

Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan?

En kritisk diskursanalys av förändrade
policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet
i svensk gymnasieskola

Carl-Henrik Adolfsson

With the question – what problems is the current reform of the Swedish upper secondary school considered being the solution of – this article analyzes the political dimension of knowledge in the way it is discursively visualized in policy texts. With methodological inspiration from the Critical discourse analysis (CDA) two education policy reforms, published for the 1990s- and the 2010's reformation of the upper secondary school, have been compared with an aim to study discursive shifts over time concerning changing politics of knowledge. To understand and explain these shifts the relation between declared knowledge discourses and the social practice, that these discourses are embedded in, is discussed. The results in the article point to some discursive shifts. The 1990's policy texts were dominated by a hybridization of a deregulated objective-rational- and a socio-cultural oriented knowledge discourse. These discourses have now been challenge by a form of hybridization of a regulated working life-oriented and a content- and result oriented knowledge discourse. These discursive movements are finally discussed in relation to what different societal problems these reforms are considered to be a solution to.

Keywords: politics of knowledge, educational policy, critical discourse analysis, discursive shifts, upper secondary education.

Inledning

I början på 1990-talet genomfördes en omfattande reformering av den svenska gymnasieskolan. Med den anspråksfulla ambitionen att "... utveckla Europas bästa skola" (SOU 1992:94, s 34) fördes då en diskussion angående hur kvalitén på den svenska gymnasieskolan på bästa sätt skulle stärkas. Två tongivande begrepp blev i denna diskussion flexibilitet och valfrihet:

En viktig drivkraft för utvecklingen av utbildningen är de studerandes egna insatser för att påverka och förändra. Med en ökad lokal frihet att utforma utbildning och undervisning, ökar också deras möjligheter i detta avseende (Prop. 1990/91:85, s 45).

Att öppna möjligheterna för eleverna att friare och utifrån egna intressen välja sitt studieprogram kan vara en utgångspunkt i ett resonemang att höja kvalitén. När eleverna väljer av eget intresse ökar motivationen och de kan också komma längre inom valda områden. I framtiden krävs en större inbyggd naturlig flexibilitet som ställer nya krav på hur undervisningen organiseras (SOU 1992:94, s 292).

Vid reformeringen av den svenska gymnasieskolan knappt 20 år senare fördes i princip samma diskussion kring vikten av att öka kvalitén på den svenska gymnasieskolan, dock var retoriken annorlunda:

Liksom det i dagens gymnasieskola finns stora valmöjligheter för elever finns det en stor flexibilitet för skolor att profilera sin utbildning. Jag anser dock att denna flexibilitet och elevernas valmöjligheter i dag har lett för långt. Systemet har blivit svårt att överblicka och det är mycket kostnadsdrivande (SOU 2008:27 s 266).

Vad citaten ovan pekar mot är att det verkar ha skett vissa förändringar i policyretoriken mellan de båda reformperioderna med avseende på exempelvis synen på gymnasieeleven och kvalitén i den svenska gymnasieskolan. Med kunskapsfrågan i fokus, det vill säga vad som räknas som kunskap och hur en viss kunskapsuppfattning legitimeras, ligger intresset i denna artikel att studera sådana förändringar, men också kontinuiteter, mellan 1990-talets gymnasierreform och den pågående reformeringen av den svenska gymnasieskolan.

Kunskapens politiska dimension

Samhällsutvecklingen efter det andra världskriget har kommit att kännetecknas av en arbetsmarknad som blivit alltmer kunskapsintensiv och differentierad. Detta har i sin tur inneburit att utbildningssystemet betydelse för den kapitalistiska statens såväl integrativa funktioner som för dess möjligheter att skapa ekonomisk tillväxt och konkurrenskraft i ökad utsträckning kommit att betonas. Inte minst det ofta förekommande begreppet *kunskapsekonomi* verkar peka i sådan riktningen (se t ex Ds 2009:21). Som Ulf P Lundgren (1999) menar har en sådan utveckling inneburit att utbildningssystemet blivit en allt viktigare resurs och tillika styrmedium för det byråkratiska och politiska systemets försök att möta och hantera olika samhällsförändringar och problem och att överhuvudtaget styra samhällsutvecklingen i en viss önskvärd riktning.

Det är i det moderna samhället utbildning knyts till arbetsliv och riktas mot framtiden och mot nyttan. Därmed blir utbildning också ett instrument för att styra samhällsomvandlingen (1999, s 32).

Med en sådan utgångspunkt vad gäller synen på skolans funktion att såväl skapa förutsättningar för ekonomisk tillväxt som för att reproducera betydelsefulla samhälleliga normer och värden är det inte så konstigt att talet om skolan aldrig verkar vilja tystna. I en mängd olika sammanhang, inte minst politiskt och massmedialt, förs det återkommande fram åsikter om skolans funktion och syften (se t ex Melander 2004). Utbildning och de kunskaper som förväntas att förmedla till den uppväxande generationen har med andra ord kommit att bli ”High politics”. Michael Apples (2003) analys pekar i en liknande riktning:

The schooling by and large is organized and controlled by the government. This means that by its very nature the entire schooling process – how it is paid for, what goals it seeks to attain and how these goals will be measured, who has power of it, what textbooks are approved, who does well in schools and who does not, who has the right to ask and answer these questions, and so on – is by definition political (Apple 2003, s 1).

Det är utifrån en sådan förförståelse som det innehåll som formuleras inom ramen för en utbildning, ofta benämnt som kunskap, i denna artikel förstås ha en *politisk dimension*. Det vill säga, beroende på vilket sätt den rådande samhällsutvecklingen betraktas, eventuella problem med densamma och vad som överhuvudtaget anses vara ett eftersträvansvärt samhälle får också till konsekvens för vad det är för

kunskaper som bör förmedlas och vad det är för elev som gymnasieskolan förväntas utbilda.

Samtidigt behöver en sådan styrning från det byråkratiska och politiska systemet framstå som legitim för sin omvärld. Ett betydelsefullt sätt att uppnå en sådan legitimitet är att få en ny utbildningsreform att framträda som nödvändig (Forsberg 2008). Detta innebär, att vid reformeringen av skolan behöver ett eller flera väsentliga problem kunna pekats ut som den aktuella reformen vidare framställs som lösningen på (Forsberg 2008, Lundgren, 1990). Problem som den samtida skolan således inte anses vara kapabel att hantera och lösa på ett effektivt och legitimt sätt. Att skolan mer eller mindre ständigt utmålas i någon form av kris kan möjligen förstås utifrån ett sådant resonemang.

Syfte

Med 1990-talets gymnasiereform (SOU 1992:94, Prop. 1992/93:250) som fond är syftet med denna artikel att påvisa dominerande diskursiva förskjutningar över tid, från 1990-talet fram till den idag pågående reformeringen av den svenska gymnasieskolan (SOU 2008:27, prop. 2008/09:199), med avseende på vad som under respektive reformperiod formuleras och definieras som giltig och nödvändig kunskap. Vilka problemlösningstrategier lyfts fram i utbildningsreformerna för att legitimera förändringar inom gymnasieskolan och hur villkorar dessa strategier kunskapens konstituering i utbildningspolicy? Med en sådan ansats är syftet att skapa förståelse för de reformtendenser vi ser idag i svensk gymnasieskola.

