assess their own training needs (2007, s 14). Detta är ytterligare ett exempel på de självstyrande disciplinerings-teknologier som genomsyrar dokumenten. Man kombinerar dock denna med en form av yttre styrningsteknologi, då man konstaterar att pedagogisk utveckling även ska säkerställas genom utvärderings- och kvalitetssystem, som är en del i den så kallade kvalitetssäkringen och som har till uppgift att jämföra och ranka olika skolor (*Improving the Quality of Teacher Education* 2007, s 11). En piska i detta så kallade performativa (Ball 2001) eller ’Audit society’ (Power 1997) är att skapa så bra undervisningsresultat, bland annat i form av elevernas betyg, så att din skola är med och konkurrerar om framtida elev- eller kundunderlag.

Mobilitet är viktigt även i budskapet till lärarna. Denna mobilitet ska ske såväl under grundutbildning, som under yrkeslivet, och ses dels som en geografisk mobilitet inom Europa. Man uttalar därvidlag att den enskilda läraren skall erhålla särskild status nationellt vid engagemang kring europeiska projekt. Mobilitet i lärarhänseende skall även ses i form av förändrat lärararbete inom sitt nationella arbete, det vill säga vid flexibla byten av ålderskategori och/eller verksamhetsfält, det vill säga att finnas där man mest behövs för tillfället (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* 2007, s 3–5, *Improving the Quality of Teacher Education* 2007, s 12).

### *Nationen – Möjliggöraren och kontrollanten*

Kontroll av de enskilda skolorna blir den ena av den enskilda nationens uppgifter i beskrivningen av detta system. Häri ligger också piskan eller moroten på den nationella nivån. I och med utvecklingen av särskilda indikatorer samt jämförelse- och rankingsystem mellan länder blir det oerhört viktigt att hänga med i dessa jämförande praktiker (Pongratz 2006, Ranson 2007, Ozga & Lingard 2007). Även på den nationella nivån kan man därför tala om de produktiva nationerna i förhållande till ’de oproduktiva Andra’.

Den andra uppgiften nationen har är att möjliggöra och kontrollera att nationen har tillräckligt många lärare samt en högkvalitativ, och gärna lång, lärarutbildning, med möjlighet till livslångt lärarlärande (*Improving the Quality of Teacher Education* 2007, s 5, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* 2007, s 4–5). Lärarutbildning ses följaktligen i dokumenten som en viktig faktor i skapandet av ’goda’

lärare, som genom en 'god' undervisning ska skapa 'goda' medborgare i ett gemensamt projekt om ett konkurrenskraftigt Europa.

Tabell 1: Huvudbudskapen och styrningsteknologier till olika subjekt i policydokumentet, dvs *talet till och talets hur*.

	<b>Budskap</b>	<b>Teknologi i form av Morot/Piska)</b>
<b>Eleven</b> <i>Genomföraren</i>	Gör dig allsidigt mobil  Bli en aktiv och produktiv medborgare  Visa självdisciplin  Sluta aldrig lära	<i>Morot:</i> Erhållande av höga studiemeriter och hög lön (social status)  <i>Piska:</i> Att inte bli en av 'de Andra', dvs de oproduktiva (social utslagning)
<b>Läraren</b> <i>Förändringens agent eller 'key player'</i>	Håll dig, och förhåll dig professionellt, uppdaterad med ny forskning om lärande och undervisning  Var en reflekterande praktiker  Bedöm och utveckla din, elevernas och skolans kvalitet	<i>Morot:</i> Nationella belöningar i form av högre status vid mobilitet inom Europa (explicit i texterna) samt erhållande av professionell status genom att arbeta på en högstatusskola  <i>Piska:</i> Den egna skolans minskande konkurrenskraft på den lokala utbildningsmarknaden. I en förlängning kan detta personligen för läraren betyda minskad professionell status och ev arbetslöshet
<b>Nationen</b> <i>Möjliggöraren och kontrollanten</i>	Se till att ha en högkvalitativ, och gärna lång, lärarutbildning med möjlighet till livslångt lärarlärande  Kontrollera skolor och lärarutbildning genom utvärderings- och kvalitetsbedömningsystem  Gör läraryrket mer attraktivt	<i>Morot:</i> Hög ranking i nationella kunskapsjämförelser  <i>Piska:</i> Att inte nå de "common objectives" som är fastslagna av EU, och därigenom halka efter i Europa och världen, samt att förlora i 'kunskapsmätningstävlingen' mellan länderna.

