

Vygotskij goes neoliberal

Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik

Lena Sjöberg

VYGOSKIJ GOES NEOLIBERAL – THE IDEAL STUDENT AND TEACHER IN THE EXAMINATION PRACTICE OF TEACHER EDUCATION. This study uses discourse analysis to scrutinize how student teachers construct themselves as ideal teachers and how they construct children and youths as ideal pupils. Seventy-two course assignments have formed the empirical basis of the investigation. As theoretical framework Michel Foucaults' notions of discourse, power and subject positions are used, together with Stephen Ball's notion of performativity. The results show how subject positions of 'the competent pupil' and 'the performative reflective teacher' are created and shaped by a neoliberal order of discourse and how the ideal pupil and teacher are constructed by subtle governing technologies and discourses.

Keywords: ideal pupils, ideal teachers, discourse, neoliberalism, teacher education.

Inledning

Den svenska skolan framställs för närvarande som bekymmersam beträffande lärares och elevers utbildning, kunskaper och kompetenser (Skolverket 2009; SOU 2008: 109). Lärares och elevers bristfälliga kunskaper och utbildningsresultat är också ett centralt motiv för den genomgripande policyproduktion som sedan regeringsskiftet 2006 riktats mot både skola och högre utbildning, inklusive lärarutbildningen. Även om utbildningsreformerna har varit särskilt frekventa de senaste fem åren, har reformeringen av skolan varit påtaglig ända

Lena Sjöberg är universitetslektor i utbildningsvetenskap vid lärarutbildningen, Institutionen för individ och samhälle, Högskolan Väst, 461 86 Trollhättan.
E-post: lena.sjoberg@hv.se

sedan 1990-talet och inledningen av omstruktureringen av skolan och övrig offentlig sektor.

Omstruktureringen av utbildningsväsendet har på många sätt fått implikationer för skolan som institution och verksamhet, men också för lärarna och eleverna. Förutom att ha påverkat styrningen av skolan (Englund 1995; Lundahl 2005, 2007), har omstruktureringen förändrat lärarnas arbete och funktion (Ball 2003; Lundahl 2005; Lindblad 2006; Houtsonen et al 2010), men också vardagen i svenska klassrum (Dovemark 2004; Sundberg 2005; Söderström 2006; Bartholdsson 2007). Skolverket (2009) visar också i en uppmärksam rapport att omstruktureringen av skolan har påverkat den svenska skolans resultat. Flera studier har dessutom visat en förändring beträffande hur lärare och elever konstrueras och positioneras i såväl policy som i skolpraktiken, både i Sverige och internationellt (Hultqvist 1996; Popkewitz 1998, 2000; Fendler 2001; James & Prout 2001; Ball 2003; Börjesson & Palmblad 2003; Ellegaard 2004; Kampmann 2004, 2005; Hultqvist 2006; Granath 2008; Simons & Masschelein 2008).

Denna artikel syftar till att belysa och problematisera hur den ideala eleven och läraren konstrueras och positioneras i och genom lärarutbildningens examinationspraktik. Syftet med studien är att synliggöra och problematisera hur lärarstudenterna genom en särskild examinationspraktik, benämnd 'pedagogiska ställningstaganden', konstruerar och positionerar sig själva som ideala lärare, men också hur de konstruerar och positionerar sina framtida ideala elever. Därtill syftar studien till att belysa och problematisera de diskurser som konstrueras och rekonstrueras i relation till de ideala eleverna och lärarna.

Som teoretisk och metodologisk utgångspunkt för studien används en Foucaultinspirerad diskursanalys. Diskurser är enligt Foucault (1993) styrande för vad som kan sägas och tänkas, om vem som kan tala och med vilken auktoritet. Diskurser har således en nära relation till makt, bland annat genom att de påverkar hur konstruktioner och styrning av subjekt opererar i samhället. Förutom denna mer generella definition av diskurs som jag har som utgångspunkt för studien, används diskursbegreppet också som ett av studiens analysverktyg. Diskurser i denna mening syftar på särskilda företeelser, begrepp eller 'buzz words' som opererar i policy och andra praktiker, och som påverkar förståelsen av vår 'verklighet', men också hur vi bör handha denna 'verklighet'. Exempel på diskursiva begrepp som idag har stor påverkanskraft för vår förståelse och handhavande av utbildning är talet om kunskaps samhällen/kunskapsökonomier. Diskurser och diskursiva begrepp är kraftfulla eftersom de naturaliserar och stabiliserar vissa sätt att tänka om både samhället och varje individ (Peters 2007). I exemplet med kunskaps samhället/kunskapsökonomier implicerar begreppen att kunskap och lärande idag är,

eller bör vara, samhällets viktigaste incitament för en positiv ekonomisk utveckling och ett konkurrenskraftigt samhälle. Dessutom konstrueras den enskilde individen som ansvarig för att samhället ska nå målet om konkurrenskraft (Peters 2007; Ash 2008). Förutom att diskurserna och de diskursiva begreppen påverkar vårt sätt att förhålla oss till 'verkligheten' skapar den därför också vissa sätt att förstå och bestämma hur individer bör vara. På så sätt är diskurser, både i den mer allmänna och den mer specifika definitionen, viktiga för hur subjekten konstrueras och positioneras. På vilket sätt lärarna och eleverna positioneras till vissa ideala subjekt är också det andra centrala begreppet som används som analytiskt verktyg i studien (Foucault 1977, 1982).

Studiens empiriska material kommer från ett mindre lärosäte, där man under några år arkiverade denna typ av examinationsuppgifter. Den valda examinationsuppgiften tenderar lärandemålen från lärarutbildningens sista kurs, och avslutar därmed hela studentens lärarutbildning. De pedagogiska ställningstaganden används som examinationsform på det utvalda lärosätet med motiveringen att de ska sammanfatta de kunskaper som studenten fått med sig genom lärarutbildningen. Lärarstudenterna ska på detta vis kunna sammanfatta sitt pedagogiska förhållningssätt för att göra det tydligt in i läraryrket. Man kan på så sätt också se de kunskaper och förhållningssätt som lärarstudenterna presenterar i examinationsuppgifterna som kunskaper och förhållningssätt som anses giltiga i den lokala lärarutbildningspraktiken. Att det empiriska materialet har en examinerande funktion tydliggör ytterligare att de diskursiva representationer som framkommer i texterna har en vidare innebörd än att bara beskriva lärarstudenternas förhållningssätt.