En kritisk läroplansteoretisk ansats

Med en läroplansteoretisk ansats riktas intresset i denna artikel mot frågor som handlar om utbildningssystemets organisation, innehåll och funktion i relation till samhälleliga omvandlingsprocesser. Utifrån en sådan ansats förstås studiet av utbildningsreformstexter också innefatta en analys av de samtida filosofiska, kulturella och samhälleliga förutsättningar och föreställningar som dessa texter har skapats i relation till (Lundgren 1979). Ett fruktbart sätt att komma åt och förstå relationen mellan gymnasieskolans innehåll och en samtida samhällsutveckling kan därför, utifrån ett sådant resonemang, vara att rikta fokus mot just sådana texter.

Den kritiska diskursanalysen (CDA) erbjuder i sin tur ett sätt hur studiet av sådana texter kan genomföras (Fairclough 1992). Om andra diskursteoretiska ansatser (se t ex Laclau & Mouffe 1985) främst tar

fasta på språkets konstituerande effekter så intresserar sig den kritiska diskursanalysen också för hur språket konstitueras av den praktik som det finns inlagrat i, en praktik som i många avseenden också inrymmer icke diskursiva aspekter. Det blir så som Norman Fairclough (1992) understryker att:

... the discursive constitution of society does not emanate from a free play of ideas in people's heads but from a social practice which is firmly rooted in and oriented to real, material and social structures (Fairclough 1992, p 66).

Med andra ord, om en förståelse ska erhållas för hur det är möjligt för ett visst policyinnehåll, eller förändringen av detsamma, att framstå som legitimt är det nödvändigt att sätta in detta innehåll i sitt historiska och samhällliga sammanhang.

De reformtexter som kommer att stå i fokus vid analysen av 1990-talets gymnasiereform är i första hand den offentliga utredningen "Skola för bildning" (SOU 1992:94) med den efterföljande propositionen "Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan (Prop. 1992/93:250). Vid analysen av den pågående gymnasiereformen är det främst den offentliga utredningen "Framtidsvägen en reformerad gymnasieskola" (SOU 2008:27) med efterföljande proposition "Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan" (Prop. 2008/09:199) som utgjort intresse.

Utifrån de problem och lösningar som förstås legitimeras en viss gymnasiereform utgörs ett första steget i analysen att försöka urskilja de dominerande kunskapsdiskurser som finns inbäddade i dessa utbildningsreformer. En sådan analys görs genom att rikta fokus mot respektive reformmaterials tongivande begrepp, vilka framöver kommer att benämnas som *semantiska magneter*. Min utgångspunkt är att varje utbildningsreform rör sig och är uppbyggd kring ett antal sådana semantiska magneter som avgränsar och legitimerar ett visst sätt att tala om exempelvis kunskap. Beroende på förändringar i den sociala praktiken kan dock nya sådana magneter tillkomma, andra kan försvinna, eller så kan dess innebörder i vissa fall förändras.

Med begreppet *diskursiva förskjutningar* riktas i ett nästa steg fokus mot de språkliga förändringar som skett mellan de båda reformperioderna, det vill säga från 1990-talets gymnasiereform till dagens reformering av gymnasieskolan, med avseende på just kunskapsfrågan. I denna del av analysen kommer några exempel på sådana tydliga förändringar från det undersökta reformmaterialet att påvisas och diskuteras.

Med syftet att vidare kunna förstå och förklara dessa förskjutningar relateras dessa till den sociala praktiken. I denna del av ana-

lysen, som här är förlagd till artikelns slutdiskussion, blir begreppet *diskursordning* (Chouliaraki & Fairclough 1999) betydelsefullt. Med detta begrepp avses den diskursiva aspekten av den sociala ordning som återfinns inom exempelvis ett utbildningssystem. Ett vid en viss tidpunkt legitimt utbildningssystem representeras således av en legitim diskursiv ordning där vissa sanningsanspråk beträffande vad som betraktas som bra gymnasieutbildning, en giltig kunskap och en eftersträvanvärd gymnasieelev ges legitimitet. En ordning som således etableras och upprätthålls i relation till den sociala praktik där den finns inbäddad i.

1990-talets reformering av gymnasieskolan – Ekonomisk kris och ett politiskt systemskifte

1990-talets reformering av gymnasieskolan, och med den syn på kunskap som kom att konstitueras i utbildningspolicy, bör förstås med bakgrund av den ekonomiska kris och så småningom det ekonomisk- politiska systemskifte som Sverige genomgick under denna tidsperiod. Det kan beskrivas som ett systemskifte i den bemärkelsen att nyliberalismens idéer nu på allvar fick inflytande på bred front i svensk politik (Eklund 2010). Kristina Boréus (1994) beskriver dessa idéers spridning och utbredning i såväl Europa som Sverige i termer av en ”Högervåg”. Patricia Burch (2010) sammanfattar tämligen väl vad dessa idéer i grunden innebar:

In education as in many arenas of social policy, the 1990s was a period in which government embraced the market as an extension of state power, an ideology some have termed as neoliberalism. Under neoliberalism, we are expected to believe that the market can do everything better and that government should be remade in the market's image (p 758).

Den ekonomiska krisen i kombination med ett sådant systemskifte innebar att tilltron till välfärdsstatens förmåga att kunna planera bort ekonomiska och sociala problem starkt kom att ifrågasättas. Inte minst i den så kallade Ekonomikommisionens rapport (SOU 1993:16) kom de ekonomiska problemen i Sverige att förklaras utifrån en alltför stor och ineffektiv offentlig sektor som inte var anpassade till samtidens villkor i termer av bland annat en ökad internationell ekonomisk konkurrens. Vad som behövdes, framhölls i rapporten, var ett välfärdssystem som byggde på den aktiva medborgaren. Idéerna om införandet av en marknadsinfluerad styrning i den offentliga verksamheten, ofta benämnd New public Management (NPM), kom med detta att framställas som en tämligen enkel och elegant lösning

på dessa problem. Givetvis kom också utbildningssystemet att i hög grad dras in i detta systemskifte och också fylla en viktig funktion i hur en sådan samhällsutveckling skulle bemötas:

The growing economic crisis in the late 1980s and early 1990s also created a general need for symbols demonstrating political authority, efficiency, and ability to act. Educational policy initiatives and education expansion met this demand (Aasen 2003, p 128).

Petter Aasen (2003) menar vidare att dessa ekonomiska och ideologiska förändringar innebar en påtaglig förändring i den utbildningspolitiska retoriken kring vad som ansågs vara skolans uppgifter och syften. Ekonomiska argument kom, återigen, att få ett allt större utrymme i den utbildningspolitiska retoriken.

