

Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald

Ninni Wahlström

THE CONDITIONS OF EDUCATION – GLOBALIZATION AND LOCAL PLURALITY.

Taking some of my previous research as a point of departure, in this inaugural lecture I want to formulate a conception of education that reflects some principles that are specific for the period starting with the Educational Reform 1991. With gradual displacements this reform is still going on. Through an analysis of three different arenas within a framework of curriculum theory; the society arena, the governing- and curricula arena, and the arena of the local school and classroom, it is possible to characterize these arenas in terms of internationalization, management by demand and control, and individual choice. It may be argued that this is a new conception of education; a denationalized – instrumental conception. The national education arena becomes denationalized in two ways: globally there is an increasing influence by transnational organizations (and corporations); and locally, the privatization of schools has been extensive. The conception is instrumental in its basic assumption that there is a fairly simple connection between clearly expressed demands and the productivity of the school.

Keywords: curriculum theory, conception of education, educational codes, globalization, privatization, instrumentalization.

Några utgångspunkter

Problemet för varje samhälle, menar pedagogen och utbildningsfilosofen John Dewey är att kombinera en mångfald av värden med ett minimum av friktioner och konflikter. Det enda sättet att hantera detta problem för ett samhälle är demokrati och att inta en hållning som innebär att varje individ handlar utifrån ett erfalande som grundas i fri kommunikation och kunskap. Utbildning *är* en social process

Ninni Wahlström är professor i pedagogik vid Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet, 701 82 Örebro.
E-post: ninni.wahlstrom@oru.se

och samhället är enligt Dewey individer-i relation-till-varandra. På så sätt utgör individer och samhälle varandras förutsättningar och varje utformning av utbildning har sin bas i någon ideologi eller idébakgrund, därför innefattar också all utbildning ett moraliskt perspektiv (Dewey 1933/1989). I sin bok *Demokrati och utbildning* pekar Dewey ut tre viktiga hörnstenar i sin syn på såväl samhälle som utbildning: att allt socialt liv förutsätter kommunikation i bemärkelsen att delta i och påverkas av varandras (språk)handlingar, att utbildningens demokratikriterier kan uttryckas som fri och rik kommunikation inom och mellan grupper, samt att all utbildning har ett moraliskt perspektiv (Dewey 1916/1999).

David Hansen (2008a) menar, med referens till Dewey, att utbildningens och lärarens särskilda uppgift är att erbjuda alla barn och unga möjligheten att utveckla systematiska och genuina utbildningsrelationer i kommunikation med det innehåll som de möter i skolan och med kamrater, lärare och andra vuxna (jfr även Bingham & Sidorkin 2004). Det som Hansen kallar ”undervisningens kreativitet” kommer till uttryck i att läraren medvetet och outröttligt riktar sin uppmärksamhet mot att hjälpa eleverna att utveckla mening i relation till det aktuella ämnet och till andra människor. Kreativitet handlar här inte om stora gester eller spektakulära arrangemang utan om en kreativ förmåga att uppmärksamma, lyssna, visa tålamod och att ta initiativ (Hansen 2005).

Detta är några viktiga utgångspunkter i min förståelse av skola och utbildning. I denna föreläsning är det främst den obligatoriska skolan som står i centrum. Jag kommer att utifrån min tidigare forskning formulera en utbildningskonception som uttrycker vissa principer för den period som inleddes med 1991 års utbildningsreform¹ och som fortfarande pågår. Med begreppet utbildningskonception² bygger jag vidare på tidigare läroplansteoriforskning och utifrån en sådan bestämning utvecklar jag avslutningsvis några begrepp som jag menar kan öppna upp för pedagogisk/didaktiska perspektiv på skolan i ett samhälle där världen både kan sägas krympa och vidgas genom kommunikationens ständigt förnyade möjligheter.

I det följande inleder jag med en kort sammanfattning av perioden från grundskolans införande fram till 1991 års utbildningsreform. Därefter analyseras reformens utveckling från 1991 och fram till i dag i perspektiv av samhällsarenan, styrnings- och läroplansarenan samt den lokala skol- och klassrumsarenan. Utifrån dessa tre perspektiv formuleras en utbildningskonception som tar sin början i 1991 års reform. Föreläsningen avslutas med en kort introduktion till hur en samhällsutveckling präglad av globalisering kan förstås och undersökas utifrån begrepp som kan relateras till läroplansteori och didaktik.

På väg mot en mål- och resultatstyrd skola

En utgångspunkt för forskning om reformer är frågor om vad som konstituerar reformen och vilka innebörder som viktiga reformbegrepp tilldelas samt hur dessa innebörder förskjuts över tid. Ur ett politiskt-sociologiskt och historiskt perspektiv framträder olika utbildningsdiskurser i studier av styrdokument och texter om skola. Reformerna som begrepp ingår i en väv av sociala och maktrelaterade relationer och kan, med Popkewitz (1991), förstås som en del i en process av social reglering. Reformen skapar och upprätthåller maktdimensioner som, mer eller mindre synligt, cirkulerar genom skolans olika arenor och producerar såväl möjligheter som begränsningar. Makt innebär till exempel att mandat ges att formulera vad som är önskvärt eller inte önskvärt, förnuftigt eller irrationellt, normalt eller onormalt etc.

Den utbildningspolitiska utvecklingen, från 1946 års skolkommission och införandet av en gemensam grundskola 1962 fram till 1991 års utbildningsreform, kan beskrivas som en resa från centralisering till decentralisering. Medan grundskolereformen förutsatte centralisering i form av statsbidragsbestämmelser och detaljerade regleringar för att bygga upp ett jämlikt skolsystem i hela landet, så blev grundskolans fortsättning relativt snabbt en fråga om var på skalan mellan centraliserad och decentraliserad styrning som man borde placera svensk skola för att få den att fungera optimalt. Flera utredningar³ pekade under 1970-talet på detaljregleringens hämmande effekter när det gällde att hitta fungerande lösningar på problem som uppstår i skolans vardagspraktik. Eftersom statsbidragen utgick från skolans organisation så styrde och begränsade bidragen handlingsutrymmet för kommunerna. Ett konkret resultat av 70-talets decentraliseringsdiskussioner blev att statsbidragssystemet fortsatte att vara knutet till skolans organisation, men att en viss del av resursen fick styras lokalt efter respektive kommuns egna behovsprioriteringar (Wahlström 2002). Utredningarna om skolans decentralisering efterträddes av en annan viktig utredning under 1980-talets inledning, utredningen om skolor som drivs av enskild huvudman.⁴ Den utredningen föreslår att skolor som drivs i privat regi i fortsättningen ska benämnas ”fristående skola” och att inställningen till fristående skolor bör vara restriktiv. Statliga medel kan enligt utredningen bara komma i fråga till ett begränsat antal fristående skolor och då endast under förutsättning att dessa skolors pedagogiska verksamhet kan anses bidra till skolans utveckling (Wahlström 2011).