Examinationsuppgiften är utformad på ett öppet och fritt sätt i syfte att ge studenten stor frihet att beskriva sin ideala framtida lärarverksamhet:

Mot bakgrund mot samhällets uppdrag gentemot skola, förskola och fritidshem ska varje student författa ett personligt pedagogiskt ställningstagande. Ställningstagandet utgör slutexaminationen för kursen "Samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund" och hela studentens lärarutbildning. Det pedagogiska ställningstagandet kan ses som ett pedagogiskt credo där studenten tydliggör de grundläggande pedagogiska perspektiven på det kommande uppdraget som lärare i skola, förskola och fritidshem. Det enskilda pedagogiska ställningstagandet skall grundas i den samlade kunskap och erfarenhet som studenten har fått under sin lärarutbildning. I ställningstagandet skall studenten resonera, argumentera samt referera till både måldokument och litteratur. Den skriftliga examinationsuppgiften är individuell och skall omfatta 5–7 sidor. (Utdrag ur kurs-PM).

De studerade examinationsuppgifterna är hämtade från en kurs som avslutades i januari 2007. Anledningen till att den årgången valdes för studien är att det var sista gången som examinationen presenterades som att studenterna helt kunde styra val av innehåll för sin uppgift. Av de 119 studenter som registrerades på kursen finns 72 stycken examinationsuppgifter arkiverade och därmed tillgängliga för granskning. De tillgängliga examinationsuppgifterna är bedömda och examinerade av elva stycken lärare på lärarutbildningen. Samtliga granskade examinationsuppgifter har bedömts som godkända. I granskningsprocessen har jag inte funnit att examinationsuppgifterna nämnvärt skiljer sig åt mellan enskilda bedömare.

Tabell 1: Antal studerade arbeten, fördelade på studenternas inriktningar i lärarutbildningen. Antalet inom parentes betecknar det totala antalet studenter som registrerades inom respektive inriktning på kursen.

Examinationsarbetena i relation till studenternas inriktning på Lärarprogrammet	Antal studerade arbeten och totala antalet studenter inom inriktningen
Förskola och förskoleklass (Förs) ¹	26 (46) st
Fritidshem, fritidsverksamhet och skolsamverkan (Frit)	8 (12) st
Förskoleklass och grundskolans tidigare år (Grti)	31 (49) st
Språkämnerna i grundskolans senare år och gymnasiet (Grse)	7 (12) st
<i>Totalt antal studerade texter</i>	<i>72 (119) st</i>

Studien har konkret genomförts genom att samtliga sjuttio två examinationsuppgifter noggrant har granskats i återkommande textbearbetningar. Inledningsvis lästes hela det empiriska materialet relativt förutsättningslöst. Syftet var att hitta övergripande mönster i materialet. I denna bearbetningsomgång fann jag att trots att inte uppgiften explicit talar om att eleven och läraren ska presenteras och beskrivas, så var framskrivningar av lärarna och eleverna mycket tydliga. Det fortsatta analysarbetet genomfördes genom att jag sökte efter framträdande mönster i hur den ideala eleven och läraren konstruerades och positionerades i texterna. I detta skede av analysarbetet var studiens analytiska verktyg (diskurser och konstruktion/positionering av subjekt) viktiga. Beskrivningarna sorterades i framträdande diskursiva teman såsom det lustfyllda lärandet, leken och reflektion och i förhållande till konstruktioner och positioneringar av elev- och lärarsubjekten. I denna fas sökte jag också efter beskrivningar och motiveringar som sades ligga till grund för de beskrivningar av läraren och eleven som gjordes i texterna. Angreppssättet innebär att

analyserna visar de dominerande representationer som framträder i texterna. Motstridigheter och motdiskurser har inte blivit lika tydligt bearbetade. Däremot har jag varit noga med att kritiskt granska mina mer eller mindre preliminära analyser. Parallellt med analyserna av det egna empiriska materialet har jag studerat andra undersökningar som har ett likartat studieobjekt. Motivet för det är både att finna stöd för egna analyser, men också att inte låsa mig i egna subjektiva tolkningar.

Det är som ovan aviserats en samstämmig bild som lärarstudenterna presenterar i sina ställningstaganden, vilket visar att det finns ett dominerande tal om hur den ideala eleven och läraren bör vara och fungera. Att eleverna är i centrum är tydligt i texterna. Min resultatredovisning kommer därför att inledas med hur lärarstudenterna konstruerar och positionerar den ideala eleven, och vilka diskurser som är framträdande i relation till den ideala eleven. Därefter går jag över till att synliggöra hur lärarstudenterna konstruerar och positionerar sig själva som ideala lärare och de diskurser som framträder i relation den ideala läraren. Avslutningsvis kommer jag att belysa dels lärarstudenternas konstruktioner av den ideala eleven och läraren i relation till de teorier som lärarstudenterna säger sig bygga sitt resonemang på, samt diskutera studiens resultat i förhållande till makt och styrning av elever och lärare.

Lärarstudenternas konstruktioner av den kompetenta och ansvarstagande eleven

Den kompetenta eleven

Under de senaste decennierna har intresset för barn och barndom ökat markant runt om i världen. Tillsammans med det ökande intresset har en ny syn på barn och barndom växt fram såväl internationellt som lokalt (Hultqvist & Dahlberg 2001; Brembeck, Johansson & Kampmann 2004; Kryger 2004). Benämningen 'det kompetenta barnet' är centralt i detta förhållningssätt till barn och barndom. Kampmann (2004, 2005) menar att denna förändring, och retoriken om det kompetenta barnet, kan förstås utifrån två skilda synsätt, där det mest framhållna synsättet handlar om att lyfta barnens rättigheter och att i olika verksamheter bemöta barn med respekt. Ett led i denna förståelse av barn och barndom är ratificeringen av internationella policydokument såsom barnkonventionen, som ska ligga till grund för varje nations sätt att handha barnfrågor. Detta sätt att hävda barn och barndom som betydelsefulla entiteter har också blivit erkänt bland annat genom Reggio Emalias pedagogik (Wallin 1996) och senare barndomspysykologi (Sommer 2005).