Det är således mot bakgrund av en hög arbetslöshet, en arbetsmarknad i förändring, en ökad internationalisering och ett ekonomiskt och politiskt systemskifte som 1990-talets reformering av gymnasieskolan kan förstås. Jämfört med tidigare årtionden var det en tämligen ovisst och betydligt osäkrare framtid som gymnasieskolan hade att förbereda eleverna på. I det undersökta reformmaterialet framträder två kunskapsdiskurser som försöker att hantera och finna legitimitet i relation till en sådan utveckling. Jag väljer att i fortsättning benämna dessa som en *avreglerad målrationell*- respektive en *sociokulturellt orienterad kunskapsdiskurs*.

En avreglerad målrationell kunskapsdiskurs

Som namnet antyder är denna kunskapsdiskurs uppbyggd utifrån en målrationell kunskapsuppfattning där kunskapen primärt förstås som ett medel för att uppnå olika fastställda mål. Detta innebär att bra kunskap eller en bra utbildning värderas utifrån dess möjligheter att uppnå sådana eftersträfvansvärda mål. Michael Schiro (2008) sammanfattar en sådan kunskapssyn som att:

Knowledge derives its value from its ability to fulfill needs in the objective world of mankind. It's worth is determined by the consequences that can result from its possession (p 79).

Detta kommer till uttryck genom att kunskapsdiskursens ramar in av ett språkbruk där semantiska magneter såsom kvalitet, konkurrens, effektivitet, målstyrning utgör betydelsefulla begrepp (jmf Sundberg 2005).

Dessa ovan nämnda eftersträvansvärda mål är i den avreglerade målrationala kunskapsdiskursen ofta av ekonomisk karaktär. I 1990-talets reformtexter kommer detta till uttryck genom att gymnasieskolan förstås ha en viktig funktion i att stödja och underbygga tillväxt och ekonomisk konkurrenskraft. I inledningen till propositionen ”Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, Komvux, gymnasiesärskolan” (Prop. 1992/93:250) betonades exempelvis:

Sverige har ett välstånd byggt på export av varor och tjänster med ett högt kunskapsinnehåll. Sverige är, trots ett geografiskt och språkligt avstånd till de stora marknaderna, ett av de mest internationaliserade länderna i världen. Om vi gör anspråk på att upprätthålla vårt välstånd kräver det att nästa generation svenskar blir den bäst utbildade någonsin (s 7).

En sådan uppfattning kan förstås i relation till den så kallade humankapitalteorins grundsatser att rätt utbildade medborgare utgör en avgörande faktor för att skapa ekonomisk utveckling och välstånd (Nilsson 2003). Med en sådan syn på gymnasieskolan var det därför viktigt att utbildningarna anpassades till samhällsutvecklingen och inte minst arbetsmarknadens villkor och behov. En uppfattning som också känns igen från Aasens (2003) analys av 1990-talets svenska utbildningspolitik:

Knowledge and education were again elevated above social conflicts and largely seen as neutral instruments independent of the social or cultural context. The school was primarily regarded as an instrument to strengthen technical-cognitive know-how and to increase national efficiency (s 127).

I relation till den ovan beskrivna samhällsutvecklingen framkom i reformtexterna vidare en beskrivning av den framtida arbetsmarknaden som såväl kunskapsintensiv, föränderlig och osäker, det vill säga i:

... riktning mot kvalitet och kundanpassning som nyckelbegrepp, korta produktionscykler, flexibilitet, lagarbete och ett allt större kunskaps- och teknologiinnehåll. Vad som sker kan också beskrivas som en process där produktions- och arbetslivet blir mer påtagligt beroende av enskilda människors kunskaper och av deras förmåga att lära nytt (SOU 1992:94, s 107f.).

Ett problem som diskuterades var hur gymnasieskolan skulle kunna anpassas till en sådan samhällsutveckling. Lösningen för att kunna möta denna framtid var att låta gymnasieutbildningarna byggas upp kring kunskaper av mer generell karaktär (Prop. 1992/93:250). De mer

traditionella skolämnena med ett ofta givet kunskapsinnehåll hade, utifrån en sådan syn på samhällsutvecklingen, svårt att tillmötesgå krav som dessa. I den avreglerade målrationella kunskapsdiskursen talas det därför om kunskaper i termer av förmågor eller kompetenser så som förmågan att lära nytt, problemlösning, kritiskt tänkande och så vidare. Detta är dock inte tillräckligt utan vid sidan av sådana kunskaper krävdes det att eleven också utvecklade sina personliga egenskaper i termer av rätt inställning och rätt attityder som exempelvis förmågan att samarbeta, initiativförmåga, ansvarstagande, att vara flexibel och så vidare (Prop. 1992/93:250).

Utifrån att arbetslivet i det undersökta 1990-talets reformmaterial antogs gå mot att bli alltmer kunskapsintensivt i kombination med grundtankarna om det livslånga lärandet framhölls det som betydelsefullt att alla gymnasieelever fick en gemensam stabil kunskapsgrund att stå på. Lösningen blev att samtliga gymnasieutbildningar skulle vara uppbyggt kring ett antal gemensamma så kallade kärnämnen som skulle ge alla gymnasieelever grundläggande högskolebehörighet. För gymnasieskolans organisation bestod därmed gymnasieskolans utmaning av att:

... bryta upp tidigare vattentäta skott mellan gymnasieskolans studieförberedande och yrkesförberedande roller. En sådan strikt uppdelning har inte någon motsvarighet i verkligheten utanför skolan. Arbetsmarknaden är stadd i ständig och snabb förändring. Många av de nu snabbast växande yrkesgrupper fanns inte för några decennier sedan och dagens gymnasieskola ska utbilda för yrken, som kanske inte finns i dag (Prop. 1990/91: 85, s 10).

För att vidare kunna möta en sådan samhällsutveckling krävdes, framhölls i reformmaterialet, en gymnasieskola som var flexibel och som snabbt kunde anpassas till såväl lokala som globala förändringar. Den decentraliserade och målstyrda skolan betonades just skapa förutsättningar för en sådan flexibilitet (Prop. 1990/91: 85). Det argumenterades utifrån att de främst framhölls kunna avgöra hur gymnasieskolans innehåll på bästa sätt skulle kunna anpassas till rådande samhällsliga förhållande, på såväl lokal, nationell som internationell nivå, i första hand var lärarna och eleverna på respektive skola. "... en stor frihetsgrad när det gäller att välja vägar och arbetssätt att nå målen" (Prop. 1990/91: 85, s 3) skulle därför ges till de professionella på skolorna vilket därmed ansågs skapa förutsättningar för att kunna "... anpassa utbildningen till elevernas och arbetslivets önskemål" (Prop. 1990/91: 85, s 6).

