

Daniel Pettersson
Kunskapsbedömning

Internationella kunskapsmätningar som exempel.

Daniel Pettersson
Kunskapsbedömning

Internationella kunskapsmätningar som exempel.

Abstract

Dedikationsida

Innehållsförteckning

Förord

Inledning

Prolog

Ett forskningsfält uppmärksammas och tar form

Syfte och frågeställningar

Studiens disposition

Internationella samarbetsorganisationer och kunskapsmätningar – teoretiska utgångspunkter

Ontologisk startpunkt

Staten som struktur

Internationalisering och globalisering

Världsideologi/världsideologier

Internationell ideologi – tankar om ett innehåll

 Kunskapsekonomi

 Kunskapssamhälle

Aktörers betydelse för spridandet av internationell ideologi

Spridandet av internationell ideologi

 En typologi

 Extern påverkan

 Internationella kunskapsmätningar som extern påverkan

Internationella kunskapsmätningar

 Policy- eller forskningssyfte

Internationalisering genom samarbetsorganisationer och kunskapsmätningar

Utbildningens internationalisering

 Tillbaka till en ontologisk startpunkt

 Förändringar i det lokala

 Svensk skolas internationalisering – tre utvecklingslinjer

IEA som utbildningsaktör

IEA i relation till OECD

OECD blir alltmer en utbildningspolitisk aktör

Internationell kunskapsmätningens funktion på nationell nivå

Kunskapsmätning som samtalsarena

Kunskapsmätning som nulägesbeskrivning
Kunskapsmätning för legitimering och dislegitimering
Dekontextualisering av resultaten
 Dekontextualiserad samtalsarena
 Dekontextualiserad nulägesbeskrivning
 Dekontextualisering av legitimering och dislegitimering
 Resultaten i internationell belysning
Sammanfattande analys
Sammanfattning och utblick
Summary
Referenser
Litteratur och sekundärkällor
Primärkällor
Tidningsartiklar

Förord

Inledning

Prolog

Som lärarstudent och specialpedagogstudent ägnade jag väldigt liten tanke åt varför jag skulle lära elever det jag förväntades lära dem. Under båda dessa utbildningar gick diskussioner kring skolans innehåll och styrning mig relativt obemärkt förbi. När jag antogs till forskarutbildningen vid Uppsala universitet på hösten 2001 kan det därför sägas att dessa frågor för mig var relativt utvecklade. I och med att jag under våren 2002 knöts till Ulf P Lundgrens forskningsgrupp STEP – *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* – väcktes ett intresse kring hur utbildning styrs. Från början hade jag närmast mig forskningsgruppen mer utifrån ett allmänintresse för historiska studier vilket jag tidigare ägnat mig åt. Ulf P Lundgren kom att fungera som min handledare och i samtal och diskussioner med honom växte ett intresse fram för styrning och då specifikt gentemot styrning utifrån en extern internationell påverkan. Under 2001 publicerade OECD sin studie PISA – *Programme for International Student Assessment*. Genom Ulfs försorg introducerades rapporten för mig och jag bereddes möjlighet att närvara vid ett seminarium i Wien under hösten 2002 där statistikbearbetning inom PISA diskuterades. Majoriteten av seminariedeltagarna utgjordes av administratörer inom olika statliga förvaltningar. I diskussionerna fanns fokus på att PISA utgjorde en guldgruva för skolpolitiker och utbildningsadministratörer att åstadkomma förbättringar av nationella utbildningssystem. Även jag delade uppfattningen inledningsvis, men ju längre diskussionerna förflöt väcktes olust hos mig kring vilka effekterna kan tänkas bli för nationella utbildningssystemen. Hur skall nationer kunna fortsätta med en allsidig utveckling av elever i ett flertal ämnen när administratörer sitter och talar om utveckling utifrån nationsspråk, matematik och naturvetenskap. Ju längre seminariet led ju mer skeptisk blev jag till vilka effekterna kunde tänkas bli. Ifall jag åkte dit som entusiast så kom jag hem som tvivlare och skeptiker. Dessa tankegångar utvecklades sedan genom handledning med Ulf och min biträdande handledare Eva Forsberg samt i diskussioner med forskningsgruppen.