Under 1980-talets senare del utvecklades en intensiv debatt om den offentliga sektorn i relation till begrepp som effektivitet, flexi-

bilitet och påverkansmöjlighet. Begreppet mål- och resultatstyrning blev en respons till denna debatt, med sitt fokus på resultatet som det centrala för redovisning och analys. Därmed betonas utvärdering som ett nödvändigt och centralt styrinstrument i mål- och resultatstyrningsmodellen. Detaljregleringen kan minska genom att besluten fattas lokalt, samtidigt som staten behåller sin styrning av skolan, men nu via utvärdering och bedömning av resultat. I Storbritannien struktureras den offentliga sektorn vid den här tiden om med marknadens principer som förebild, enligt en modell som kom att kallas the New Public Management (NPM). OECD tog över modellen och började lansera den som sin, vilket innebar att NPM kom att utvecklas till en internationell reformrörelse (Wahlström 2009a). Vill man tala i termer av Kingdons (1995) teori om ”multiple streams”, där tre ”strömmar” i det politiska systemet i form av problem, politiska lösningar (policies) och politiska ideologier (politics), kan sammanfalla och öppna möjligheter för vissa specifika lösningar på den politiska dagordningen vid vissa tillfällen, så kan man säga att i 1980-talets Storbritannien var privatisering en lösning som sökte sina problem (Wahlström 2008a). I Sverige var mål- och resultatstyrningen en sedan länge upparbetad lösning som på liknande sätt fick sitt problem när frågan om den offentliga sektorns (o)styrbarhet tog fart på 80-talet. Den rationalistiska resultatstyrningen var alltså ett resultat av såväl nationella som internationella influenser, men själva det faktum att det redan fanns en upparbetning av en svensk variant av mål- och resultatstyrning med starka förespråkare i den statliga förvaltningen⁵ kan ha bidragit till att decentraliseringen av den svenska skolan kom att drivas ovanligt långt när den väl genomfördes. Enligt OECD (2005) har 1991 års reform omvandlat det svenska utbildnings-systemet till ett av de mest decentraliserade skolsystemen i världen.

1991 års utbildningsreform

1991 års utbildningsreform innebär en ny ansvarsfördelning mellan stat och kommun vad gäller skolan. Genom besluten att kommunalisera skolans tjänster och att införa mål- och resultatstyrning kopplar riksdagen nu loss skolans likvärdighet från skolans resursfördelning. Från grundskolans start och fram till och med det första steget i decentraliseringsreformen av skolan 1991⁶ hade en statligt reglerad resursfördelning setts som nödvändig för ett enhetligt skolsystem och en likvärdig utbildningsstandard. Men det hade också, sedan 1970-talet och framåt, funnits utmanande diskurser om vad som utmärker ett likvärdigt skolsystem.

Allra tydligast framkommer en sådan utmanande diskurs i den så kallade SSK-utredningen (SOU 1978:65) som förordar att den statliga

finansieringen ska utgå från antalet elever i respektive kommun, men i övrigt inte styra över hur skolan är organiserad. Skolans likvärdighet ska i stället enbart garanteras genom läroplanens mål, statens utvärdering och statens ansvar för lärarutbildningen. I det som kan betecknas som det andra steget i 1991 års utbildningsreform⁷ är det nu denna diskurs som slår igenom och det sker ett brott i synen på vad som garanterar en likvärdig skola. Likvärdigheten upprätthålls inte längre via statens makt över utbildningens resurser och organisation, utan likvärdighetsbegreppet relateras i stället till nationella mål och nationella utvärderingar samt till ett statligt ansvar för lärarutbildningen (Wahlström 2002).

Utvecklingen av 1991 års utbildningsreform

Läroplansforskningen har historiskt intagit olika positioner till den konkreta läroplanen för skolan. Under större delen av 1900-talet handlar läroplansforskning om att bidra till att ”utveckla” läroplaner. Från 1970-talet och framåt sker en förskjutning mot att utifrån teoretisk grund försöka ”förklara” läroplaner, det vill säga att ge ett svar på varför vissa kunskaper, och inte andra, har organiserats i läroplaner under vissa historiska perioder (jfr Lundgren 1989). Från 1900-talet:s sista decennium sker nästa förskjutning, då ambitionen i läroplansforskningen snarast har varit att försöka att ”förstå” läroplaner ur olika perspektiv. Läroplanerna studeras utifrån kritiska, politiska, feministiska, etniska, ekologiska etc. teorier för att synliggöra hur läroplaner på olika sätt formerar kunskaper och värden (jfr Pinar m.fl.2004; Wahlström 2009a).

Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv kan ett visst sätt att organisera kunskapen i en läroplan, en läroplanskod,⁸ eller läroplansdiskurs, studeras på åtminstone tre olika arenor: samhällsarenan, den konkreta styrnings- och läroplansarenan samt den lokala skol- och klassrumsarenan (jfr Lundgren 1989). I det följande kommer jag att belysa 1991 års utbildningsreform och dess utveckling under en tjuugoårsperiod (fram till 2011) utifrån dessa tre arenor.

Samhällsarenan

Under i stort sett hela 1900-talet har nationen varit den enhet som i stor utsträckning har definierat sina medborgare. Nationalstaten kan förstås både i ett perspektiv av tid och av plats. Tidsmässigt placerar nationsbegreppet in medborgaren i ett visst historiskt sammanhang och i en viss historisk berättelse som samtidigt förknippas med en viss geografisk plats. 1900-talets moderna nationsbyggande grundas i tanken

om en historia, en plats, en stat. Själva tankefiguren inbegriper en mer eller mindre uttalad idé om en gemensam livsvärld. Denna nationens roll som gemensam referenspunkt och välfärdsstatens roll som omfördelare av resurser kom att försvagas efter slutet på det kalla kriget, med 1989 och Berlinmurens fall som en särskild referenspunkt. I stället har två andra parallella krafter vuxit sig allt starkare: globalisering i det internationella perspektivet och ökade krav på mångfald i det lokala perspektivet (Kalantzis & Cope 2000).