Benämningar och beskrivningar av det kompetenta barnet² är framträdande även i lärarstudenternas skildringar av de elever de ska arbeta med i sin framtida lärarverksamhet:

Min grundsyn på barn utgår från att de är kompetenta, de kan och vill lära sig (Mikaela, Grti).³

Mina kunskaper om barnens utveckling och lärande vill jag använda i förskolan för att se och stödja det unika och kompetenta barnet (Ida, Förs).

Eleven ska alltid vara i centrum! Grundinställningen om att barn är kompetenta ger ett förhållningssätt som gör att jag blir lyhörd och förstående på ett professionellt sätt (Ninni, Förs).

Det är också viktigt att pedagoger lyfter fram barnens medfödda kreativitet, skapandelust och nyfikenhet. Jag anser att genom ett lustfyllt lärande kan man utveckla alla barns kapacitet till lärande (Cecilia, Grti).

I lärarstudenternas texter är eleverna bärare av en naturlig nyfikenhet och en inneboende vilja till lärande. Denna medfödda och naturliga drivkraft ska skolan handha genom ett individualistiskt förhållningssätt. Barnen konstrueras på så sätt som innehavare av essentiella, medfödda förmågor som bör tas hand om så väl som möjligt av läraren. Deras uttalanden om eleverna relaterar därför till det förhållningssätt om barn och barndom som på många håll är dominerande idag.

Ett annat sätt att förstå detta nya intresse för barn och barndom, och det sätt vi konstruerar och positionerar barn och elever idag, hänger enligt Kampmann (2004, 2005) samman med förändrade styrningsrationaliteter och diskurser. Diskurserna om det unika och kompetenta barnet överensstämmer dels med en världsomfattande förändrad syn på utbildning och lärande, dels med allmänt förändrade rationaliteter för styrning av individen där styrningen idag främst opererar genom subtila, disciplinerande och individualiserande principer. Beskrivningarna av det kompetenta barnet, som lärarstudenterna rekonstruerar i sina ställningstaganden, kan på så sätt förstås som en form av disciplinering och styrning, genom vilken barnen fungerar som politiska subjekt (Kampmann 2005). Genom att konstruera och positionera barnet som kompetent, redan som mycket litet, är det möjligt att ha större förväntningar på barnet att prestera redan vid tidig ålder.

Ellegaard (2004) påpekar att i diskursen om det kompetenta barnet ligger en paradox. Diskursen implicerar att alla barn är kompetenta, men det är ändå vissa förmågor som krävs för att kunna

inkluderas i kompetensdiskursen, förmågor som långt ifrån alla barn har möjlighet att leva upp till. Vissa barn konstrueras och positioneras i dessa fall som inkompetenta. En annan viktig aspekt är att de barn som i den pedagogiska vardagen misslyckas med att leva upp normen om det kompetenta barnet, faktiskt tillåts att vara ansvariga för sina egna misslyckanden och sina egna exkluderingsprocesser (Kampmann 2004; Gitz Johansson 2004; Kryger 2004). Ser man lärarstudenternas uttalanden utifrån detta perspektiv, vill jag hävda att de, genom lärarutbildningen, deltar i uppbyggnaden av dels en ny form av styrning av både individer och samhället, dels det nya ideala elevsubjektet.

Inflytande och ansvar för det egna lärandet

I nära relation till diskursen om den kompetenta eleven opererar diskursiva föreställningar om betydelsen av elevernas inflytande och ansvar över verksamheten, men framför allt ansvaret för sitt eget lärande. I lärarstudenternas texter framträder föreställningar om att de kompetenta eleverna *behöver* få ta eget ansvar, dels utifrån de inneboende och medfödda behov som den kompetenta eleven är utrustad med, dels utifrån de förhållningssätt som framträder i förskolans och skolans styrdokument:

Barn bör ges mer inflytande över verksamheten. De växer tillsammans med ansvaret och genom ökat ansvar får de stärkt självkänsla (Erika, Frit).

Genom att eleverna är delaktiga i skolarbetet skapas ett ansvar och en glädje. Rimliga krav sätts upp och eleverna kan känna att de lyckas i sitt arbete och i ämnet (Moa, Grse).

I relation till att de kompetenta eleverna behöver ta ansvar för sitt eget lärande framställs eleverna dessutom behöva utveckla en förmåga att själva planera, bedöma och utvärdera sitt eget lärande:

Jag anser att varje lärare bör verka för att nå målen i läroplanerna och kursplanerna och jag kommer att verka för att nå målen på så sätt att få alla elever i klassen involverade i sin utveckling. Till exempel så vill jag i början av varje vecka låta eleverna planera sitt arbete, vad dom anser att dom behöver arbeta med och så vidare. I slutet av veckan vill jag låta eleverna utvärdera sitt arbete, till exempel skriva hur arbetet har varit under veckan, vad dom har hunnit med och vad som återstår. Samt är det viktigt att eleverna skriver vad dom anser sig ha lärt sig och vad dom behöver träna mer på. På så sätt anser jag att jag verkar för att nå målen i läroplanen och kursplanen tillsammans med eleverna (Mia, Grti).

Men det kanske viktigaste perspektivet här är mikroperspektivet, där det handlar om att få barnet själva att analysera, bedöma, dokumentera och värdera sitt eget lärande och sin egen utveckling. [...] Den formativa bedömningen bygger på en bild av det kompetenta barnet som har förmåga att själv vara delaktig i sin utveckling (Annika, Frit).

Jag anser att utvärdering är alltid positivt, även för eleverna. De måste själva utvärdera och granska sig själva för att komma till insikten om man verkligen lärt sig något (Maj, Grti).

Man kan på detta sätt förstå uttalandena som att den kompetenta eleven *är i behov av* eget ansvar och ett eget unikt lärande. I lärarstudenternas framställningar presenteras dessutom eleverna som gladare och nöjdare med ett ökat ansvar, och att deras självkänsla automatiskt kommer att växa genom det ökade ansvaret. I deras uttalanden synliggörs elevernas ansvar som enbart en möjlighetsväg, och några problematiserande reflektioner om potentiella misslyckanden och negativa självbildpraktiker synliggörs inte i något fall. Det egna ansvaret för sitt eget lärande skrivs härmed fram som en form av normativ mirakelmedicin.