Senare i mina forskarstudier bereddes jag, genom Anita Wester på Skolverket, möjlighet att vara med på ett OECD-seminarium i Berlin. Seminariet blev ett uppvaknande för mig kring vad som höll på att hända. Delegater från olika regeringar, varav en del var högt uppsatta skolpolitiker, diskuterade

OECD:s mätningar som om det var en tävlan om vilket land som hade det bästa utbildningssystemet. Detta ledde till diskussioner kring ramarna för mätningarna samt vilken typ av kunskap som skulle mätas. Det uppmärksammades för mig att OECD:s kunskapsmätningar förvandlats från ett intresse att förbättra utbildning till att bli en statuskamp nationer emellan. Detta innebar för mig en insikt om att detta måste studeras. Vad är det som händer när nationer deltar i kunskapsmätningar inom internationella samarbeten? Efter detta kan det sägas att min forskarutbildning fått riktning alltmer åt att studera styrning av nationella utbildningssystem utifrån extern påverkan genom internationella samarbetsorganisationer och internationella kunskapsmätningar.

Mina studier kan sägas ha fokuserats kring relationen mellan det nationella och internationella inom utbildningsområdet. I början ansåg jag det viktigt att försöka få reda på ifall det var möjligt att se en internationell hegemoni¹ kring utbildningsfrågor. Detta arbete drevs och styrdes till stora delar av teorier utarbetade av Antonio Gramsci. I detta studerades nationsrapporter författade inom UNESCO. Studien var från början tänkt som en första del i den text ni nu läser. Undersökningen drevs av en observation, från min sida, om att en etiopisk och svensk skolpolitiker på ett retoriskt plan inte har några större problem att mötas i diskussioner kring utbildning. Detta sågs länge av mig som en garant för att det var möjligt att tala om en internationell utbildningshegemoni. Efter ett tag modifierades bilden och jag utvecklade istället en diskussion kring isomorfa ideologier² som gör sig gällande inom internationella samarbetsorganisationer och en mediering³ av dessa vid implementering i nationell kontext. Efter samtal med min handledare och biträdande handledare har jag valt att inte ta med denna del. Detta då studien tar fokus från det som behandlas här. Den finns istället presenterad i Pettersson (2007) och kan som sådan ses som startpunkt för denna studie.

Denna undersökning är en produkt av flera års intresse för relationen mellan det nationella och internationella och hur detta uttrycks genom internationella samarbetsorganisationer och internationella kunskapsmätningar. Utifrån en inläsning kring vilka internationella kunskapsmätningar som diskuterats inom svensk kontext har studien koncentrerats till att studera kun-

¹ Begreppet hegemoni kommer att diskuteras och definieras längre fram i texten, men initialt kan det fungera som en läsanvisning att med internationell hegemoni tänker jag mig ett internationellt herravälde över utbildningsfrågor som genom herraväldet utövar en påverkan på nationella synsätt kring utbildning.

² Isomorfa ideologier kommer att diskuteras och definieras längre fram i texten. Som läsanvisning kan det anges att begreppet isomorf ideologi signalerar att det är en sammantagen eller enhetlig ideologi som ges uttryck. Isomorf kan då ses som delvis synonym med begreppet homogen och hamnar då i motsatt ställning gentemot en heterogen ideologi som följdaktligen innehåller en rad disparata uttryck.

³ Begreppet mediering kommer att fyllas med ett innehåll längre fram, men inledningsvis kan det förstås som omformulering.

skapsmätningar framtagna av IEA⁴ och OECD⁵. I arbetet kommer en historisk framskrivning av dessa organisationer att göras då mycket av relationen mellan det nationella och internationella kan beskrivas och diskuteras utifrån historiska förklaringsgrunder. IEA och OECD blir i detta förfaringssätt typ-exempel av hur en relation mellan det nationella och internationella konstitueras och ges sammanhang. De historiska beskrivningarna av IEA och OECD ges i undersökningen ett relativt stort utrymme då detta är något som saknats i samtalen om internationella kunskapsmätningar, åtminstone utifrån svensk kontext. Den historiska framskrivningen kan därför tolkas som ett empiriskt bidrag till det vetenskapliga samtalet kring internationella samarbetsorganisationer och internationella kunskapsmätningar.

Undersökningens primära fokus ligger på studerandet av hur internationella kunskapsmätningar diskuteras när de landar i nationell kontext. I detta är det politiska, administrativa och mediala aktörer som uppmärksammas. Fokus motiveras av att relationen mellan det internationella och nationella är relativt outvecklat vad det gäller hur relationen kommer till uttryck. Det kan följaktligen sägas att det internationella har låg prioritet som förklaringsgrund när det nationella diskuteras. I undersökningen lyfts diskussionen utifrån internationella kunskapsmätningar som presenteras utifrån specifika syften och mål och som i nationell kontext ges tolkning, funktion och innehåll.