## Sammanfattande reflektioner och diskussion

Under denna avslutande del i artikeln kommer jag att ta upp några centrala områden och försöka fördjupa diskussionen kring dessa utifrån ovanstående resultat.



## Globalisering – internationell och nationell utbildningspolicy

Inledningsvis vill jag belysa talet om globalisering och dess roll för nationell utbildningspolicy. Mitt intresse ligger inte främst i att se vilka effekter den globala utbildningspolicyn har, utan hur det görs, vilket Roger Dale (2007) benämner 'politics of education'. Europakommisionen, som är huvudaktör i fallet med mina valda texter, har liksom andra transnationella organisationer inga preskriptiva mandat över sina medlemsländer. I svenska sammanhang benämner man dess roll istället som 'kompletterande befogenheter'<sup>10</sup>, genom att det europeiska samarbetet ska komplettera den nationella utbildningspolitiken. Sandra Taylor och Miriam Henry (2007) menar att organisationer liksom denna å ena sidan kan ses som internationella "thinktanks" eller "clubs of like-minded countries". Liksom Jenny Ozga och Bob Lingard (2007) menar Taylor och Henry å andra sidan att man också bör se dem som något mer, då utbildningspolicyn i allt fler länder blir mer och mer identiska eller nätverksliknande, och har tydliga drag från den transnationella. Genom att liknande policyinnehåll och policybeskrivningar förekommer i en mängd policy- och andra språkliga och institutionella sammanhang blir dessa naturaliserade och förgivettagna och följaktligen självklarheter som måste ombesörjas<sup>11</sup> (Pongratz 2006). Därtill kommer de jämförande praktiker såsom gemensamma indikatorer, benchmarks och jämförande praktiker såsom PISA och TIMMS, som ytterligare förstärker de globala utbildningspolitiska diskurserna eller sanningarna. Ball (1998, 2007) menar också att dessa diskursiva praktiker både symboliserar och förstärker den ökande ekonomiska och marknadsmässiga koloniseringen av utbildningspolitiska frågor. Utan att se de enskilda staterna som maktlösa är det tydligt att de centraliserade internationella eller transnationella policypraktikerna har blivit allt mer betydande i en i retoriken decentraliserad politisk praktik. Zygmunt Bauman (2000) noterar även att genom denna utveckling har det blivit allt svårare att få syn på styrningen och makten.

## Governmentality och den effektiva självstyrningen

Enligt Foucault (1991, 2003) sker styrning genom såväl suveräna och disciplinerande maktteknologier, där den senare har blivit allt mer viktig i dagens globala neoliberal utbildningsdiskurs. Fejes (2006) och Fejes & Nicoll (2008) med flera har diskuterat denna disciplinära styrning av individer och grupper av människor i relation till det av EU framställda policypraktiken kring det livslånga lärandet. Popkewitz har dessutom i flera publikationer (2000, 2008, Popkewitz, Olsson & Petersson 2006)