En flexiblare struktur på gymnasieskolan där eleven inom ramen för sitt program kunde välja inriktningar och kurser, betraktades

som ett sätt för att skapa motivation och ett ökat ansvarstagande för gymnasiestudierna. ”När eleverna väljer av eget intresse ökar motivationen och de kan också komma längre inom valda områden” (SOU 1992:94, s 292). I denna kunskapsdiskurs ges därmed en stor tilltro till läraren och eleven att på ett rationellt och nyttomaximerande sätt kunna hantera de stora antal val som de ställdes inför i gymnasieskolan. I utredningen Skola för bildning (SOU 1992:94) sammanfattades dessa idéer på följande sätt:

Lärarna skall i samarbete med eleverna dels formulera undervisningsmål med utgångspunkt i de nationella styrdokumenten, dels välja det konkreta innehållet i och metoder för undervisningen som stämmer med de lokala förutsättningarna och som man bäst anser kunna förverkliga de uppsatta målen. På kommunal nivå skall det finnas utrymme för profilering och för den enskilda elevens valfrihet. Det innebär att det blir allt mindre möjligt och allt mindre klokt att ställa en mängd preciserade krav på innehåll som alla elever skall tillägna sig (s 87).

Att den målrationella kunskapsdiskursen slutligen etiketteras som just *avreglerad* kan vid sidan av den förändrade styrningslogiken också förstås i termer av en *svag klassifikation* (Bernsteins, 1996) där gränserna mellan de traditionella skolämnena delvis kom att luckras upp genom en ökad betoning av en ämnesövergripande undervisning, generella kunskaper och kompetenser och där urvalsfrågan till stor del överläts till gymnasieskolans kunskapsaktörer.

En sociokulturellt orienterad kunskapsdiskurs

Petter Aasen (2003) betonar att det vid sidan av de marknadsinspirerade idéerna i 1990-talets utbildningspolicy också kunde urskiljas betydande inslag av mer postmoderna tankegångar. I det undersökta reformmaterialet kom sådana idéer till uttryck i form av ett språkbruk inspirerat av en förståelse av kunskap och lärande som något som skapas och sker i olika sociokulturella sammanhang. Även Ingrid Carlgren et. al (2008) är inne på ett liknande resonemang då de beskriver reformeringen av den svenska skolan under 1990-talet i termer av ett dubbelt paradigmskifte. Ett skifte dels med avseende på den nya styrlogiken i form av mål- och resultatstyrning, dels på det sätt som kunskap och lärande kom att skrivas fram. Om den nya styrlogiken framförallt kom till uttryck i den ovan diskuterade avreglerade målrationella kunskapsdiskursen är det en mer sociokulturellt orienterad kunskapssyn som såväl bygger upp, avgränsar och legitimerar denna kunskapsdiskurs.

Den sociokulturellt orienterade kunskapsdiskursen byggs därför upp och motiveras utifrån i många avseenden helt andra principiella motiv än den ovan beskrivna avreglerade målrationella kunskapsdiskursen. Istället för att tala om kunskap och lärande utifrån ett ekonomiskt och målrationellt språkbruk ses kunskapen i denna diskurs som något icke objektivt och på förhand givet utan något som istället måste förstås utifrån det sammanhang som det finns inbäddat i.

... kunskaperna inte skall läras ut som färdiga svar, fri från ett specifikt historiskt sammanhang, utan svar som uppstått i speciella sammanhang under speciella omständigheter och på speciella sätt (SOU 1992:94, s 76).

Kunskapen sågs utifrån en sådan förståelse som obeständiga och skiftande beroende på den kontext där den kom till uttryck, en kunskapsyn som också den kom att legitimeras med en syn på samhället som ständigt föränderligt:

I ett relativt statiskt samhälle blir det mer självklart vilket kunskapsinnehåll som skolan ska ha och vilket kulturarv som skall föras över från en generation till nästa. I ett samhälle i förändring och med stort kunskapsstillskott blir diskussionen annorlunda. Det går inte säkert att ange vilka kunskaper som skall utforma en bildningsgång som räcker för en stor och i väsentliga delar oförutsägbar repertoar av livssituationer som en människa kommer att möta under sitt liv (SOU 1992:94, s 41).

Inom denna kunskapsdiskurs framhölls kunskapen besitta flera olika aspekter och kunde därför inte knytas till ett specifikt ämne utan snarare betraktas i relation till olika kunskapsområden där olika former av kunskap kunde ses komma till uttryck, som exempelvis att kunna: *”benämna, urskilja, hantera och förhålla sig till (inkl handla) olika aspekter i världen”* (Carlgren et al. 2008, s. 22). På samma sätt som kunskapen i reformmaterialet framhölls vara kontextuellt knuten betraktades lärandet ske i sociala sammanhang. Det vill säga: *”Individen lär sig inte genom att ’ta’ in utan genom att interagera med en omgivning”* (SOU 1992:94, s. 74). En syn på lärandet som vidare fick till konsekvens, menade utredningen, att skillnaden mellan det sociala och det kognitiva löstes upp:

Tänkandet blir ett socialt fenomen och det sociala sammanhanget en del av tänkandet. En viktig aspekt av ”lärande” blir därigenom att förflytta sig från social inkompetens till social kompetens inom ett område (SOU 1992:94, s 73).

I en viss kontext utvecklas därmed olika förmågor och färdigheter som används för att lösa såväl praktiska som teoretiska problem. Istället för att tala om lärandet i termer av kunskapsöverföring från en person till en annan så handlar det snarare om en slags ”enkulturering” av eleven i just det sammanhang som denne ingår i, där individen såväl påverkas som påverkar den aktuella kontext som individen är en del av (Säljö 2000). Med en sådan syn på lärandet framhölls det vidare i reformtexterna att undervisningen skulle innefattas av att ge eleverna såväl praktiska erfarenheter av teoretiska kunskapande arbete som att teoretiskt kunna reflektera över sina praktiska erfarenheter:

Kunskaper är redskap för att lösa såväl praktiska som teoretiska problem. De utvecklas i anslutning till speciella frågor i speciella sammanhang. skolans kunskapsuppgift omfattar inte enbart att förmedla ”kunskaper” utan också att främja elevernas kunskapande förmåga (SOU 1992:94, s 68).

Med utgångspunkten att lärandet främst sker i sociala sammanhang mellan individer blev en viktig uppgift för läraren att kunna erbjuda meningsfulla sådana sammanhang för att på bästa sätt skapa goda förutsättningar för elevernas kunskapande. Med andra ord lärandet betraktades som en aktiv process där det individuella lärandet: ”... växer fram i reflexiv dialog med den sociala världen” (Carlgren 2008, s 22). Schiro (2008) menar att en sådan kunskapssyn också får konsekvenser för synen på eleven: ”Learner are viewed as active agents in their learning. Learning is not a passive process of incorporating objective reality into the mind by simple absorption” (s 160).

Det är utifrån detta resonemang som bildningsbegreppet i det aktuella policymaterialet kan kopplas. Om utbildning kunde ses ha ett avgränsat syfte med en tydlig början och ett slut så betraktades bildning snarare som något livslångt och livsvitt (SOU 1992:94). Med det nya styrsystemet, den decentraliserade skolan och den ökade frihet som detta antogs skulle innebära för lärarna så fanns det därför anledning att aktualisera bildningsbegreppet:

Lärarna får anledning till att ta egen ställning till bildningsfrågan och till frågorna kring läroplaner i vidaste mening. Eleverna blir fria att komponera sin egen studiegång. De får anledning att själva arbeta med grundfrågor rörande värdering, urval, organisering och förmedling av vetande som tidigare i hög grad omhändertagits av den centrala skoladministrationen och läromedelsförlagen (SOU 1992:94, s 57).