Globaliseringen framväxt har medfört att vissa internationella aktörer växer sig starkare och delvis tar över uppgifter som tidigare ansetts som vitala nationella, statliga angelägenheter. På den lokala nivån har, enligt Kalantzis & Cope (2000), staten övergett områden som den tidigare har varit djupt involverad i, genom att t ex avreglera och privatisera offentligt driven verksamhet. Ett tidigare ideal av enhetlighet inom ramen för en gemensam nation har efterträtts av ökade krav på erkännande av skillnad och mångfald och på att tillgodose olika grupperns behov. Konsekvenserna av ett tillbakadragande från statens sida har, i ett internationellt västerländskt perspektiv, lett till självstyrande skolenheter med eget budgetansvar, privata skolor som knyter an till olika grupperns "livsvärld", flexibilitet i form av distansundervisningar, mer yrkesspecifika utbildningar och en över lag alltmer marknadsinriktad utbildningssektor.

På den internationella nivån har särskilt OECD och EU utvecklat ett mellanstatligt samarbete inom ramen för livslångt lärande. EU proklamerade år 1996 som ett "europeiskt år för livslångt lärande". Samma år, 1996, antog också OECD:s utbildningsministrar målet om "livslångt lärande för alla" mot bakgrund av ökad globalisering, teknikutveckling och ett förändrat arbetsliv. Från att tidigare haft betydelsen av återkommande utbildningsinsatser för vuxna vidgades nu betydelsen av "livslångt lärande" till att omfatta alla lärande aktiviteter "från vaggan till graven"; en förändring som innebar att livslångt lärande också kom att inbegripa förskola och grundskola. I diskursen om livslångt lärande är det den lärandes behov och efterfrågan av kunskaper som ska sättas i centrum. Viljan och förmågan att ta eget ansvar för sitt lärande betraktas som själva grunden för att kunna fortsätta att lära genom livet. Principerna för livslångt lärande får viktiga konsekvenser för ungdomsutbildningen och utbildningspolitiken: för skolans relevans, mål, struktur, innehåll, kvalitet och styrning (OECD 2004). När lärande kopplas samman med ekonomiska behov av flexibilitet och förändring så utvecklas ett språk om kompetenser, snarare än om kunskaper, för att betona de förväntningar som såväl arbetsmarknad som övrig samhällsutveckling förväntas ställa på medborgarna.

OECD, vars målsättning bland annat är att analysera utbildningens roll i en globaliserad värld, riktar under 1990-talet sitt intresse mot läroplanens innehåll och framför allt mot att ta fram internationellt jämförbara indikatorer för att bedöma resultatet av undervisningen. OECD:s utgångspunkt är att formulera vilka kompetenser som varje individ behöver utveckla, dels för att leva ett eget välfungerande liv, dels för att bidra till ett samhälle som står sig väl i internationell konkurrens. Denna målsättning har varit vägledande för de individuellt baserade nyckelkompetenser som OECD har tagit fram (DeSeCo-kompetenserna 2005)⁹. DeSeCo-kompetenserna har en nära koppling till PISA-undersökningarna¹⁰, vars syfte blir att utvärdera i vilken utsträckning som eleverna har tillägnat sig den typ av kompetenser som DeSeCo lyfter fram (Rychen & Salganik 2003).

Samtidigt som OECD arbetade fram sina nyckelkompetenser och förfinade mätinstrumenten inom PISA-undersökningarna så kom kompetensfrågorna också upp på EU:s agenda.¹¹ Europeiska unionens mål är att stärka Europas konkurrenskraft och sociala sammanhållning (Lissabonstrategin 2000; Europa 2020). Även för EU utgör globalisering och en ny ”kunskapsekonomi” själva drivkraften för intresset för kompetensfrågorna. EU:s syn på aktivt medborgarskap utgår främst från Robert Putnams teori om socialt kapital, där basen för ekonomisk och politisk utveckling utgörs av att människors liv är förenade i olika nätverk och organisationer. Samhällets behov av social sammanhållning betonas genom den vikt man lägger vid begrepp som mänskliga rättigheter och tolerans, men också vid att skapa en gemensam europeisk referensram. Utifrån Nancy Frasers¹² teori om kampen om behoven kan denna process också förstås som en avpolitiseringsfråga. Frågorna hanteras snarast som administrativa expertfrågor inom en officiell-ekonomisk politisk enklav som styrs av ’sunt förnuft’ i stället för av olika politiska ideologier. Den nationella styrningen av utbildningen kom i högre grad att inriktas mot att utforma mål och regelverk som harmonierar med gemensamma internationella överenskommelser (Wahlström 2008b).

Sammanfattning av samhällsarenan

Sammantaget präglas samhällsarenan av mellanstatliga samarbeten och överenskommelser. Utbildningens bärande drivkraft utgörs av den internationella ekonomiska konkurrensen och demokratiidealet relateras främst till universella mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter är universella i den meningen att nationerna rent faktiskt har gjort mellanstatliga överenskommelser om att dessa rättigheter ska gälla

för alla människor (jfr Bobbio 2000).¹³ De kunskaper som väljs ut och poängteras handlar dels om baskunskaper, dels om kompetenser som eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Diskursen utmärks alltså av en internationalisering av utbildningspolitiken med fokus på kompetenser.

Den konkreta styrnings- och läroplansarenan

Under 1990-talet gavs skolverket ansvar för att ta fram utvärderingar som skulle göra det möjligt att bedöma skolans likvärdighet över hela landet. Av en granskning av skolverkets årliga rapporter framgår att det sker en successiv förskjutning angående den roll som skolverket intar i sin rapportering av likvärdighet som målluppfyllelse av kunskapsmål (Wahlström 2008a). Från att ha intagit en mer öppen hållning till om skolans resultat kan anses tillfredsställande under 1990-talet så uttalar sig skolverket under 2000-talets första år mer precist om att skolor och kommuner måste vidta åtgärder. Från åren omkring 2005 önskar skolmyndigheten att den ges ett utökat kontrollansvar, genom ett utökat ansvar för nationella prov, för att upprätthålla en likvärdig skola med ökad målluppfyllelse (Wahlström 2008a). Statens kontrollfunktion över skolan stärktes ytterligare genom inrättandet av en statlig skolinspektion 2008. Under 2000-talet har statens styrning av skolan successivt förstärkts, men inte som före 1991 genom att garantera likvärdiga resurser till skolorna, utan nu genom att via nationella utvärderingar och inspektioner garantera likvärdig kvalitet i form av målluppfyllelse och införande av systematiskt kvalitetsarbete (jfr Bergh 2010).