Synliggörande och dokumentation

Förutom att ha förmåga att på olika sätt förvalta sitt eget lärande opererar andra diskurser i lärarstudenternas beskrivningar av vad som är viktigt för eleverna och deras lärande och utveckling, och det är att på olika sätt synliggöra sig själva och sitt lärande. I samtliga sjuttiotvå examinationsuppgifter beskrivs portfolio som ett lämpligt verktyg för eleverna att dokumentera och synliggöra sig och sitt lärande:

Genom att arbeta med portföljer arbetar eleverna självständigt, dvs de har eget ansvar, men också ett delat ansvar med läraren, vilket ger dem ett större inflytande. En långsiktig fördel med portföljen är att eleverna lär sig att lära, och den ger eleverna möjlighet att gå tillbaka och titta på arbeten de gjort samt se vilken utveckling som skett (Moa, Grse).

För att eleverna ska bli medvetna om sin kunskapsutveckling tycker jag att arbetet med portfolio är ett bra och användbart redskap. Det är en möjlighet för eleverna att dokumentera olika arbeten från både skolan och fritiden. Detta för att få en personlig prägel på portfolien och visa att hela eleven står i fokus. Att låta eleverna utvärdera både sig själva och varandra tycker jag är ett bra sätt att reflektera över sitt lärande. Att låta eleverna vara delaktiga i planeringen tror jag är viktigt för att de ska uppleva arbetet som meningsfullt (Liv, Grti).

Genom att ständigt föra en dokumentation kan man påvisa för barnet vilken utveckling som sker. Till exempel nu kan du ta på dig själv, nu klarar du att gå på toaletten (Agneta, Förs).

Utifrån lärarstudenternas framställningar ska portfolion vara relativt allomfattande. Den ska hanteras i ett livslångt perspektiv och därmed användas från att barnen är små, och synliggöra både små barns lärande till de äldre elevernas lärande. Den ska också omfatta ett livsvitt spektrum av lärandeaspekter, inklusive händelser som när barn lär sig gunga och kan klara av toalettbestyr själva på förskolan. Det är dessutom inte enbart förskole- och skolspecifika saker som ska synliggöras i portfolion, utan också elevernas göranden och läranden utanför skolsituationen. Utifrån ovanstående förhållningssätt vågar jag påstå att portfolion som en diskursiv (själv-)disciplinerings teknik koloniserar *hela* barnens och ungdomarnas liv (Fendler 2001; Kampmann 2005). Allt kan och bör synliggöras och reflekteras kring i och genom portfolion.

Det lustfyllda, livsvida och livslånga lärandet

Andra diskurser i talet om den ideala utbildningen är begrepp som det livslånga, livsvida och lustfyllda lärandet. Fejes (2006) påtalar att dessa diskursiva begrepp för det första är sprungna ur en europeisk policypraktik, och för det andra initialt var knutna till vuxenutbildning. Likt andra diskursiva begrepp kan man alltså se dessa som någon form av nomadbegrepp som sprider sig till allt större fält både inom och utom utbildningsväsendet (Kryger 2004). Diskurserna om det lustfyllda, livsvida och livslånga lärandet bär på en tankefigur om att den enskilda individen skall vara aktiv i sitt eget lärande både i ett historiskt tidsmässigt perspektiv (från vaggan till graven) och ett nutida tids- och platsmässigt perspektiv (Kryger 2004; Fejes 2006; Vislie 2008). Det livslånga och livsvida lärandet ska realiseras genom att individen ska ta ett aktivt ansvar för sitt eget lärande i alla situationer, dygnet runt, både inom de formella utbildningspraktikerna och i sitt privatliv. Utifrån det lustfyllda lärandet ska eleven finna glädje i att lära sig, de ska finna en inre drivkraft till ett livslångt och livsvitt lärande. Att aldrig sluta (att vilja) lära sig blir på så sätt helt nödvändigt:

Framförallt skall lärande ses som lustfyllt för barnen, känslan av att inte få nog att ständigt vilja lära mer måste ju ändå vara det vi vuxna vill att våra barn ska känna (Elina, Grti).

Den nya kunskapssynen bygger på att vi lär hela tiden (Sofia, Förs).

Läraren och skolans uppdrag är att väcka elevers intresse, att de känner lust att lära. Viktigaste inlärningsfaktorn för de yngre barnen är leken. Mycket kunskap slinker in när man minst anar det och när man har som roligast. Detta tycker jag är viktigt även upp i skolan (Malena, Grti).

Citaten från lärarstudenternas ställningstaganden visar att de internaliserat diskurserna om det livslånga och lustfyllda lärandet, (åtminstone i examinationsförfarandet). De presenterar med självklarhet nödvändigheten av det lustfyllda lärandet, dels i ett här- och nu-perspektiv, dels i ett framtida aktivt lärandeperspektiv. För att skapa ett lustfyllt lärande beskriver de olika sätt att förhålla sig till eleverna: att hitta variation i undervisningen, att försöka hitta deras privata intressen och arbeta utifrån dessa, att låta eleverna i lärandet inkludera "hela sin kropp och att alla sinnen får vara med" (Agneta, Grti) och inte minst genom leken. Återigen är det *hela* människan som används i styrningen (Hultqvist & Dahlberg 2001; Hultqvist 2001) och ännu en gång kan man därför tala om en kolonisering av elevernas privata värld (Fendler 2001; Kampmann 2005).

Leken som en lustfylld och produktiv praktik för att skapa ett effektivt lärande

Knutet till både diskurser om den kompetenta eleven och det lustfyllda lärandet finns också leken som en form av diskursiv praktik. Leken lyfts av lärarstudenterna fram som något särskilt, en naturlig del av barnens liv, och något som barnet inte klarar sig utan:

Under utbildningens gång har jag också fått insikt i lekens betydelse och leken är något jag starkt tror på. Leken är grunden för all inlärning (Ellen, Förs).

Jag anser att lek, lust och lärande är viktiga delar i förutsättningarna för att få en effektiv undervisning i skolans tidiga år. Det känns viktigt för mig att barn upplever en glädje som väcker ett intresse i elevernas kunskapsinhämtande (Minna, Grti).

Genom lekens form kan barnen lära allt (Jessica, Förs).

Den naturliga leken har enligt studenternas beskrivningar två övergripande syften, att lära känna sig själv och sina kamrater och att vara grunden för ett lustfyllt lärande. Leken i lärarstudenternas framställningar synes därför vara viktigt för andra syften än för sig självt. Leken skrivs exempelvis fram som grunden för elevernas lärande, bland annat för att få en effektiv undervisning. På det här sättet övergår leken till

att bli instrumentaliserad och utnyttjad som en del i den nya lustfyllda och livslånga lärandediskursen.