Med andra ord pekar därmed resonemangen i reformmaterialen mot vissa kopplingar mellan de båda kunskapsdiskurserna. För att skapa en förståelse för hur den kunskapssyn som framkom i 1990-talets gymnasiereform kunde erhålla legitimitet är det därför nödvändigt att också diskutera hur relationen mellan de två ovan beskrivna kunskapsdiskurser kan förstås. Det vill säga hur var det egentligen var möjligt för två så i grunden skilda kunskapsdiskurser att kunna harmonisera med varandra i en och samma utbildningsreform?

Relationen mellan den avreglerade målrationella- och den sociokulturellt orienterade kunskapsdiskursen?

Vid en analys av de semantiska magneter som respektive diskurs rör sig kring ser man att några gemensamma nämnare går att finna. För det första hämtar de båda diskurserna legitimitet från samma beskrivning av ett samhälle och ett arbetsliv i snabb förändring. Med en sådan samhällsbeskrivning kunde såväl en målstyrd gymnasieutbildning med fokus på generella kompetenser och en sociokulturell kunskapssyn utan problem finna legitimitet. På motsvarande sätt kunde den avreglerade målrationella kunskapsdiskursens fokus på effektivitet, resultat och kvalitet länkas samman med den bildningstanke som genomsyrade den sociokulturella kunskapsdiskursen genom gymnasiereformens fokus på decentralisering och valfrihet. I vägen mot en gymnasieskola av hög kvalitet så framhölls i reformmaterialet betydelsen av att i tämligen stor utsträckning ge lärare en stor frihet i att, utifrån de nationella målen, bestämma utformning och innehåll i undervisningen. På motsvarande sätt skulle eleverna ges möjlighet att genom sina individuella val och programmens olika valbara kurser individuellt bestämma inriktning på sina studier. Denna valfrihet, tillsammans med den pågående decentraliseringen av hela skolsystemet framhölls också skapa möjligheter till förverkligandet av den bildningstanke som lyftes fram i 1990-talets gymnasiereform. Tämligen självsäkert framhölls därför i utredningen att:

... det svenska utbildningsväsendet i sin administrativa utformning kanske aldrig varit närmare att ge skollärarna och eleverna en smula av den *Lehefreiheit* och *Lernfreiheit* som var det nyhumanistiska universitetets adelsmärke (SOU 1992:94, s 56f.).

Att på detta sätt integrera en sociokulturellt orienterad kunskapsdiskurs i en utbildningsreform som för övrigt var tämligen influerad av ett målrationellt och ekonomiskt språkbruk kan därmed förstås som ett såväl effektivt som nödvändigt sätt att legitimera 1990-talets gymnasiereform på (jmf Lund 2006, Karlsén 2002).

Diskursiva förskjutningar från 1990-talets gymnasiereform till den pågående reformeringen av den svenska gymnasieskolan

Från 1990-talets gymnasiereform till den gymnasiereform som tar form i och med 2008/09 års reformtexter så kan vissa diskursiva förskjutningar urskiljas beträffande kunskapsfrågan och hur sådana förändringsambitioner legitimeras. Nedan kommer jag att diskutera kunskapsfrågornas utbildningspolitiska omformulering mot vad jag vill benämna som, en *reglerad arbetslivsorienterad kunskapsdiskurs* respektive en *innehålls- och resultatorienterad kunskapsdiskurs*.

En reglerad arbetslivsorienterad kunskapsdiskurs

Vid en analys av 2008/09 års reformtexter kan en förskjutning av 1990-talets avreglerade målrationella kunskapsdiskurs att urskiljas. Den antar formen av en *reglerad arbetslivsorienterad kunskapsdiskurs*. Det bör noteras att det inte är en förskjutning mot en helt ny kunskapsdiskurs. I många avseenden är kunskapsdiskursen uppbyggd på en liknande målrationell kunskapsuppfattning som kännetecknade den avreglerade målrationella kunskapsdiskursen och på motsvarande sätt återfinns samma uppfattning om relationen mellan exempelvis ekonomi och kunskap:

Sveriges framtid ligger i en kvalificerad arbetskraft med god utbildning. Därför måste den svenska gymnasieskolan ha en sådan inriktning och sådan kvalitet att ungdomarna får en god grund för att möta framtidens krav. (Prop. 2008/09: 199, s 36).

Det som dock skiljer de båda kunskapsdiskurserna åt är synen på hur en sådan kvalitativ gymnasieutbildning ska förverkligas. I utredningen ”Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola” (SOU 2008:27) lyftes åtskilliga problem fram med den samtida gymnasieskolan. Det som framförallt betonades var att eleverna beskrevs bli alltför dåligt förberedda för det kommande arbetslivet eller vidare högre studierna, den dåliga genomströmningen av elever, gymnasieskolans bristande effektivitet, elevers försämrade skolresultat. Allt detta kopplas på olika sätt till en alltför dålig måluppfyllelse (Forsberg 2008). I gymnasieutredningen (SOU 2008:27) förklarades dessa problem med ett för diversifierat utbud av lokala kurser, inriktningar och specialutformade program, alltför vagt formulerade program och kursmål och inte minst att gymnasieelever hade för stor valfrihet att bestämma innehåll och inriktning på sina gymnasiestudier.

Genom en uppstramning av gymnasieskolans innehåll och organisation skulle, enligt samma utredning, en ökad effektivisering och kontroll över gymnasieutbildningarnas resultat åstadkommas. Genom en sådan uppstramning skulle också gymnasieutbildningarnas kvalitet kunna stärkas: ”Det ska vara tydligt vad en utbildning innehåller, vart den leder och den ska hålla vad den lovar” (SOU 2008:27, s. 186). Lösningen på flera av dessa problem framhölls vara en *stärkt mål- och resultatstyrning*:

... målstyrningen och det nationella ansvaret för att formulera uppdraget behöver stärkas. En fungerande målstyrning förutsätter tydliga mål som går att följa upp och som möjliggör att resultat kan värderas. Gymnasieskolan är idag ett exempel på en verksamhet som där det av flera skäl är svårt att bedöma resultaten (SOU 2008:27 s 306).

En sådan stärkt målstyrning kom inte minst till uttryck i att det i större omfattning, och på ett mer direkt sätt, är de externa arbetsmarknadsförhållanden som ska bestämma gymnasieskolans innehåll (jmf. Luke 2008). De kunskaper som en gymnasieelev förväntas tillgodogöra sig i sin utbildning skulle därför på ett direkt sätt vara till nytta för det efterkommande yrkeslivet alternativt högskolestudierna:

Det innebär också att jag föreslår att avnämare, arbetsliv och högskolesektor, får en tydligare roll när det gäller att ställa krav på vilka mål utbildningen bör leda till. det är också värdefullt om de medverkar i att säkra kvaliteten på utbildningen (SOU 2008:27, s 22).