Utifrån den rationalitetsprincip som ligger till grund för mål- och resultatstyrningen, det vill säga att politiken beslutar om målen (vad) och professionen ansvarar för medlen (hur), så blir frågan om vem som anordnar utbildningen neutral, den ingår i stället den hur-fråga som delegeras till lokal nivå. 1991 års reform öppnar därmed också upp för valfrihet mellan skolor och för en snabb utveckling av andelen fristående skolor inom skolväsendet.¹⁴ Vid mitten av 1990-talet kan en liknande relativ politisk samsyn noteras vad gäller inställningen till fristående skolor som i början av 1980-talet, men på 90-talet är man nu i stället överens om att inta en generös inställning till fristående skolor (Wahlström 2009b). I dag finns återigen tecken på att staten börjar intressera sig för den lokala styrningen av skolans resurser, också det en hur-fråga.¹⁵ I 2011-talets tappning handlar diskussionen om att kravet på att kommuner ska omfördela resurser efter elevernas behov ska skrivas in i skollagen och att staten ska granska kommunernas interna resursfördelning. I så fall sker en mer defini-

tiv brytning med den grundprincip för mål- och resultatstyrningens rationalistiska modell som säger att politikerna ska styra genom att sätta upp mål och att utvärdera resultat, medan prioriteringen av resursernas användning ska göras av de professionella i organisationen (jfr Wahlström 2009a). En bakgrund till statens ökade intresse för kommunernas styrning av lokala resurser kan ses i OECD:s rapport om den svenska skolans likvärdighet. Där påtalar OECD att 1991 års reform i form av decentralisering och valfrihet verkar ha bidragit till mer segregering och till större ojämlikhet i den grundläggande utbildningen. Särskilt pekar OECD på att om Sverige vill kombinera en kvasimarknads effektivitetsvinster med landets starka jämlikhetstradition så krävs det att staten tar ett starkare grepp över hur medel fördelas till utsatta grupper, antingen via riktade centrala medel eller via regleringar av den kommunala resurshanteringen (OECD 2005, s 21). Genom 1991 års beslut delegerades hur-frågan, det vill säga *hur* målen ska nås, bort men är alltså nu på väg att återtas genom ett alltmer finmaskigt nät av utvärderingar, kontroller och regleringar. En ny och utvidgad skollag, 2010 års skollag, utgör en viktig del i en sådan vidgad statlig reglering. Huruvida man fortfarande kan tala om en mål- och resultatstyrning kan diskuteras, men begrepp på temat ”statligt medansvar”¹⁶ kan mycket väl komma att bli ett nytt inslag i diskursen om skolans styrning.

Med referens till Michael Young (2008) blir skola och utbildning en del i ett tekniskt-instrumentellt ideal som främst betraktar skolan som en institution som ska leverera resultat i form av att eleverna når de statligt uppsatta målen, och då i första hand kunskapsmålen. Ett sådant leveranstänkande leder i sin tur till ett ansvarsutkrävande (accountability) genom hela organisationen. Men i stället för att bara tydliggöra ansvar kan granskning och ansvarsutkrävande också leda till förskjutningar av ansvar. Det sker t ex en förskjutning av kunskapsuppföljningar och utkrävande av ansvar gentemot tidigare år i skolan för att säkerställa att kunskapskraven ska kunna uppnås under slutet av grundskolan. Det sker också en betoning på kunskapsresultat, som är skolenhetens ansvar, medan diskussioner om resurser, som är huvudmännens ansvar, och om skolan i ett vidare socialt och samhälleligt perspektiv, som är ett politiskt ansvar, tenderar att komma i andra hand (Wahlström 2009a).

*Kunskaps- och demokratiuppfattningar
i läroplanerna efter 1991*

Tre olika konceptioner av kunskap kan urskiljas i den kunskapssyn som ligger till grund för de båda senaste läroplanerna och som baseras på betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Det finns en ansats till en meningsskapande konception som bygger på en kommunikativ förståelse av lärande, en essentialistisk kunskapskonception, som betonar skolans uppgift att förmedla grundläggande kunskaper och färdigheter i de olika ämnena utifrån respektive ämnestradition, samt en resultatorienterad kunskapskonception, där själva mätbarheten eller bedömningen av kunskap blir central (Wahlström 2008c). Med läroplanen *Lpo 94* infördes för första gången den resultatorienterade kunskapskonceptionen i läroplanen genom begreppet ”mål att uppnå”. I *Lgr 11* följs den resultatorienterade synen på kunskap upp och förstärks genom begreppet ”kunskapskrav” för årskurs 3 samt kunskapskrav för betygen A, C och E för årskurserna 6 och 9. Ansvar för att varje elev uppnår de kunskaper som krävs vilar på en trepartsrelation mellan läraren, eleven och vårdnadshavaren. Denna ansvarsfördelning bekräftas genom att ett ”ansvarskontrakt” upprättas genom den individuella utvecklingsplanen (Prop. 2009/10:165, s 295).

I *Lgr 80:s* inledande meningar baseras demokratisynen på människan som aktiv och kunskapsökande, som ”i samverkan med andra” kan ”förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor” (*Lgr 80*, s 13). Insikten om att människor lever under olika sociala och ekonomiska villkor som kan förändras implicerar en samhälllig aspekt och ett konfliktperspektiv i läroplanen.¹⁷ I *Lpo 94* betonas i en motsvarande inledning ”grundläggande demokratiska värderingar” och att alla som finns inom skolans ram ska respektera ”varje människas egenvärde” och ”gemensamma miljö” (*Lpo 94*, s 3). I *Lgr 11* tillkommer i inledningen att skolan ska främja en livslång lust att lära och ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna” (*Lgr 11*, s 4). Det deltagar- och konfliktinriktade demokratiperspektivet från *Lgr 80* kan sägas ha försvagats i de två senaste läroplanerna. I stället förs kunskapsuppdraget fram som det viktigaste bland de övergripande målen (Prop. 2009/10:165, s 220), samtidigt som en förskjutning av demokratiuppdraget har skett mot ett mer individuellt inriktat rättighetsperspektiv¹⁸ (jfr Bobbio 2000, s 15).