Trots att lärarstudenterna beskriver leken som en självklarhet, och en naturlig del av barnens liv, beskriver de också ett problem i att vissa barn inte är lika skickliga på att leka 'de rätta lekarna'. Med ett synsätt där leken dels är naturlig (normaliserad), dels en outhärlig del i det livslånga lärandet, blir de barn som inte leker konstruerade och positionerade som lek-inkompetenta och därmed också problematiska och i behov av särskilt stöd. De blir föremål för pedagogernas välviliga, men starkt påträngande, blick och styrning:

Jag tycker det är viktigt att man är närvarande även vid den fria leken, så att man kan hjälpa och stötta barn som har svårt med leken. Det kan t ex vara barn som inte riktigt förstår sig på lekens regler och signaler, men också barn som inte får eller vågar vara med och leka. De barn som inte leker är en utmaning för oss pedagoger (Lotta, Förs).

Sammanfattningsvis menar jag att den ideala eleven i lärarstudenternas examinationsuppgifter konstrueras och positioneras som en kompetent och ansvarstagande elev, och att konstruktionen och positioneringen av den kompetenta och ansvarstagande eleven vävs samman av en mängd diskurser och diskursiva begrepp. Positioneringen av den kompetenta och ansvarstagande eleven kan åskådliggöras genom följande bild:

Den kompetenta och ansvarstagande eleven
ansvar
delaktighet
dokumentation
inflytande
kreativitet
kompetens
lärande / lära att lära
lustfyllt, livslångt & livsvitt lärande
lek
reflektion
självständighet
synliggörande
unikhet
utvärdering
vilja/attityd

Bild 1: Diskurser och diskursiva begrepp i förhållande till den ideala eleven.

Jag menar också att bortom de sympatiska beskrivningar som lärarstudenterna visar upp i sina texter om den kompetenta eleven och deras förmågor att styra och dokumentera sitt eget lärande under lekfulla och lustfyllda former, bör man se detta sätt att förhålla sig till barn och elever med viss kritisk blick. För det första kan man se eleven som starkt individualiserad. Det är den enskilda eleven som är i fokus i representationerna om det nya lärandet och den nya undervisningen som beskrivs i citaten ovan. Individualiseringen innebär för det andra nya normaliseringsprocedurer, vilka är svåra att upptäcka då de är inlemmade i positiva epitet och företeelser. För det tredje innebär individualiseringen att varje enskild elev har skyldighet att lyckas med sin egen (självstyrda) läranderesä. Eleven självt skall se till att det lyckas, så att det kan leva upp till epitetet kompetent! Varje enskild elev är därför satt under nya styrningsformer, men framför allt mycket stora individuella krav.

Lärarstudenternas konstruktioner av den relationellt skickliga, performativa och reflekterande läraren

När lärarstudenterna beskriver sig själva som ideala lärare gör de det i huvudsak utifrån två aspekter. För det första i relation till den ideala eleven, det vill säga hur de ska förhålla sig och agera i relation till sina kompetenta och ansvarstagande elever. För det andra beskriver de sig själva i relation till diskurser om det livslånga lärandet och det individuella ansvaret, i det fallet som ett evigt utvärderande, reflekterande och lärande lärarsubjekt.

Den ständigt närvarande och relationellt inriktade läraren

När lärarstudenterna ska framställa sig själva som ideala lärare beskriver de sig som lärare som har nära relationer till eleverna och som använder lustfyllda, okonventionella och otraditionella arenor och förhållningssätt i mötet med eleverna och deras lärande. Det är en lyssnande, inkännande och personlig lärare som skrivs fram. Lärarstudenterna beskriver exempelvis hur viktigt det är att förstå vad eleverna kan och hur de tänker och känner kring olika saker:

Läraren måste ha kunskap om sina elever, vad de kan i ämnet, hur de är som personer och vad de har för intressen. Läraren bör tänka på att varje elev har olika inlärningsstilar och erfarenheter, att varje elev är unik och att de har olika personligheter och mognad med olika värderingar gentemot skolan (Moa, Grse).

[Läraren] måste gå in i barnens värld och ta till oss den för att kunna göra omvärlden förståelig för barnen, först då vet vi vad vi skall utgå ifrån (Agnes, Förs).

I lärarstudenternas texter är det inte generella kunskaper om barn och barndom som är primära utan kunskaper om de enskilda eleverna som uttrycks vara viktigast. För att förvärva dessa kunskaper blir den relationella förmågan viktig för läraren, och det gäller för denne att på olika sätt komma nära eleverna för att lära känna dem som individer. Ett sätt att närma sig eleverna är att delta i deras verksamheter och lekar:

Det krävs att du som lärare försöker leva dig in hur det enskilda barnet tänker. [...] Om skolan skall kunna ge barnen de bästa möjliga utmaningarna måste kunskaperna om eleven och deras erfarenhetsvärld vara goda (Carola, Förs).

För att bygga upp relationer med barnen ser jag mitt deltagande i den fria leken som en viktig del i arbetet. [...] Den vuxne blir också i leken mer intressant i barnens ögon och detta kan leda till att relationen mellan barnet och den vuxne stärks (Liv, Grti).

Utifrån lärarstudenternas beskrivningar betyder den relationella aspekten dels att lära känna eleverna för att få kunskap om respektive elev, dels att bygga upp en positiv relation och därigenom erhålla elevernas intresse, tillit och respekt. Intressant är att detta skall göras genom en sorts jämsställd relation på elevernas traditionella arenor, framför allt genom leken. Den ideala läraren kan då få kunskap om eleverna och deras förmågor, tankar, känslor och viljor i alla möjliga sammanhang, och i synnerhet när eleverna inte är under formell undervisning (Jfr Bartholdsson 2007). På det sättet kan man säga att styrningen av eleverna och deras lärande och självutveckling pågår överallt och närsomhelst. Tillvägagångssätten för styrningen är som tidigare både subtil och produktiv. En personlig reflektion är att jag tror att den är så subtil att inte ens den enskilde läraren har reflekterat kring sin egen relationella maktfunktion.