Ett av gymnasieskolans viktigaste syften är utifrån den reglerade arbetslivsorienterade kunskapsdiskursen att skapa förutsättningar för gymnasieelevers möjligheter att få anställning efter sina studier. I reformmaterialet från 2008/09 kom detta inte minst till uttryck genom begreppet *anställningsbarhet*. Att en gymnasiereform ska fokusera på att skapa förutsättningar för gymnasieelevers anställningsbarhet motiverades inte minst med att en anställning framhölls vara den kanske bästa vägen in i samhället. ”Att förberedas för ett yrke och att förberedas för högskolestudier innebär också att man i hög grad förbereds för livet i samhället” (SOU 2008:27, s 540).

Att skapa sådana förutsättningar innebar i denna kunskapsdiskurs att utbildningarna inte får vara för allmänna. Varje gymnasieutbildning ska istället ha ett tydligt mål som den förväntas leda fram till. Detta legitimerar också uppfattningen om varför en större åtskillnad måste göras mellan studieförberedande program och yrkesprogram. Det vill säga i strävan efter tydlighet och uppstramning ligger att i

betydligt större omfattning, jämfört med den gymnasieskola grundad på 1990-talets gymnasiereform, särskilja yrkesutbildningar och studieförberedande utbildningar åt. Problemet grundas i att:

Den nuvarande gymnasieskolan är i alltför hög grad likformig. Det innebär att yrkesutbildningarna är för teoretiserade och att många elever har svårt att fullfölja utbildningen. Det innebär också att de studieförberedande utbildningarna inte tillräckligt väl förbereder för framgångsrika vidare högskolestudier (Prop.2008/09 s 37).

Om en stor tilltro gavs i den avreglerade målrationala kunskapsdiskursen till eleverna och lärarna att organisera och bestämma innehållet i undervisningen har detta ansvar i större utsträckning förskjutits till staten och de så kallade avnämarna. Med syftet att på ett så effektivt sätt som möjligt försöka åstadkomma en så bra matchning som möjligt mellan arbetslivets behov och gymnasieskolan bör staten och avnämarna i större utsträckning, utifrån gymnasieutredningens argumentation (SOU 2008:27), bestämma gymnasieprogrammets utformning och innehåll. Ett sådant syfte kräver en uppstramning av respektive gymnasieprogram där mindre möjligheter finns för lärare och elever att bestämma undervisningens innehåll (jmf Apple 2006). Vad ovanstående resonemang pekar mot är således en förskjutning mot en ökad *reglering* av läroplanens kunskaper. Vid sidan av en förändrad uppfattning om styrningen av den svenska gymnasieskolan kan en sådan reglering förstås i termer av en starkare klassificering (Bernstein 1996) med tydligare gränser mellan kategorier såsom exempelvis ämnen och gymnasieprogram. Denna förskjutning mot en starkare klassificering gör sig också påmind i den nästa innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen.

En innehålls- och resultatorienterad kunskapsdiskurs

I det aktuella reformmaterialet återfinns ett språkbruk där fokus riktas mot gymnasieskolans resultat och kunskapens innehållsliga standardisering. I den följande diskussionen benämns ett sådant avgränsat språkbruk i termer av en *innehålls- och resultatorienterad kunskapsdiskurs* (jmf Luke 2008). Om den föregående reglerade arbetslivsorienterade kunskapsdiskursen främst tog sin utgångspunkt i mer externa förhållanden, och då mer explicit arbetsmarknadens behov, tar den innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen sin utgångspunkt i mer interna traditioner i form av exempelvis givna ämneskunskaper. Istället för att kunskapen ses som något kontextuellt

och socialt konstruerat, som den sociokulturella kunskapsdiskursen gjorde gällande, betraktas kunskapen här som något i många avseenden given och bestämd. En sådan internt orienterad kunskapssyn försöker dock erhålla legitimitet genom att hänvisa till externa förhållanden, som behovet av att öka gymnasieskolans kvalitet men också till tanken om den likvärdiga skolan:

Eftersom kursplanerna är så otydliga och har så svävande formuleringar har lärarna givits en i princip omöjlig uppgift att tolka dem. Denna otydliga styrning från staten har förmodligen bidragit till att undervisningen i hög grad ser olika ut mellan olika skolor och mellan olika lärare (SOU 2008:27, s 266).

En likvärdig skola i utredningsmaterialet diskuterades främst i termer av måluppfyllelse, god genomströmning och att undervisningsinnehållet mellan skolor i större utsträckning måste homogeniseras. Detta innebär att med en tydligare central bestämning av gymnasieprogrammets innehåll, i termer av en stärkt mål- och resultatstyrning, framhölls syftet vara att avsevärt minska utrymmet för olika tolkningar av kunskapsmålen:

Denna tydlighet ska vara av det slaget att likvärdigheten stärks och att utrymmet för lärare och skolor att utifrån egna tolkningar utforma målen och betygskriterierna begränsas (SOU 2008:27, s 343).

Den stärkta mål- och resultatstyrningen kan därmed, utifrån ovanstående diskussion, i denna kunskapsdiskurs ses fylla en viktig funktion inte minst genom sin koppling till likvärdighetsbegreppet. Förutom elevens många gånger dåliga måluppfyllelse betonades i gymnasieutredningen (SOU 2008:27) också att det i den samtida skolan var svårt att veta vad gymnasieeleverna egentligen kunde: ”Gymnasieskolan är i dag ett exempel på en verksamhet där det av flera skäl är svårt att bedöma resultaten” (SOU 2008:27, s. 306). Såsom Eva Forsberg (2008) menar utgör centralt utformade kunskapstester, såväl nationellt som internationellt ett allt viktigare styrmedium för att öka den externa kontrollen över skolans innehåll och form. Att ge en ökad betydelse för sådana tester kan därmed vara ett sätt att åstadkomma en sådan innehållslig kontroll och i förlängningen bättre resultat. En tanke som också återfinns i gymnasieutredningen:

Det är viktigt att det finns en överensstämmelse mellan de nationella proven för kursen och det faktiska innehållet av undervisningen i kursen. Av bland annat detta skäl finns det behov av att beskrivningen av det centrala innehållet för denna kurs ... blir tydlig (SOU 2008: 27, s 346).

Ett viktigt sätt att öka elevers motivation, genomströmning och måluppfyllelse och därmed också resultaten blir, som också nämndes i den tidigare kunskapsdiskursen, att i större utsträckning innehållsligt skilja mellan studieförberedande- och yrkesprogram. Detta innebär också att de för 1990-talets gymnasiereform så viktiga kärnämnen ersätts med så kallade gymnasiegemensamma ämnen som i betydligt större omfattning är riktade mot det aktuella programmets examensmål (Prop.2008/09). En sådan förändring innebär att elever på yrkesprogrammen inte, utan att läsa extra kurser, erhåller grundläggande högskolebehörighet vilket dock motiverades av utbildningsminister Jan Björklund utifrån gymnasieelevers önskan att vilja profilera sig och behovet av att förbättra måluppfyllelse och genomströmningen genom gymnasieskolan:

När yrkesutbildningar och teoretiska utbildningar liknar varandra mer och mer, man försöker stöpa alla i samma form, men ungdomar låter sig inte stöpas i samma form för dom är olika och dom här problemen hänger ihop, det leder till att många elever misslyckas och hoppar av (Björklund 2009-04-28).