I termer av medborgerlig bildning intar ämnet samhällskunskap en viktig ställning. Om samhällskunskapsämnet analyseras utifrån de övergripande målen för ämnet och mål att sträva mot å ena sidan och mål att uppnå å andra sidan så framträder två delvis olika inriktningar (i kursplanerna från 2000, åk 9). De delar som anger ämnets inriktning

och strävan kan tolkas i överensstämmelse med en mer demokratisk utbildningskonception, medan de mål som sätter gränsen för att få godkänt i stället leder i riktning mot en vetenskapligt-rationell utbildningskonception. Med en resultatorienterad kunskapsuppfattning riskerar elever därmed att möta relativt olika uttolkningar av ämnet beroende på om de tillhör gruppen som når godkänt eller gruppen som når högre betyg (Wahlström 2009a).

Sammanfattning av styrnings- och läroplansarenan

Mål- och resultatstyrningen har under perioden utvecklats från en mer renodlat rationalistisk styrmodell vid 1990-talets inledning, till en mer instrumentellt inriktad krav- och kontrollstyrning i *Lgr 11* och i 2010 års skollag. I krav- och kontrollstyrningen tonas målens roll ner, medan detaljerade kunskapskrav, juridisk reglering och utvärdering, som även rör *hur* verksamheten arbetar med sitt uppdrag, ges ett allt större utrymme.

Skol- och klassrumsarenan

Sambanden mellan utbildningspolitik, läroplan och undervisning utgörs av komplexa relationer av undervisningstraditioner och påverkan där många ”läroplaner”, såväl nu gällande som tidigare läroplaner, är verksamma samtidigt. Studier av hur lärande tar form på olika skol- och klassrumsarenor blir med nödvändighet av kvalitativ art och svåra att generalisera utifrån. En kvalitativ studie kan dock bidra med att peka på vissa karakteristiska drag som framkommit i en specifik studie och sätta dessa i relation till mer övergripande analyser och teorier om relationer mellan skola, läroplan och samhälle. I en intervjustudie angående hur elever, lärare och rektorer uppfattar skolans uppdrag att främja lärande (se Wahlström 2009a) analyseras undersökningens resultat utifrån Richard Edwards (1997) diskurser om lärande i samhällen och Walter Feinbergs (2001) modeller för utbildning. Därigenom blir det möjligt att urskilja tre diskursivt skilda innebörder av begreppet lärande med utgångspunkt i en analys av vem som ges ansvaret att definiera behovet av undervisning och att avgöra när behoven är uppfyllda: lärande som individuellt styrt, lärande som professionellt styrt och lärande som deltagarstyrt (Wahlström 2009a).

I ovan nämnda studie om vad skolans uppdrag att ”främja lärande” mer konkret uppfattas innebära på den egna skolan och i det egna klassrummet, inom ämnena samhällskunskap och svenska, framkommer olika uppfattningar om lärande i klassrumsmiljö som kan relateras till de olika diskurserna om vem som ges ansvaret att definiera behovet av

undervisning. Från studien är det särskilt tre undervisningsideal som är intressanta i perspektivet av 1991 års utbildningsreform. För det första kan man urskilja ett resultatbetonande ideal som bygger på att eleven själv väljer utbildningsanordnare och bestämmer resultatet för sina studier utifrån tydligt formulerade kunskapskrav inom olika ämnen. Eleven ansvarar själv för sina studier och läraren antar rollen som mentor eller 'coach'. För det andra framträder ett målbetonande ideal. Här formas gemensamma diskussioner i mindre grupper och lärare och elever reflekterar tillsammans över elevernas individuella lärande och mål. Lärarens organiserar undervisningsmiljön och undervisningen inriktas mot handledning. Ett tredje undervisningsideal, hämtat ur den aktuella studien, är ett ämnesbetonande ideal. I undervisningen ingår gemensamma klassrumsdiskussioner, kompletterade med uppföljande individuella uppgifter. Läraren leder undervisningen genom att vara såväl föreläsare som diskussionsledare (Wahlström 2009a).

Sammanfattning av klassrumsarenan

Det finns en stark koppling mellan livslångt lärande och utbildning tolkade i huvudsakligen ekonomiska termer där den lärande ges rollen av att vara en konsument på en marknad (jfr t.ex. Biesta 2004). Det är inom denna diskurs som den resultatbetonande undervisningen får sin uttolkning. Den ensamma eleven tar ansvar för sitt eget lärande och behöver just ingen annan. Det är lite paradoxalt att det resultatorienterade lärandet får en sådan stark förankring i retoriken kring livslångt lärande, som i sig kan sägas vara en följd av tilltagande globalisering med dess många kommunikationsmöjligheter och tillfällen till nya möten i en ständigt föränderlig omvärld.

En annan uppfattning som kan kopplas till globalisering är därför också den samarbetande eleven.¹⁹ Den deltagarstyrda undervisningsmodellen kan betraktas som mer i linje med en sådan samarbetsinriktad form av lärande, med betoning på gemensamma reflektioner och problemlösningar i klassrum präglade av mångfald.²⁰ De båda metaforerna om den ensamma eleven respektive den samarbetande eleven har utvecklats från två olika antaganden om vem som avgör behovet av undervisning. I det första fallet är det den lärande själv som har getts ansvaret att avgöra sina utbildningsbehov. I det andra fallet finns en strävan mot att det är de som ingår i undervisningssituationen som gemensamt avgör hur behoven av lärande bäst kan tillgodoses. Utmärkande för klassrumsarenan är att elever väljer undervisningsformer utifrån individuella preferenser, det vill säga efter vad som anses passa var och en bäst.

En denationaliserad – instrumentell utbildningskonception med början i 1991 års reform

1980-talets demokratiska utbildningskonception hann inte växa sig stark²¹ innan samhällsdebatten under 80-talets andra hälft i stället kom att präglas av talet om den enskildes vanmakt mot en byråkratisk övermakt och om ökat behov av effektivitet och kontroll inom den offentliga sektorn (Wahlström 2009a). Den demokratiska utbildningskonceptionen utmanades också av en redan väl etablerad vetenskapligt – rationell utbildningskonception med sin betoning på funktionalitet och vetenskaplig objektivitet. Kan man då tala om en ny utbildningskonception med början i 1991 års reform eller är det den vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen som åter har intagit en dominerande ställning? I det följande argumenterar jag för att, trots att en vetenskapligt-rationell konception samtidigt är närvarande, det trots allt går att tala om en ny utbildningskonception under den senaste 20-årsperioden.