Studien kan sägas ha som ambition att säga något om relationen mellan det nationella och internationella i relation till hur styrning av nationella utbildningssystem konstitueras, diskuteras och motiveras. Problemområdet kan på så sätt beskrivas som en tankefigur i form av en triangel där internationella kunskapsmätningar finns i triangelns mitt och i basens båda ändar finns det nationella och internationella. I triangelns spets placeras styrning av utbildningssystem. Det som studeras utifrån tankefiguren är hur det samtalas, diskuteras och argumenteras utifrån tankefigurens olika beståndsdelar. Diskussionerna leder fram till en möjlighet att synliggöra det som kan diskuteras utifrån en terminologi kring internationell kunskapsmätning som fenomen. I detta blir det viktigt att uppmärksamma en skillnad i det jag diskuterar i termer av internationell kunskapsmätning och internationella kunskapsmätningar. I detta tänker jag mig internationella kunskapsmätningar som materialiserad form av det som benämns internationell kunskapsmätning. Det finns alltså inom internationell kunskapsmätning andra former av mätningar än internationella kunskapsmätningar. Detta är inledningsvis ett viktigt antagande. Studerandet av internationella kunskapsmätningar skall därför uppfattas som *en* del i det jag övergripande benämner internationell kunskapsmätning. Relationen mellan internationell kunskapsbedömning och internationella kunskapsmätningar kommer att bli mera synlig längre fram i undersökning-

⁴ IEA står för *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

⁵ OECD står för *Organisation for Economic Co-Operation and Development*.

en. Detta då begreppet kunskapsbedömning kommer att användas som övergripande fenomen inom vilket internationell kunskapsbedömning ingår som en del vilket i sin tur, i *en* form, presenteras genom internationella kunskapsmätningar.

Ett forskningsfält uppmärksammas och tar form

Studien kan sägas ta sin början i det förhållande att vi människor låter oss styras. I detta skapas ett ”katten på råttan” förhållande. Elever låter sig styras av lärares föreskrifter. Lärare låter sig styras av regerings och riksdags föreskrifter och regering och riksdag låter sig styras av internationella trender och strömningar. På så sätt kan ingen aktör sägas stå utanför ett interaktionsnät som binder oss samman kring hur vi tänker och agerar inom konstituerade ramar. I detta uppmärksammas relationen mellan det internationella och nationella utan att glömma bort att det föreligger fler och andra relationer.

Undersökningen kan utifrån detta sägas ta sin början i en förundran över hur relationen mellan det nationella och internationella konstitueras och uttrycks inom internationella samarbeten på utbildningsområdet. I en tidigare studie (Pettersson 2007) diskuterades UNESCO som internationell arena inom vilken olika intressen gör sig gällande. I detta konstaterades att UNESCO drivs av en isomorf ideologi kring mänskliga rättigheter. Ideologin utsätts för mediering av aktörer inbegripna i samarbetet, beroende på att de har andra prioriteringar. I detta konstaterades att det primärt är nationer och andra internationella organisationer som utövar mediering på UNESCO. Medieringen av UNESCO:s isomorfa ideologi sker delvis utifrån olika positioner. Medieringen i nationer beror till övervägande del på den nationella interaktionens beskaffenhet, medan internationella organisationers mediering primärt sker utifrån att de har andra syften, prioriteringar och mål än UNESCO, vilket främst kan tillskrivas att de har tydligare prioriteringar utifrån ett ekonomiskt syfte. Förutom medieringen av UNESCO:s ideologi konstaterades att UNESCO:s utsagor också utsätts för en mediering när de landar i nationell kontext. Denna mediering styrs av nationernas kontextuella förutsättningar. På så sätt kan det sägas att nationer inom samarbetet medierar UNESCO:s ideologi i två fora. Dels på det övergripande planet beroende på interaktionsmönstrens beskaffenhet, men också när UNESCO:s ideologi tas emot på nationell nivå där mediering sker mer utifrån nationens kontextuella beskaffenhet.