påvisat framskrivandet av den nya och flexibla människan ("The new Citizen/The New Man") och dess relation till staten. Denna nya människa ska förutom att vara flexibel, också vara aktiv, självmotiverande och problemlösande. Dessa rationaliteter är tydligt synliga även i dokumenten i min studie. Man kan se vilka förmågor och egenskaper som är eftersträvansvärda, och där olika former av mobilitet, initiativförmåga och företaganda, samt förmåga att 'lära att lära' är centrala. Med denna rationalitet är det inte primärt vilket innehåll man lär, bara man har beredskap att vara flexibel, kunna lära in nytt och ha en entreprenörsanda i förhållande till sig själv och sitt eget lärande (Simons 2006), men att också ha en beredskap att använda den på olika platser, i olika former och i olika sociala miljöer. En annan indikation på denna disciplinära styrning är tilltalet i texterna, där texterna tydligt adresserar (den enskilda) eleven och läraren som subjekt i utvecklingen av skolan och EU:s framtida utveckling och konkurrenskraft. Ansvaret för såväl nationens som EU:s tillväxt och möjlighet att vara världsledande ligger hos de enskilda subjekten, vilket innebär en tydlig subjektifiering, och individualisering, även i styrningens *hur*.

### Vinnare och förlorare i talet om den framtida utbildningen

Globaliseringen och talet om mobilitet påverkar med självklarhet olika individer och grupper. Liksom Ball (2006, 2007) och Bauman (2000) poängterar kommer någras intressen alltid att gynnas och andras att missgynnas av utbildningspolicy respektive mobilitet. Bauman talar här om vinnarna som 'mobilitetseliten', det vill säga de som har möjlighet att på olika sätt dra nytta av möjligheten till mobilitet och globalisering. Samtidigt menar han att denna möjlighet inte finns hos varje individ eller grupp av människor. "Alla är vi dömda till ett liv av val, men inte alla av oss har medlen för att blir väljare" (2000, s 82). Med begrepp som "turister" och "vagabonder" visar han på de olika möjligheter och begränsningar olika individer och grupper har till rörlighet i samhället och världen. Turisterna är globaliseringsdiskursen mobilitetselit som genom slopade visumtvång för egen vinning har tillgång till hela världen. Samtidigt stänger man gränserna för vagabonderna genom olika bestämmelser och fördrag<sup>12</sup>. Samtidigt, menar Bauman, förutsätter turisternas allt större möjligheter att vagabonderna faktiskt finns.

Både turisten och vagabonden har gjorts till konsumenter, men vagabonden är en defekt konsument [...]. De är värdelösa i den enda betydelse av "värde" man kan föreställa sig i ett samhälle av konsumenter eller i ett samhälle av turister. Och eftersom de är värdelösa är de också önskade. Eftersom de är önskade

är det naturligt att de stigmatiseras och görs till syndabockar. Men deras brott består inte i något annat än att en önskan att blir som turisterna – samtidigt som de saknar medlen för att handla enligt sina önskemål på det sätt som turisterna gör (2000, s 90–91).

Ett närbesläktad resonemang för Popkewitz (2000, 2008) och Lindblad & Popkewitz (2001) genom begreppen inkludering/integrering och exkludering. För att inkludering/integrering ska kunna existera förutsätts alltid en exkludering. Genom att säga sig inkludera och integrera individer eller grupper av människor är en tidigare exkludering nödvändig, och synliggörandet av de exkluderade, är en exkluderande praktik i sig. I mina studerade texter finner jag att det är de lågutbildade, och i synnerhet de lågutbildade utomeuropeiska immigranterna, som ses som de oproduktiva medborgarna, 'de Andra' och som måste korrigeras i strävan efter en konkurrenskraftig nation och ett konkurrenskraftigt Europa.

Denna europiska utbildningspolicy är tänkt ska implementeras i varje lands enskilda skolors undervisning. En fråga man kan ställa sig dock är vad som konkret händer i våra skolor, och med var och en av eleverna i dessa skolor. Hur kommer det ekonomiska trycket att vara en produktiv och 'aktiv medborgare', eller ett tillräckligt bra human kapital att påverka eleverna? Dennis Beach och Marianne Dovermark (Beach 1999, 2001, Dovermark 2004, Beach & Dovermark 2005) har i olika studier visat på mötet mellan den nya utbildningsdiskursen och barn och ungdomar med olika förutsättningar eller kapital<sup>13</sup>.