Med andra ord motiveras i denna kunskapsdiskurs en tydligare differentiering av gymnasieskolan genom att hänvisa till gymnasieelevers individuella aspirationer och nödvändigheten av att ge eleverna mer ämnesinriktade kunskaper i deras utbildning.

Relationen mellan den reglerade arbetslivsorienterade och den innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen

På motsvarande sätt som i diskussionen kring förhållandet mellan den avreglerade målrationala kunskapsdiskursen och den sociokulturellt orienterade kunskapsdiskursen kan frågan ställas hur det egentligen är möjligt att två så tillsynes olika kunskapsdiskurser som den reglerade arbetslivsorienterade och den innehålls- och resultatorienterade kan förekomma i en och samma utbildningsreform?

Att i större utsträckning låta staten tillsammans med externa avnämargrupper avgöra gymnasieutbildningarnas innehåll i kombination med att ge eleverna färre valmöjligheter betraktas inom den reglerade arbetslivsorienterade kunskapsdiskursen som ett viktigt sätt att åstadkomma *anställningsbarhet* hos de svenska gymnasieeleverna. Inte minst försökte en sådan argumentation få legitimitet genom att hänvisa till ungdomsarbetslöshet och socialt utanförskap. Att tidigt komma in i arbetslivet framhölls i utredningen som avgörande för att motverka just utanförskap i samhället, med de sociala problem som ett sådant kan innebära.

Unga vuxna som saknar en fullgjord gymnasieutbildning är överrepresenterade i gruppen som är bidragsberoende och långvarigt arbetslösa. Dessa personer kan få en svår situation på arbetsmarknaden och generera höga kostnader i form av socialbidrag och arbetslöshetsersättning m.m. (SOU 2008:27, s 310).

Det vill säga, avgörandet för den samhälleliga integrationen vilar i många avseenden på elevers framtida möjligheter till anställning: ”Att förberedas för ett yrke och att förberedas för högskolestudier innebär också att man i hög grad förbereds för livet i samhället” (SOU 2008:27, s 540).

På motsvarande sätt kan den innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen söka legitimitet hos, för den svenska skolan, viktiga tanken om en likvärdig skola. Att i ökad utsträckning centralt innehållsligt bestämma gymnasieskolans olika utbildningar framhålls skapa bättre förutsättningar för likvärdighet. Samtidigt behöver gymnasieskolan bli mer differentierad för att bättre anpassas till gymnasieelevers olika behov och förmågor vilket motiveras med att detta i sin tur skapar bättre förutsättningar för elevers mål uppfyllelse, bättre kvalitet på undervisningen och en ökad genomströmning.

En viktig sådan semantisk magnet som således här verkar förbinda dessa två kunskapsdiskurser med varandra är begreppet *stärkt mål- och resultatstyrning*. Ambitionen att försöka tydliggöra och i ökad utsträckning kontrollera gymnasieutbildningarnas utfall och resultat kommer således till uttryck genom att såväl hänvisa till externa arbetsmarknadsförhållanden (den reglerade arbetslivsorienterade kunskapsdiskursen) och interna traditionsenliga ämneskunskaper (den innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen).

Avslutande diskussion – Legitimitetskris, resultatfetischism och en ny diskursordning

Det övergripande syftet med denna artikel har varit att studera hur policy över tid hanterat och hanterat samhällsförändringar och problem och hur detta kommer till uttryck i utbildningspolicy konstituering av kunskap. Med utgångspunkt i frågan – vilka problem som 1990-talets gymnasiereform respektive den pågående gymnasiereformen kan betraktas som lösningen på var vidare syftet att urskilja dominerande diskursiva förskjutningar mellan de båda reformperioderna. Med avseende på artikelns kritiska intresse återstår avslutningsvis att studera hur dessa diskursiva förskjutningar kan förstås och förklaras i relation till den sociala praktik som respektive gymnasiereform formulerades inom.

Resultaten ovan talar för att en ny diskursiv ordning har konstituerats i utbildningspolicy beträffande vad som är att betrakta som legitim skolkunskap och i förlängningen en legitim gymnasieutbildning. De diskursiva förskjutningar som kan skönjas mellan de båda reformperioderna pekar således mot att det också skett förändringar i den sociala praktiken.

En historisk given diskursordning skulle alltså kunna sägas representera den diskursivt organiserade logiken för utbildning. Ifall en förändring sker i rådande diskursordning talar detta även för en pågående social och kulturell förändring (Lund & Sundberg, 2004, s 35).

Frågan som återstår att behandla är således vad det är för samhälleliga förändringar som har skett som i sin tur har inneburit att en ny sådan diskursordning har etablerats och kunnat vinna legitimitet i de undersökta utbildningspolitiska reformmaterialen?

Vid studiet av den nya gymnasieutredningen (SOU 2008:27) återfinns en tämligen klar uppfattning om att den högt uppställda ambitionen från 1990-talets gymnasiereform ”att utveckla Europas bästa skola” inte har infriats. Istället har en rekordhög ungdomsarbetslöshet, en återkommande uppmärksamhet kring att de svenska eleverna presterar allt sämre i internationella kunskapsmätningar i kombination med en kritik från näringsliv och högre utbildningssystem att studenter är alltför dåligt förberedda för arbetsliv alternativt vidare studier (se t ex DN 2009-05-29) medfört att utrymmet för en reformering av gymnasieskolan blivit allt större.

En sådan utveckling i kombination med en allt tuffare internationell konkurrens från inte minst flertalet asiatiska länder har också inneburit krav på ett allt effektivare och högkvalitativt utbildningssystem. Inte minst inom EU har det utifrån en sådan utveckling tagits fram en mängd olika strategier för att möta sådana krav i form av exempelvis olika utvärderings- och kvalitetsinstrument (Ringarp & Rothland 2010). Evert Vedung (2004) benämner en sådan utveckling i termer av en ”utvärderingsbölja” som grundas i en slags ”radikal rationalism” som i detta sammanhang kommer till uttryck i att nationens ekonomiska konkurrenskraft mäts i hur väl dess elever står sig i olika internationella kunskapsmätningar. I sådana kunskapsmätningar ökar behovet av mätbara kunskapsstandarder som faller väl ut i dessa tester vilket kan beskrivas som en utveckling mot, vad jag vill benämna som, en form av ”resultatfetischism” (Jmf Marx, 1867/1981). Förskjutningen mot att en mer innehållsligt och resultatorienterad kunskapsdiskurs kan i den nya gymnasiereformen förstås mot en sådan bakgrund.