Individuellt ansvar för elevernas utbildningsresultat

De senaste decennierna har man både i forskning och utbildningspolitiska policytexter lyft fram arbetslaget som ett viktigt sammanhang för lärarnas och skolans pedagogiska verksamhet och utveckling. I lärarstudenternas beskrivningar av den ideala skolan är också arbetslaget framhållet som viktigt. Trots talet om det betydelsefulla arbetslaget, är det dock den enskilde läraren som individ som lyfts upp och beskrivs ha det yttersta ansvaret för elevernas måluppfyllelse:

Det är mitt ansvar att de barn och elever jag möter uppnår målen
(Marie, Grti).

Som lärare måste jag se till att målen nås av eleverna annars
har jag misslyckats med mitt uppdrag som lärare (Catrin, Grti).

Individuella performativa ansvarsdiskurser är således påtagliga inte bara för eleverna utan också för den enskilda läraren. Lärarstudenterna uttrycker att man kan få stöd och hjälp av arbetslaget, men de slutliga prestationsmässiga resultaten är de själva som enskilda lärare ansvariga för. Lärarstudenternas framställningar av sig själva som ansvariga för elevernas och skolans resultat ligger därför i linje med Balls (2003) beskrivning av hur lärare påverkas av neoliberala styrningsrationaliteter. Lärarstudenterna visar i sina uttalanden att de har antagit en individuellt performativ styrningsrationalitet och låter det yttersta ansvaret för elevernas prestationer bäras av dem själva, och inte av skolan som politisk eller institutionell verksamhet.

Den reflekterande praktikern och det livslånga lärandet

Den reflekterande praktikern är ett begrepp som myntades av Donald Schön på 1980-talet (Schön 1983), och som har varit ett viktigt incitament i diskussionen om lärares och skolors utveckling. Enligt Schön (1983) krävs att läraren på olika sätt använder sig av ett reflekterande förhållningssätt för att åstadkomma en fördjupad förståelse av sin undervisning. Att reflektera över undervisningen är också en viktig förutsättning för skolutveckling enligt lärarstudenterna:

Av egen erfarenhet så måste vi med jämna mellanrum utforska
vårt inre för att utvecklas vidare. Ett sätt att göra det på är
genom reflektion (Mia, Grti).

Nu gäller det att fortsätta ta till sig nya kunskaper och att utvecklas
till en flexibel och reflekterande praktiker. [...] Pedagogisk doku-
mentation är ett bra hjälpmedel för att kunna få till en förändring
av den pedagogiska praxisen (Minna, Grti).

Enligt Fejes (2006) och Erlandsson (2007) innebär reflektionsbegreppet, inklusive talet om den reflekterande praktikern, ett aktivt subjekt, och att detta aktiva subjekt skall vara redo för förändring på olika sätt. Reflektionsbegreppet kan därmed också ses som en disciplinerande självregleringsteknologi som opererar relativt lärarna. Lärarstudenterna i studien synliggör genom sina uttalanden att de dels bör vända sig inåt för att på olika sätt hitta 'den innersta sanningen' om lärarverk-

samheten, dels synliggöra den genom olika former av performativa dokumentationspraktiker och de ska utifrån sig själva som aktiva och flexibla subjekt verka för att utvecklas i sitt lärararbete.

Den aktiva och flexibla läraren bör enligt utsagorna alltid sträva efter 'den bästa av undervisningsvärldar'. Att ta ansvar och leda hela skolverksamhetens utveckling och framtid ligger därmed också på de enskilda lärarnas axlar:

För att utveckla verksamheten är det viktigt att inte fastna i det egna. Men jag tror inte att det är någon risk då vi fått det inpräntat i våra huvuden och läst mycket om att det är viktigt att utvecklas och att utveckla verksamheten (Magdalena, Grti).

Samhället förändras, skolan förändras och du får hela tiden nya elever. Arbetar du med samma saker år efter år, missbrukar du ditt arbete, anser jag (Johanna, Grti).

Att det pedagogiska arbetet grundas på rutin och upparbetade rutiner blir genom lärarstudenternas beskrivningar en svaghet, eller en risk, snarare än en styrka. Genom dessa uttalanden kan man se att diskurser om flexibilitet, kreativitet, utveckling och det livslånga lärandet opererar mot lärarna precis som mot barnen (Kryger 2004; Fejes 2006; Vislie 2008). Genom lärarstudenternas uttalanden är det tydligt att dessa diskurser opererar om inte ännu starkare på dem själva än på barnen. Likt trosbekännelser lovar de flesta lärarstudenter dyrt och heligt att de aldrig kommer sluta att lära eller att stagnera i sin yrkesutveckling:

Jag vill, jag vill, jag vill och det måste väl ändå vara det som bidrar starkast till att vidareutvecklas som enskild individ, individ i ett arbetslag och som en samhällsmedlem! För att om du alltid vill, så kommer du aldrig definiera dig själv som färdig utan ständigt vara på jakt efter nya kunskaper och upplevelser som gör dig till en trygg och medveten pedagog (Emma, Förs).

Dock menar jag att jag som pedagog har ett personligt ansvar för att vidareutveckla mig, för att inte stagnera och fastna i gamla, inarbetade rutiner. Jag tror fortbildning av olika slag är viktigt för motivationen och lusten att vilja arbeta som pedagog i många år framöver (Astrid, Grti).

Något som jag genom utbildningens gång fått insikt i är att en lärare i skolan aldrig kan sägas vara färdigutbildad (Anne, Grti).

Vi måste alltid vara beredda på att utvecklas och framförallt **ha viljan** till att utvecklas. Hargreaves skriver att lärarna arbetar i en

värld av förändring och det betyder att vi måste ständigt förändras med den. [...] Jag anser att man är skyldig våra kommande samhällsmedborgare, att hänga med på de förändringar som sker (Maj, Grti).

Lärarstudenternas uttalanden markerar att de genom att underlåta att ta sitt personliga ansvar för att på olika sätt ständigt lära sig mer, men också utveckla sin egen undervisning och skolans verksamhet, skulle göra en personlig och yrkesmässig försyndelse.

Likt uppbyggnaden om den kompetenta och ansvarstagande eleven cirkulerar sammanfattningsvis en mängd diskurser som tillsammans opererar i konstruktionen och positioneringen av den ideala läraren. Positioneringen av den ideala läraren kan åskådliggöras genom följande bild:

Den reflekterande performativa praktikern
ansvar dokumentation flexibilitet kompetens lek lärande / lära att lära lustfyllt, livslångt & livsvitt lärande målpuffyllelse reflektion relationer utveckling vilja/attityd

Bild 2: Diskurser och diskursiva begrepp i förhållande till den ideala läraren.