Utifrån en analys av 1991 års reform i relation till samhälls- läroplans- och konkreta undervisningsarenor menar jag att man kan tala om en *denationaliserad* utbildning i två betydelser under den senaste tjugoårsperioden. Från 1991 och framåt avhänder sig staten delar av sitt tidigare nationella inflytande över skola och utbildning till två olika aktörsarenor, som därmed ges betydligt utökat inflytande: det handlar för det första om den transnationella arenan som i någon mening bedriver internationellt samordnad utbildningspolitik och för det andra om den privata marknaden som bedriver konkret skolverksamhet. En denationaliserad konception för utbildning innebär således dels en förskjutning från nationellt till internationellt inflytande, dels en förskjutning från nationellt till privat inflytande.

Det demokratibegrepp som framför allt betonas inom en denationaliserad utbildningskonception är mänskliga rättigheter. Skolans roll som en viktig institution för att upprätthålla dessa rättigheter poängteras särskilt i 2010 års skollag. Rättighetsbegreppet skiljer sig från ett partecipatoriskt demokratibegrepp i en demokratisk utbildningskonception genom att den inte kommer till uttryck genom kollektiva överläggningar och argumentation. Det skiljer sig också från en funktionalistisk demokratifunktion inom en vetenskapligt-rationell utbildningskonception genom att rättighetsbegreppet inte på samma sätt är kopplat till en tro på vetenskap och expertis.

Utbildning motiveras under den aktuella perioden främst utifrån en ekonomisk rationalitet. Samhällsbilden av en globaliserad värld med internationell konkurrens och en kunskapsekonomi som ställer höga

krav på effektiv undervisning blir tydlig i såväl den internationella som den nationella retoriken. Inom den denationaliserade utbildningskonceptionen uttrycks en efterfrågan på en expert- och vetenskapssyn som premierar statistiska jämförelser, kvantitativa undersökningar och så kallad evidensbaserad forskning inom utbildningsområdet. På den internationella arenan dominerar begreppen kompetens och lärande medan innehållsfrågan, vad som ska läras, blir underordnad. Läroplanen *Lgr 11* inför visserligen rubriken ”centralt innehåll” men det handlar mer om att åter synliggöra en (styrnings)aspekt som varit frånvarande i *Lpo 94* än att initiera en förnyad innehållsdiskussion.

Den mål- och resultatstyrningsmodell som genom 1991 års reform markerade ett skifte i styrningen av skolan, har under 2000-talets inledning förskjutits från en rationalistisk ansvarsfördelning mellan politiker och profession angående mål och medel, till en *instrumentell* styrning där ansvarsfördelningens principer suddas ut och den statliga styrningen sker genom en kombination av detaljerade lagregler och föreskrifter samt ett alltmer finmaskigt nät av kontroll och utvärderingar. Med instrumentell avses här ett grundantagande om att det finns ett förhållandevis enkelt samband mellan tydligt uttryckta krav på verksamheten och verksamhetens produktivitet, det vill säga de resultat som verksamheten levererar.²² Utvärderingarna pekar ut bristerna och skolans aktörer förväntas rätta till dem genom att sätta in korrekta och effektiva åtgärder.

Sammanfattningsvis utmärks således en denationaliserad -instrumentell utbildningskonception på en övergripande historisk, social och samhällelig nivå av *internationalisering*, på en mer konkret läroplansnivå av *krav- och kontrollstyrning* och på skol- och klassrumsnivån av privatisering och *individuella val*.

Globaliseringens didaktiska utmaningar

2000-talets utbildningsfrågor intresserar flera ämnesdiscipliner, inte minst nationalekonomi, psykologi och medicin. Men hur diskuterar pedagogiskt inriktade forskare globaliseringens utmaningar? Gunther Kress (2008) tar upp frågan om skolans legitimitet i en tid när tidigare starka band mellan skola och samhälle nu verkar lösas upp. För dagens generation kommer begrepp som ”igenkännande” och ”reproduktion” att innebära problem: Vad finns det att känna igen? Vems kunskap ska reproduceras och varför? När utbildningens innehåll inte längre kan förstås i termer av stabilitet och enhetlighet utan snarare handlar om instabilitet och mångfald så förändras också förutsättningarna för skolan och dess undervisning. Kress betraktar övergången från

undervisning till lärande som en av de viktigaste indikatorerna på de förändringar som har skett inom den institutionaliserade utbildningen. Han menar att skolans uppgift blir att föreslå ett läroplansinnehåll medan elevens uppgift blir att använda sig av de resurser som skolan erbjuder och att engagera sig i innehållet utifrån sin utgångspunkt och sitt intresse (Kress 2008). Uttryckt på annat sätt handlar det om att skolan erbjuder en literacy som bjuder in eleverna att delta, samtidigt som eleverna ges möjlighet att bära med sig sina tidigare literacyförståelser in i de nya som erbjuds.

En ny postindustriell tid kräver en ny vision av vad det innebär att vara lärare, bortom ett marknadstänkande som har varit förhärskande sedan 1980-talet, menar Allan Luke (2004). Han efterlyser en omdefiniering av lärares uppdrag, från att effektivt kunna lära ut ett givet ämnesinnehåll till att moraliskt och innehållsmässigt förhålla sig till den pluralism som utmärker vår tid. Luke argumenterar för att läraryrket måste ses som ett kosmopolitiskt arbete och yrke, som både utgör en del av, men som också intar en kritiskt reflekterande relation till, en kulturell och ekonomisk globalisering. En ny strategi för demokrati och utbildning handlar om att se lärare och elever som aktiva och kritiska utforskare av globaliseringens konsekvenser: vad det innebär att vara förankrad i en eller flera lokala sammanhang och att uppfatta sina identiteter och sina språk som mer eller mindre mångfasetterade, utifrån en relationell förståelse av det lokala och det globala.

David Hansen (2008b) är inne på liknande tankar när han benämner utbildningens moraliska perspektiv som ”pedagogisk kosmopolitanism” och undersöker om läroplanen kan betraktas som ett ”kosmopolitiskt arv”. Genom sitt kunskapsinnehåll kan skolan bidra till att eleverna kreativt prövar sina individuella och kulturella värderingar, utan att för den skull överge dem. Det kosmopolitiska perspektivet bidrar med en utgångspunkt i att människor kan lära av varandra, genom att lyssna på varandras berättelser (Appiah 2006). Jag menar att begrepp som (pedagogisk) *kosmopolitanism och literacies* utgör viktiga begrepp, både som utgångspunkt för en kritisk tolkning av lärares didaktiska uppdrag och av skolans innehåll och utvärderingspraktik. Medan det kosmopolitiska betonar människors referenspunkt i en delad, men inte identiskt lika, värld, betonar literacies en pluralistisk syn på språk och livsvärldar som lyfter fram förmågan att skapa mening utifrån en grundläggande förståelse av de olika villkor som gäller för olika kunskapssammanhang, samt ett intresse för att skapa förbindelser däremellan.²³