### Den nya utbildningsdiskursen

Mitchell (2006) menar att de senaste decennierna har dominerats av en neoliberal utveckling beträffande utbildningspolicy runt om i världen. Hon poängterar dock att den inte ska ses som alltigenom allena rådande. Samtidigt ses spår av motdiskurser och främst då en mer socialdemokratisk eller keynesiansk utbildningsdiskurs. Trots bakomliggande kontraherande innehåll och ideologier menar Mitchell att dessa mer eller mindre har vävts samman i en "third way-diskurs", vilken innehåller logiker från båda diskurserna. Denna nya sammanvävda diskurs har dock den ekonomiska marknadsmässiga rationaliteten som överordnad, eller hegemonisk, rationalitet.

The third-way rhetoric seems to promote a gentler, fairer government through partnerships and various methods of decentralized decision making, but in effect these changes act to

increase both individual and regional competition, to devolve responsibility to specific 'agents' and to further undermine welfarist principles of redistribution and responsibility (2006, s 394-395).

Denna 'third-way-diskurs', med den ekonomiskt marknadsmässiga rationaliteten som överordnad rationalitet, gör sig också tydlig i de studerade dokumenten, vilket i och för sig inte är förvånansvärt, då hela den neoliberala utbildningsdiskursen som utvecklats de senaste decennierna har visat tendenser på detta. När dessutom Lissabonstrategin finns som en bakgrundsfaktor blir detta än mindre överraskande.

Jag skulle också vilja påstå att man i de studerade dokumenten ser exempel på en annan diskursiv förändring, genom en vändning i relationen mellan subjektet och nationen. Detta visar sig särskilt i dokumentet *Skolor för tjugohundratalet*, när man talar om behov. Till skillnad från den behovsdiskussion man oftast tidigare sett i åtminstone svensk utbildningspolicy, talar man här om samhället som det som primärt har behov, och individen som ska uppfylla dessa behov.

### Konkurrens och jämförande praktiker – aspekter av 'the Audit' och performativitet

Jag har tidigare varit inne på globalisering och jämförande praktiker, men vill fokusera detta något ytterligare i perspektiv av Powers (1997) begrepp 'audit' och Balls (2001) begrepp performativitet, och vad detta gör i termer av 'politics of education'. Ozga och Lingard (2007) poängterar att denna jämförande praktik är en betydelsefull del i nutida 'politics of education' och i den governmentaliserade styrningsrationaliteten. Fokuseringen på ett kunskapssamhälle har gjort det nödvändigt att kunna få visa fram och jämföra kunskaper och förmågor (performance). Centralt är att kunna visa upp och jämföra enskilda eller gruppvisa kunskaper och förmågor, vilka bedöms som eftersträvansvärda och nödvändiga för elevens, skolans eller nationens framgång, ofta i samband med konkurrenskraft skolor, kommuner eller länder emellan.

Power framhåller dock att jämförande praktiker, eller vad han kallar "audit" inte får ses som värdeneutrala praktiker. "Audit is never purely neutral in its operations; it will operationalize accountability relations in distinctive ways, not all of which may be desired or intended." (1997, s 13). Han menar snarare att denna form av praktiker skapar dunkla och otydliga former av kunskaper, förgivettaganden och sanningar (Se även Ranson 2007). Pongratz (2006) påvisar också de performativa praktikernas normaliserande aspekter, och belyser

framför allt de mätningar av kunskaper som PISA genomför, och hur de knyts samman med individernas självdisciplinering. En paradox i dessa jämförande praktiker, och i synnerhet när detta sker i form av rankinglistor är ju att det alltid, hur man än gör och hur bra de enskilda jämförda subjekten eller jämförelsetalen är, skapas vinnare och förlorare, då inte alla kan komma på första plats.