De diskurser som opererar i lärarstudenternas utsagor visar att läraren, precis som den ideala kompetenta och ansvarstagande eleven, är utsatt för starka individualistiska och performativa krav. Det är läraren som enskild individ som har att hantera de utbildningspolitiska krav som ställs på skolan som institution. Liksom för den kompetenta eleven har således både läraren och lärararbetet gjorts till föremål för nya normaliserings- och styrningsprocedurer.

Vygotskij goes neoliberal – koloniserade teorier i styrningen av de ideala eleverna och lärarna

När lärarstudenterna beskriver den teoretiska grund de har för sina ställningstaganden framhåller de att det är ett sociokulturellt perspektiv som format deras syn på den ideala skolverksamheten. Lev Vygotskij är också den enskilde teoretiker de framför allt stödjer sin pedagogiska grundsyn på:

Jag stödjer mig i mycket på ett sociokulturellt perspektiv vilket förespråkar att lärande sker i form av samspel med andra där kontexten spelar en stor roll (Evenshaug & Hallen 2001). Evenshaug och Hallen hänvisar till Vygotskij som menar att barn i samspel med andra lär sig handlingsmönster, begreppssystem, språk och värderingar (Johanna, Grti).

Genom granskningen av lärarstudenternas ställningstaganden menar jag att Vygotskijs teorier används på ett sätt som är relativt långt från dess kulturhistoriska och materialistiska ursprung. Jag skulle till och med vilja påstå att lärarstudenternas ställningstaganden visar att Vygotskijs teorier om språk, tänkande och utveckling har blivit koloniserat av en dominerande neoliberal performativ diskursordning. Vygotskijs teorier, och det sociokulturella perspektivet, där språket, lärandet och det relationella samspelet lyfts fram som viktiga komponenter för god utbildning, har således blivit synnerligen användbara och välfungerande teorier för den neoliberala rationalitet som idag är allmänt utbredd i utbildningssammanhang. Möjligen är detta en anledning till att dessa teorier idag lyfts fram och (ut)nyttjas i allehanda utbildningspolicypraktiker på såväl internationell som nationell och lokal nivå⁴?

Som exempel på den kolonisering som jag beskrivit ovan vill jag lyfta fram Vygotskijs syn på språket som viktigt för människans tänkande, lärande⁵ och utveckling. I dag är denna del av Vygotskijs teorier särskilt framhållen (och utnyttjad), och man skulle kunna tala om ett allmänt språkliggörande av både lärandet och den enskilda människan. Språket har, i den neoliberalt dominerande utbildningsrationaliteten, kommit att spela en viktig roll inom allehanda performativa teknologier som exempelvis logg- och reflektionsböcker, men också inom andra praktiker, i vilka eleverna, och deras lärare, ständigt skall synliggöra och dokumentera allt från tankar och känslor till olika former av prestationer (Ball 2003, 2008; Krejsler 2009). I lärarstudenternas texter synliggörs det performativa språkliggörandet i relation till portfolion som dokumentationspraktik och att eleverna systematiskt ska planera och utvärdera sitt arbete och lärande, men också i relation till lärarnas utökade dokumentationspraktiker.

En subtil och produktiv maktpraktik i relation till de ideala eleverna och lärarna – sammanfattande diskussion

Artikeln har syftat till att synliggöra och problematisera de konstruktioner och subjektpositioner som skapas i och genom en av lärarutbildningens examinationspraktiker, men också att synliggöra och problematisera de diskurser som konstrueras, och rekonstrueras, i relation till dessa subjektpositioner. Resultaten av studien visar att de subjektpositioner som konstrueras som ideala, både när det gäller elever och lärare, är synnerligen samstämmiga. De byggs upp genom och tillsammans med en mängd diskurser som fastlägger inte bara de ideala eleverna och lärarna utan även konstruktionen av den önskvärda skolan. De subjektpositioner som konstrueras har en nära relation till varandra, där den kompetenta och ansvarstagande eleven och den relationellt inriktade, reflekterande och performativa läraren beskrivs ha en nära och jämlik relation till varandra. I mångt och mycket är det också samma diskurser som opererar i relation till både eleverna och lärarna, diskurser som verkar som performativa och självreglerande teknologier relativt eleverna och lärarna.

Vid första anblicken synes talet om skolan, eleverna och lärarna mycket sympatiskt och välvilligt. Vid en närmare granskning menar jag dock att detta tal också kan och bör problematiseras, därför att dess sätt att konstruera och positionera de ideala eleverna och lärarna, och i förlängningen den ideala skolverksamheten, innebär en synnerligen subtil maktpraktik (Foucault 1991). Genom den mängd diskurser och diskursiva begrepp som likt en väv hålls samman blir styrningen av individerna till synes mjuk, men likväl oerhört kraftfull (Peters 2007; Ash 2008; Sjöberg 2011).

Den statliga styrningen av lärare och elever sades bli reducerad i och med decentralisering och avreglering av skolväsendet i slutet på förra seklet. I och med det framhölls att inflytandet och makten över skolans verksamhet skulle överlämnas till de individer som verkade i skolan. Såväl lärare som elever skulle få större inflytande över sin verksamhet. Det jag också velat visa i den här artikeln är att makt och styrning likväl är närvarande och hur den opererar, dock osynligt och genom de subjekt som verkar i förskola, fritidshem och skola. Styrningen av elever och lärare har enligt resultaten i den här studien således förändrats från en synlig yttre kontroll till en internaliserad osynlig disciplinering (Foucault 1991).

I tidigare studier har jag visat hur man på olika internationella och nationella policyarenor konstruerar ett idealt elev- och lärarsub-

jektet i syfte att lyfta fram Sveriges och Europas kunskapsmässiga och ekonomiska framgångar gentemot omvärlden. (Sjöberg 2009, 2010a, 2010b, 2011). På detta sätt görs lärare och elever ansvariga för framtiden (James & Prout 2001; Fejes 2006; Peters 2007; Ash 2008; Simons & Masschelein 2008). Förmågor och egenskaper som anses nödvändiga hos den enskilda individen, förutom språkliga förmågor, är förmåga till evigt lärande, flexibilitet och mobilitet (Sjöberg 2009). Det gäller på detta sätt att vara beredd på föränderlighet, antingen temporärt eller spatialt (Hultqvist 2006). Fendler (2001) beskriver exempelvis att barn idag måste ha förmåga att vara 'responsible' och 'responsready'. Eleverna, men också lärarna, måste således ha förmåga, men också vara redo och ha rätt attityd och vilja till att leva upp till de krav som ställs på dem, där kravet på flexibilitet, mobilitet och eget ansvar är särskilt stora. Det som inte synliggörs i representationerna om de ideala eleverna och lärarna är att alla inte har samma möjlighet att leva upp till detta ideal (Dovemark 2004; James et al 2010). På detta sätt skapas vinnare och förlorare i detta osynliga spel, där en stor grupp av förlorare är de individer som inte hanterar de språkliga, performativa och individualistiskt självreglerande praktiker som idag krävs av det ideala skolsubjektet.