Noter

1. Med 1991 års utbildningsreform avses de reformer som hålls samman av att de har en koppling till att ett nytt styrsystem, mål- och resultatstyrning, etableras som styrsystem för skolan. Reformprogrammet kan delas in i två steg, vilket har utretts mer i detalj i avhandlingen *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser* (Wahlström 2002). I ett första steg föreslogs reformering och ”förenkling” inom det etablerade statsbidragssystemet. Till detta första steg kan räknas expertutredningen av Du Rietz; Lundgren & Wennås (1987), styrtutredningen (SOU 1988:20) och stypropositionen (Prop. 1988/89:4). I reformens andra steg upphörde statsbidragssystemet att vara styrande för skolans organisation. Statsbidraget skulle i fortsättningen betalas ut som en totalsumma till kommunerna och skolan ska i stället styras genom målen i läroplanen och den statliga lärarutbildningen. Till detta andra steg hör propositionen om kommunalt huvudmannaskap för lärare (Prop. 1989/90: 41), ansvarspropositionen (Prop. 1990/91:18), propositionen om valfrihet och fristående skolor (Prop. 1991/92:95) samt betänkande om ny läroplan för grundskolan (SOU 1992:94).
2. Enligt Englund (2005, s 129) ska konceptioner av utbildning ses som ”sammansfattande begrepp...för utbildningens utformning, med speciellt avseende på skolans samhällsorientering – medborgerlig och politisk bildning och fostran...”. Inom en medborgerlig läroplanskod formulerar Englund tre utbildningskonceptioner. Perioden från 1800-talets slut fram till 1927 års skolreform karakteriseras av en patriarkalisk utbildningskonception. Från andra världskrigets slutskede till grundskolereformen 1962 dominerar en vetenskapligt rationell utbildningskonception och från perioden från slutet av 1960-talet fram till och med läroplanen *Lgr 80* tydliggörs en demokratisk utbildningskonception (Englund 2005). I denna föreläsning ansluter jag mig till Englunds medborgerliga läroplanskod, men när jag formulerar en fjärde utbildningskonception använder jag mig av Lundgrens (1989) tre nivåer, eller arenor, för bestämning av läroplanskoder; snarare än en direkt betoning på medborgerlig bildning. Det är i stället kunskaps- och lärandebegreppens roll för såväl diskursen om skolan som den konkreta styrningen av skolan, som står i centrum. Implikationerna av dessa påverkar dock samtidigt innebörden av begreppet medborgerlig bildning.
3. Jag tänker närmast på Länsskolnämndutredningen (SOU 1973:48), SIA-utredningen (SOU 1974:53) och SSK-utredningen (SOU 1978:65).
4. SEH-kommitténs betänkande *Fristående skolor för skolpliktiga elever* (SOU 1981:34).
5. Sedan 1960-talet hade den så kallade programbudgeteringen, en föregångare till mål - och resultatstyrning, utvecklats som styrinstrument för statliga myndigheter i Sverige (se Sundström 2003, Wahlström 2009a).
6. Se fotnot 1.
7. Se fotnot 1.
8. Lundgren (1989) identifierade en klassisk läroplanskod med humanistiska ämnen som huvudinriktning, en realistisk läroplanskod med de naturvetenskapliga ämnena i fokus, en moralisk läroplanskod för den allmänna folkskolan samt en rationell läroplanskod från mitten av 1900-talet, där tilltron var stark till vetenskapliga lösningar på samhällets problem och utvecklingsfrågor.
9. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo).
10. Programme for International Student Assessment (PISA).

11. EU-kommissionen deltar, tillsammans med OECD:s medlemsländer, på olika sätt i OECD:s arbete.
12. I den aktuella texten fokuserar Nancy Fraser (2003) på ”diskurser om behov” i stället för på frågan om direkta behov. Betydelsen av kampen om motstridiga intressen blir viktig för att förstå vilka behovsfrågor som utsätts för debatt mellan olika sociala intressen, och därmed blir politiserade behov, och vilka behovsfrågor som anses vara ”självklara” och därför kan hanteras inom en politisk officiell-ekonomisk sfär. Fraser vill alltså här sätta behovstolkningens politik i centrum.
13. Till den första generationens rättigheter räknas t ex religionsfrihet, medborgerliga rättigheter och friheter, sociala och politiska friheter dvs. erkännande av de personliga fri- och rättigheterna. Till den andra generationens rättigheter räknas de sociala rättigheterna det vill säga samhällets/statens stöd för rätt till grundläggande utbildning, ekonomiskt stöd vid sjukdom och arbetslöshet etc. Det talas ibland också om en tredje generations rättigheter som emellertid än så länge framstår som mer diffusa. Viktigast bland den generationens rättigheter är ekologiska rättigheter, det vill säga rätten att leva i en miljö som är långsiktigt hållbar (Bobbio 2000).
14. För en översikt över den politiska argumenteringen för fristående skolor, se Wahlström 2011.
15. Utbildningsministern citeras i media där han uttalar sig om att det finns behov av närmare granskning av hur kommuner fördelar resurser mellan sina olika skolenheter: ”Elever ska ha så likvärdiga chanser som möjligt oavsett vilken kommun de växer upp i, oavsett i vilken del av en kommun de växer upp i. Likvärdiga chanser betyder att resurser måste fördelas olika, säger Jan Björklund” (DN 2011-08-05). Att likvärdiga chanser innebär att resurser måste fördelas olika är ett eko av 1970-talets utredningar, som talade om likvärdighet och målstyrning i termer av att styra resurser dit där de bäst behövs. I samma artikel uttalar sig Socialdemokraternas skolpolitiska talesman, Mikael Damberg, för att kravet på kommunerna att fördela resurser efter elevernas behov omedelbart bör skärpas genom ett tillägg i skollagen (Kärrman 2011). Det har även tidigare förekommit ”avsteg” från den rationalistiska grundprincipen om att staten formulerar mål medan den lokala nivån ansvarar för medlen. Under slutet av 1990-talet genomfördes det s.k. Kunskapslyftet inom vuxenutbildning som styrdes med hjälp av detaljerade statsbidrag snarare än med mål- och resultatstyrning. Efter det har det återkommande förekommit mer projektbetonade inslag av resursstyrning som t ex ”skolverksdialoger” (Riksdagens revisorer 2001/02:13) etc.
16. Citatet hämtat från en debattartikel i Dagens Nyheter, 2011-08-20, av Åsa Romson och Gustav Fridolin, språkrör för Miljöpartiet de Gröna.
17. För utförlig studie av demokratiperspektivet i *Lgr 80*, se Englund (2005).
18. De mänskliga rättigheterna ”...bör vara vägledande för att genomsyra hela skolväsendet” (Prop. 2009/10, s 221).
19. Jfr t ex DeSeCO-kompetenserna (2005).
20. Jfr t ex det målbetonande lärandet från den kvalitativa studien som refererats ovan (Wahlström 2009a).
21. Jfr Englund 1995, s 15
22. Jfr ”managerialism” som en term för att införa företagsekonomiskt grundade teorier och tekniker i offentligt driven verksamhet (Ball 2007, Gewirtz 2002).
23. För en utförligare diskussion om kommunikation, mening och kunskap, se Wahlström (2010).