Den marknadsinspirerade modell som fick ett stort inflytande i början på 1990-talet beträffande hur samhällsliga problem i allmänhet borde hanteras och hur utbildningssystemet i synnerhet skulle organiseras har därtill visat sig ha svårt att möta de problem som ovan diskuterades. En utveckling som dessutom kom att eskalera med en finanskris 2008 där, såsom Andrew Gamble (2010) uttrycker det: "Two decades of mantras about efficient markets, spontaneous markets and the evils of government were set aside ..." (p 703).

I många kapitalistiska stater finns en tendens att statens roll inom bland annat utbildningssystemet har stärkts. Inom skolan märks detta exempelvis genom en uppstramning och kontrollen över läroplaner i termer av vad och hur som ska läras ut. Sally Power och Geoff Whitty (1999) benämner en sådan utveckling i termer av en återupplivad traditionalism. Tidigare har jag visat hur den reglerade arbetslivsorienterade- och den innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen på ett tydligt sätt samverkar och harmoniserar med varandra. Detta kan relateras till Michael Apples (2006) diskussion kring att neokonservativa inslag utgör neoliberalismens nya allianspartner inom utbildningspolitiken. Trots att det till synes finns vissa grundläggande motsättningar mellan dessa två tankesystem, liksom mellan de båda ovan diskuterade kunskapsdiskurserna, så kan dessa två ideologier komplettera och befrukta varandra på ett kreativt sätt. Den ökade fokuseringen på centraliserade standarder, innehåll och hårdare kontroll kan paradoxalt gynna marknadiseringen av skolan (Apple 2006). Detta kan åstadkommas, menar författaren, genom att dels utbildningssystemet på ett effektivare sätt anpassas till arbetsmarknadens behov dels genom att förutsättningarna att göra rationella val förbättras för såväl elever och föräldrar. En retorik, som jag ovan velat påvisa, i många avseenden känns igen från den pågående reformeringen av gymnasieskolan.

Utifrån resultatet av analysen som diskuterats i denna artikel skulle en sådan utveckling peka mot att de marknadsinspirerade idéer som den svenska gymnasieskolan varit mycket starkt inspirerad av sedan 1990-talet nu behövt, för att framstå som legitim, finna nya sätt att organisera sig på. Resultatet vi ser är en form av uppstramning av denna styrningsmodell, eller som David Hartley (2010) uttrycker det – en "rhetorics of regulation in education" (p 285) har varit nödvändig för att densamma ska kunna framstå som legitim.

En sådan utveckling kommer till uttryck i att de grundsatser som 1990-talets utbildningspolicy var uppbyggd kring i termer av - stor valfrihet för eleven, konkurrens mellan skolor, decentralisering, mångfald av kurser och programinriktningar, en stor tilltro till elevens möjlighet att göra rationella val, frihet för lärare att utifrån de nationella

målen bestämma undervisningsinnehåll och undervisningsformer och så vidare - nu tvingats stramas upp eller, om man så vill, regleras, för att på ett effektivt sätt kunna möta den ovan beskrivna samhällsutvecklingen. Det vi ser i den nya gymnasiereformen är istället, som ovan velat påvisas, ett minskat utrymme för elevers valmöjligheter, minskat utbud av valbara kurser och programinriktningar, ett minskat tolkningsutrymme för läroplanens och kursplanernas mål i form av en tydligare innehållslig bestämning och en ökad anpassning till arbetsmarknadens behov. Det är således i relation till en sådan utveckling som den så kallade reglerade arbetslivsorienterade- och den innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen kan förstås.

Referenser

- Aasen, Petter (2003): What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I Michael Apple, red: *The State and the Politics of Knowledge*, s 109–149, New York: Routledge.
- Apple, Michael (2003): *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, Michael (2006): *Educating the “Right” Way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Björklund, Jan (2009): TV-sänd presskonferens om förslaget om en ny gymnasieskola 2009-04-28.
- Boréus, Kristina (1994): *Högervåg : nyliberalismen och kampen om språket i svensk debatt 1969–1989*. Stockholm: Tiden.
- Burch, Patricia (2010): After the Fall: Educational contracting in USA and the global financial crisis. *Journal of Education Policy*, 25(6), s 757–766.
- Carlgren, Ingrid; Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2009): *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity – Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Dagens Nyheter (2009-05-29): *Gymnasieskolan får tummen ned av företagen*.
- Departementsserien (2009:21): *Bortom krisen – om ett framgångsrikt Sverige i den nya globala ekonomin*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Eklund, Klas (2010): *Vår ekonomi: En introduktion till samhällsekonomin*. Stockholm: Norstedt.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity.
- Forsberg, Eva (2008): Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati*, 17(1), s 75–98.
- Hartley, David (2010): Rethorics of regulation in education after the global economic crisis. *Journal of Education Policy*, 25(6) s 785–791.
- Gamble, Andrew (2010): After the Crash. *Journal of Education Policy*, 25(6) s 703–708.
- Karlsén, Gustav. E. (2002): *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlag, cop.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985): Post-marxism without apologies. I Ernesto Laclau, red: *New Reflections on the Revolution of our Time*, London: Verso.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Luke, Allan (2008): Curriculum in context. I Michael Connelly, red: *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2004): *Pedagogik och diskursanalys – Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Institutionen för pedagogik: Växjö universitet.
- Lund, Stefan (2006): *Marknad och medborgare: elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö: Växjö University Press.
- Lundgren, Ulf P (1979): *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, Ulf P (1999): Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 1, s 31–41.
- Marx, Karl (1867/1981), *Kapitalet: kritik av den politiska ekonomin. Bok 1, Kapitalets produktionsprocess*. Lund: A-Z.
- Melander, Fredrik (2004): Kris i skolan?: En analys av den aktuella skoldiskursen. I *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*, s 287–314. Arbetslivsinstitutet i Malmö.
- Nilsson, Anders (1993): Utbildning, ekonomisk tillväxt och fördelning – en översikt av utbildningsekonomisk forskning i Sverige. *Forskning om utbildning*, 20(1).
- Power, Sally & Whitty, Geoff (2002): Devotion and choice in three countries. I Geoff Whitty, red: *Making Sense of Education Policy. Studies in the sociology and politics of education*, s 46–63. London: SAGE.

- Proposition 1990/91:18 *Regeringens proposition om ansvaret i skolan*. Stockholm.
- Proposition 1990/91:85 *Växa med kunskaper: om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm.
- Propositionen 1992/93: 25 *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan*. Stockholm.
- Proposition 2008/09:199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm.
- Ringarp, Johanna & Rothland, Martin (2010): Is the grass always greener? The effects of the PISA results on Education Debates in Sweden and Germany. *European Educational Research Journal*, 9(3), s 422–430.
- Schiro, Michael (2008): *Curriculum Theory: conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: Sage.
- SOU 1992:94 (1992): *Skola för bildning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1993:16 (1993): *Nya villkor för ekonomi och politik*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27 (2008): *Framtidsvägen – En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- Sundberg, Daniel (2005): *Skolreformernas dilemman: En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.