Något som avslutningsvis har slagit mig när jag läst dessa sjuttio två ställningstaganden är att trots att samtliga lärarstudenter lyfter fram vikten av att kunna reflektera, är det ingen som reflekterar över de diskurser och subjektpositioner som de själva konstruerar och rekonstruerar. Detta, menar jag slutligen, är ett tydligt tecken på diskurserns subtila, men ytterst kraftfulla makt- och styrningsfunktion (Peters 2007; Ash 2008). Talet om den kompetenta eleven, det egna ansvarsfulla lustfyllda, livslånga och livsvida lärandet som ska planeras, utvärderas och reflekteras över för att ständigt utvecklas är för lärarstudenterna – och många andra, inklusive lärarutbildningen – så naturaliserat, och därför oerhört svårt att utmana och ifrågasätta!

Noter

1. Dessa förkortningar kommer att användas i resultatredovisningen för att markera vilken inriktning de studenter jag valt att citera har på sin utbildning.
2. I texten används både barn och elev(er) som begrepp. När texten åsyftar tidigare studier om 'det kompetenta barnet' och sammanhang där barnen inte är under institutionell undervisning används begreppet barn. I övriga fall använder jag begreppet elev.
3. Namnen på lärarstudenterna i utdragen är av etiska skäl utbytta mot fiktiva namn.
4. Kanske är det också symptomatiskt att teorier och perspektiv som inte inkluderar grundläggande institutionskritik framhålls som de mest framstående och användbara teorierna. På detta sätt undviks ifrågasättanden av den dominerande diskursordningen.
5. I Vygotskijs begreppsapparat inkluderas inte begreppet lärande. Däremot används begrepp som tänkande, språk och utveckling. Lärandebegreppet i relation till Vygotskijs teorier har tillkommit på senare år, bland annat i samband med den sociokulturella teoritraditionen.

Referenser

- Ash, Mitchell, G (2008): From 'Humboldt' to 'Bologna': history as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe. I Bob Jessop, Norman Fairclough & Ruth Wodak, red: *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, s 41–62. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ball, Stephen J (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, Stephen J (2008): *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bartholdsson, Åsa (2007): *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Brembeck, Helene; Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (2004): Introduction. I Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann, red: *Beyond the Competent Child*, s 7–29. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003): *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons.
- Dovemark, Marianne (2004): *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Ellegaard, Tomas (2004): Teachers' construction of "the competent child". I Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann, red: *Beyond the Competent Child*, s 177–198. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Englund, Tomas (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS Förlag.
- Erlandsson, Peter (2007): *Docile Bodies and Imaginary Minds – on Schön's Reflection-in-Action*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fejes, Andreas (2006): *Constructing the Adult Learner: a Governmentality Analysis*. Linköping: Linköpings universitet.
- Fendler, Lynn (2001): Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction. I Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg, red: *Governing the Child in the New Millenium*, s 119–142. New York: Routledge/Falmer.
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Allan Lane.
- Foucault, Michel (1982): The subject and power. I Herbert L Dreyfus & Paul Rabinow, red: Michel Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, s 208–226. New York: Harvester Wheatsheaf.
- 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 (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Förlag.
- Gitz-Johansson, Tomas (2004): The incompetent child: representations of ethnic minority children. I Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann, red: *Beyond the Competent Child*, s 199–225. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Granath, Gunilla (2008): *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Houtsonen, 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.
- 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 (2001): Bringing the gods and the angels back? A modern pedagogical saga about success in moderation. I Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg, red: *Governing the Child in the New Millenium*, s 143–171. New York: Routledge/Falmer.
- 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.
- Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla (2001): Governing the child in the new millenium. I Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg, red: *Governing the Child in the New Millenium*, s 1–14. New York: Routledge/Falmer.
- James, Allison & Prout Alan (2001): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London & New York: Routledge/The Falmer Press.
- 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.
- Kampmann, Jan (2004): Societalization of childhood: New opportunities? New demands? I Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann, red: *Beyond the Competent Child*, s 127–154. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kampmann, Jan. (2005): Understanding and theorizing modern childhood in Denmark: tendencies and challenges. I Birgitte Tufte, Jeanette Rasmussen & Lars Bech Christensen, red: *Frontrunners or Copycats?* s 20–37. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Krejsler, John B (2009): The student plan: A social technology balancing reflection and control. *Nordisk Pedagogik*, 29(1), 93–105.
- Kryger, Niels (2004): Childhood and “New Learning” in a Nordic context. I Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann, red: *Beyond the Competent Child*, s 153–176. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Lindblad, Sverker (2006): Läraryrke under omstrukturering. I Ann-Kristin Boström & Birgitta Lidholt, red: *Lärares arbete: pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*, s 115–122. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- 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 Bob Lingard & Jenny Ozga, red: *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*, s 117–130. London & New York: Routledge.
- Peters, Michael A (2007): *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- 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 157–168. New York & London: Routledge.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic books.
- Simons, Marten & 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' i svenska lärarutbildningsreformer 1940–2008. *EDUCARE*, (1), 73–99.
- Sjöberg, Lena (2010b): 'Lärarprofessionalitet på glid' - performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1), 18–32.
- Sjöberg, Lena (2011): *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policydokument*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, Dion (2005): *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07)*. Stockholm: Fritzes.
- Sundberg, Daniel (2005): *Skolreformernas dilemma: en läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Söderström, Åsa (2006): "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället. Karlstad: Karlstad universitet.

Wallin, Karin (1996): *Reggio Emilia och de hundra språken*.
Stockholm: Liber.

Vislie, Lise (2008): Lifelong learning: A new framework for
education in an era of globalization? *Nordisk Pedagogik*, 28(3),
161–172.