Referenser

- Appiah, Kwame Anthony (2006): *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*. New York: Norton.
- Ball, Stephen J. (2007): Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. I Bob Lingard & Jenny Ozga, red: *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*, s 36–47. Kondon och New York: Routledge.
- Bergh, Andreas (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education 29.
- Biesta, Gert (2004): Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 24(1), s 70–82.
- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander M. red (2004): *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Bobbio, Norberto (2000): *Rättigheternas epok*. Göteborg: Daidalos.
- DeSeCo-kompetenserna (2005): *The Defenition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1933/1989): The underlying philosophy of education. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey, The Later Works, 1925–1953. Vol. 8, 1933*, s 77–103. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Du Rietz, Lars; Lundgren Ulf P. & Wennås, Olof (1987): *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. DsU 1987:1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Edwards, Richard (1997): *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*. London och New York: Routledge.
- Englund, Tomas (1995): Introduktion. I Tomas Englund, red: *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, s 13–25. Stockholm: HLS förlag.
- Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Europa 2020 (2010): *European Commission. Communication from the Commission. Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. COM (2010) 2020 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>. Hämtad 2011-10-08.
- Feinberg, Walter (2001): Choice, autonomy, need-definition and educational reform. *Studies in Philosophy and Education* 20(5), s 402–409.

- Fraser, Nancy (2003): Kampen om behoven: Utkast till en kritisk teori om den senkapitalistiska politiska kulturen. I Nancy Fraser: *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Gewirtz, Sharon (2002): *The Managerial School. Post-welfarism and Social Justice in Education*. London och New York: Routledge.
- Hansen, David (2005): Creativity in teaching and building a meaningful life as a teacher. *The Journal of Aesthetic Education* 39(2), s 57–68.
- Hansen, David (2008a): Introduction. Why educate teachers? In Marilyn Cochran-Smith; Sharon Feiman-Nemser & D. John McIntyre, red: *Handbook of Research on Teacher education, Third Edition*, s 5-9. New York and London: Routledge.
- Hansen, David, T. (2008b): Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies* 40(3), s 289–312.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2000): Changing the role of schools. I Bill Cope & Mary Kalantzis, red: *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, s 121–148. London och New York: Routledge.
- Kingdon, John W (1995): *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Kress, Gunther (2008): Meaning and learning in a world of instability and multiplicity. *Studies in Philosophy and Education* 27(4), s 253–266.
- Kärman, Jens (2011-08-05): ”Skollagen kan ändras”. Björklund tänker granska fördelningen av pengar – men Damberg vill inte vänta. *Dagens Nyheter*, s A12.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lissabonstrategin (2000): *Presidency Conclusions. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. Hämtad 2011-10-08.
- Luke, Allan (2004): Teaching after the market. From commodity to cosmopolitan. *Teachers College Record* 106(7), s 1422–1443.
- Lundgren, Ulf P. (1989): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- OECD (2004): Lifelong learning. *OECD Observer. Policy Brief*. February 2004. Paris: OECD.

- OECD (2005): *Equity in Education Thematic Review. Sweden Country Note*. Paris: OECD.
- Pinar, William F.; Reynolds, William M; Slattery, Patrick & Taubman, Peter M. (2004): *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, Thomas S. (1991): *A Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*.
- Prop. 1989/90:41. *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer*.
- Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*.
- Prop. 1991/92:95 *Om valfrihet och fristående skolor*.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Del 1.
- Riksdagens revisorer (2001/02): *Statens styrning av skolan – från målstyrning till uppsökande bidragsförmedling*. Rapport 2001/02:13. Stockholm: Riksdagens revisorer.
- Romson, Åsa & Fridolin, Gustav (2011): "Detta är vi redo att samtala med regeringen om". *Dagens Nyheter*, s A6, Debatt.
- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (2003): *Key Comptencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber
- SOU 1973:48. *Skolans regionala ledning. Betänkande av länskolnämndutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:53: *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1978:65. *Skolan. En ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande från utredningen om skolan, staten och kommunerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:34. *Fristående skolor för skolpliktiga elever*. Delbetänkande av kommittén angående skolor med enskild huvudman. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Läroplanskommitténs huvudbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sundström, Göran (2003): *Stat på villovägar. Resultatstyrningens framväxt i ett historiskt-institutionellt perspektiv*. Stockholm: Stockholm Studies in Politics, 96.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.
- Wahlström, Ninni (2008a): After decentralization. Delimitations and possibilities within new fields. *Journal of Curriculum Studies* 40(6), s 725–742.
- Wahlström, Ninni (2008b): Var står kampen om utbildningspolitiken? Om statens förändrade roll inom den öppna samordningsmetoden. *Nordisk Pedagogik*, s 173–192.
- Wahlström, Ninni (2008c): Likvärdighet och kunskap – en diskussion utifrån två mångtydiga begrepp. I Tomas Englund & Ann Quennerstedt, red: *Vadå likvärdighet?*, s 120–146. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, Ninni (2009a): *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, Ninni (2009b): Understanding the universal right to education as jurisgenerative politics and democratic iterations. *European Educational Research Journal* 8(4), s 520–533.
- Wahlström, Ninni (2010): Learning to communicate or communicating to learn? A conceptual discussion on communication, meaning and knowledge. *Journal of Curriculum Studies* 42(4), s 431–449.
- Wahlström, Ninni (2011): Internationella konventioner och debatten om fristående skolor i Sverige. I Tomas Englund, red: *Utbildning som medborgerlig rättighet – föräldrarätt, barns rätt eller...?*, s 87–127. Göteborg: Daidalos.
- Young, Michael (2008): *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London och New York: Routledge.