Slutligen kan man när man läser dessa EU-policytexter konstatera att utbildning i framtiden tycks ha som yttersta mål att skapa ett konkurrenskraftigt Europa i namn av globalisering. Två avslutande frågor ställer jag mig då;

- Skulle man, i takt med att man i världen pratar om vapenmässig nedrustning kunna se denna starka fokusering på skola, kompetenser och evigt lärande som en ny form av maktapparat eller krigsföring, det vill säga genom en utbildningsmässig upprustning mellan länder och kontinenter?
- Bidrar texter av detta slag också till att globaliseringsbegreppet blir något särskilt, då globalisering främst framstår som ett konkurrensbegrepp där EU ska konkurrera med resten av världen<sup>14</sup>?

#### Noter

1. För en översikt av publikationer, se EU-kommissionens hemsida ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html))
2. Foucault beskriver dess relationer i form av en triangel.
3. Observera att inläring är deras benämning
4. I synnerhet som man också uttalar att lärandet ska ske till pensi.onsåldern. Det blir genom detta tydligt att lärande främst sker i förhållande till yrkeslivet.
5. Jämför även resultaten i Sten Båths (2006) avhandling om gymnasieskolans samhällsuppdrag uttryckt genom policy.
6. Se även Said (1978) kring postkolonialism och västvärldens konstruktion av övriga världen, men framför allt den så kallade Orienten.
7. I *Skolor för tjugohundratalet*
8. Begreppen de använder skulle kunna vara intressant i sig. Generellt används begreppet inläring, vilket i de flesta pedagogiska sammanhang i dag för tanken till den 'traditionella förmedlingspedagogik' man förfäktar i samma dokument. Även i andra sammanhang beskrivs undervisning i termer som gör att jag frågar mig om det är en pedagogiskt kunnig författare. Ett exempel i samma dokument (*Skolor för tjugohundratalet*), där man angående barn i behov av särskilt stöd skriver :

Former av klassrumsundervisning som stödjer samundervisning av elever med särskilda behov är bl a kooperativ undervisning, kooperativ inläring, gemensam problemlösning, heterogen gruppindelning samt systematisk övervakning, bedömning, planering och utvärdering av varje elevs arbete. Sådana metoder torde gynna alla elever, även de högpresterande (2007, s 8).

- I detta citat beskrivs även explicit uppföljning och utvärdering av elevers lärande för 'övervakning'. Kanske menar man att detta är möjligt när man beskriver dessa barn i kategorin 'de Andra'?
9. Se Donald A. Schön 1980, samt Peter Erlandsson 2007 för filosofisk och pedagogisk kritik mot tanken om reflekterande praktiker.
  10. Se utbildningsdepartementets hemsida: <http://www.regeringen.se/sb/d/9745>
  11. Detta inbegriper bruket av vissa centrala begrepp, såsom exempelvis 'kunskapsamhällen', 'inlärningsekonomier' etcetera.
  12. Se bland annat Schengenavtalet.
  13. I Bourdieus termer.
  14. Jämför Kemp och hans diskussion om världsmedborgaren som utgår från en helt annan (socialt medborgerlig) diskurs.

## Referenser

- 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), s 45–57.
- Ball, Stephen J. (1990): *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (1993): What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 13(2), s 9–17.
- Ball, Stephen J. (1994): *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen J. (1998): Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), s 119–130.
- Ball, Stephen J. (2001): Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. In Denis Gleeson & Chris Husbands, red: *The Performing School: Managing, Teaching and Learning in a Performing Culture*, s 210–226. London: RoutledgeFalmer.
- 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.
- Bauman, Zygmunt (2000): *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Beach, Dennis (1999): Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, s 349–365.

- Beach, Dennis (2001): Alienation, reproduction and fetish in Swedish education. I Geoffrey Walford, red: *Ethnography and Education Policy*, s 193–220. Amsterdam, London & New York: Elsevier, Studies in Education Ethnography 4.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2005): Creativity, schooling and the commodity problem. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(2). www.jceps.com.
- Båth, Sten. (2006): *Kvalifikation och medborgarfostran: en analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2007). European Commission. ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\\_en.html#training](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training))
- Dale, Roger (2007): Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), s 1–17.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Dovemark, Marianne (2004): *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis Studies in Educational Sciencis, 223.
- Erlandsson, Peter (2007): *Docile Bodies and Imaginary Minds. On Schön's Reflection-in- Action*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis Studies in Educational Sciencis, 257.
- 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*. London/New York: Routledge.
- Fejes, Andreas (2006): *Constructing the Adult Learner – A Governmentality Analysis*. Linköping: Linköpings universitet, Linköping Studies in Education and Psychology, 106.
- Fejes, Andreas & Nicoll, Katherine, red (2008): *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Allan Lane.
- Foucault, Michel (1991): Governmentality. I Graham Burchell, Colin Gordon & Peter Miller, red: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, s 87–104. Chicago: University of Chicago Press.



- Foucault, Michel (2003): Regementalitet. *Fronesis*, 14–15, s 62–81.
- Hindess, Barry (1997): Politics and governmentality, *Economy and Society*, 26(2), s 257–272.
- 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 Thomas S. Popkewitz, Kenneth Petersson, Ulf Olsson & Jamie Kowalczyd, red: “*The Future Is Not What It Appears To Be*” *Pedagogy, Genealogy, and Political Epistemology*, s 20–61. Stockholm: HLS Förlag.
- 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. ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\\_en.html#training](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training))
- James, Allison & James, Adrian L (2004): *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kemp, Peter (2005): *Världsmedborgaren: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Lemke, Thomas (2000): *Foucault, Governmentality, and Critique*. Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst (MA), September 21-24, 2000.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S (2001): *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the Powers of Reason and the Reason of Power. A Report from the EGSIE Project*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Mitchell, Katharyne (2006): Neoliberal governmentality in the European Union: education, training and technologies of citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 389–407.
- Nóvoa, Antonio & Lawn, Martin, red: (2002): *Fabricating Europe. The Formation of Education Space*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Nyckelkompetenser för livslångt lärande. Europaparlamentets och rådets rekommendation*. (2006-12-18). Europeiska Gemenskapernas Kommission.(2006/962/EG). ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\\_en.html#training](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training))
- Olssen, Mark (2006): *Michel Foucault: Materialism and Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Olssen, Mark; Codd, John & O’Neill Anne-Marie (2004): *Education Policy. Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage.
- Ozga, Jenny & Lingard, Bob (2007): Globalisation, education and politics. I Bob Lingard & Jenny Ozga, red: *The RoutledgeFalmer*



- Reader in Education Policy and Politics*. London & New York: Routledge.
- Pongratz, Ludwig, A (2006): Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), s 471–482.
- 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 Nicholas C Burbules & Carlos A Torres, red: *Globalization and Education. Critical Perspectives*, s 157–186. New York & London: Routledge.
- 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), s 431–449.
- Popkewitz, Thomas S. (2008): *Reforming Professional Teacher Education: Narratives of Democracy, Theses of Redemption, and the Negation of Politics?* [Opublicerat manus].
- Power, Michael (1997): *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Ranson, Stewart (2007): Public accountability in the age of neo-liberal governance. I Bob Lingard & Jenny Ozga, red: *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, s 198–219. London & New York: Routledge.
- Rose, Nikolas (1995): Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson, red: *Foucault. Namnet på en moderna vetenskaplig och filosofisk problematik*, s 41–59. Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, Nikolas (1996): Governing “advanced” liberal democracies. I Andrew Barry, Thomas Osborne and Nikolas Rose, red: *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government*, s 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.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. London: Routledge & Kegan.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Simons, Marten (2006): Learning as investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), s 523–540.
- Skolor för tjugohundratalet* (2007-07-07). Europeiska Gemenskapernas Kommission. Arbetsdokument från kommissionen. SEC(2007)1009. ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\\_en.html#training](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training))
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande.* Stockholm: Utbildningsdepartementet & Fakta info direkt.
- Taylor, Sandra & Henry, Miriam (2007): Globalization and educational policymaking. I Bob Lingard & Jenny Ozga, red: *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, s 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), s161–174.