Det gemensamma för internationellt samarbete konstaterades bestå i en önskan från aktörer att effektivisera reproduktion av goda samhällsmedborgare. Den goda samhällsmedborgaren var dock ett begrepp som fylldes med olika innehåll. Det gemensamma uttrycks i en gemenskap av en teknologiskt/instrumentell metod för att effektivisera en reproduktion. Slutsatsen finner stöd hos Thomas (1997) som konstaterar att ”*Apart from emphasizing*

the need for pupils to be loyal citizens, the school is principally perceived to be about fostering an academic and technocratic meritocracy to meet the challenge of modernization in the next millennium in order that they can compete with other nations” (a.a. s. 23-24). I detta ges teknologisk/instrumentell metod ett innehåll som pekar på två uppdrag för skolsystemen. Det är dels att skapa goda och lojala samhällsmedborgare, men det är också att skapa individer som ges möjlighet att fungera i internationell konkurrens. Det sista uppdraget skall dock inte uppmärksammas utifrån ett individuellt perspektiv utan skall ses som ett prioriterat mål för att nationen skall utvecklas och ges möjlighet till tillväxt inom internationell marknads ekonomi.

Reproduktion är inget lätt fält att utforska. När reproduktionsbegreppet tillämpas på utbildning finns det risk att det redan från början bestäms som slutet och oföränderligt, eller åtminstone mycket svårföränderligt. För att undvika den slutna tolkningen bör Lundgrens⁶ begrepp samtida och historisk reproduktion uppmärksammas. Utvecklandet har skett utifrån ett försök att fånga in bakomliggande processer av utbildningens mer eller mindre snabba förändring. Den samtida reproduktionen avser i Lundgrens tolkning de värderingar, färdigheter och kunskaper som ett samhälle vid en viss tidpunkt uppfattar som absolut nödvändiga för att återskapa produktionen och för att kunna leva som individ i samhället. Den historiska reproduktionen, å andra sidan, avser utbildningens egna traditioner. Traditioner bör i detta tolkas som det som avses när utbildningens aktörer talar om bildning, utbildningsmål, innehåll och syfte.

Det finns alltså en dynamik som hela tiden pågår mellan samtida och historisk reproduktion. Detta uttrycks i den skrivna retoriken kring utbildning. I ett samhälle som utsätts för starkt förändringstryck kommer spänningen mellan historisk och samtida reproduktion upp till ytan för diskussion. Utifrån detta anför Henrik Román (2006) att det skulle vara möjligt att tala om framtida reproduktion som ett specialfall av den samtida. Román menar att det för utbildningens vidkommande går att se att samtida reproduktion i allt högre grad styrs av framtidsprognoser. Det argumenteras för att den senmoderna utbildningen alltmer övergått till att bli en framtida reproduktion, vilket innebär en reproduktion av samtidens föreställningar om framtiden⁷. I diskussionen om framtiden ingår globalisering och internationell påverkan som naturliga delar varifrån diskussioner förs⁸. Utifrån föreställningar om framtida reproduktion kan det därför sägas att internationell påverkan ingår. Föreliggande studie kan ses som ett bidrag till att försöka ta reda på vilka delar av internationell påverkan som kommer till uttryck utifrån en föreställ-

⁶ Lundgren (1983, 1984, 2002), Lindensjö & Lundgren (1986, 2000).

⁷ Román (2006) utgår i denna diskussion från en tidigare studie, Román (2003).

⁸ Om detta finns en rik och varierande litteratur som kommer att diskuteras och beskrivas. Inledningsvis kan det refereras till Román (2006).

ning om en framtida reproduktion. Detta sker framförallt i relation till internationella kunskapsmätningar som ett uttryck för viktiga kunskaper inför framtiden.

I Pettersson (2007) förklaras inte den teknologisk/instrumentella metodens innehåll. Det sägs bara på ett övergripande plan att metoden tänks och konstitueras inom utvecklandet av utvärderingar och kunskapsbedömningar. Denna undersökning kan sägas fortsätta där den förra slutade, genom att studera hur internationell kunskapsmätning diskuteras, tolkas och förstås i politisk, administrativ och medial nationell diskurs.

Diskursbegreppet har kommit att utvecklas till ett begrepp på modet. I vetenskapliga texter och debatter används ofta ordet diskurs urskilningslöst och utan närmare benämning av innehåll. Detta innebär naturligtvis svårigheter då begreppet i många sammanhang framstår som allt annat än precist. Oftast rymmer diskurs en idé om att språket är strukturerat i mönster när vi agerar inom sociala kontexter. Ett utbildningspolitiskt samtal skulle på så sätt kunna uttryckas som utbildningspolitisk diskurs. Användningen av begreppet säger dock inte mycket om vad själva begreppet innehåller. I denna undersökning använder jag begreppet diskurs mycket övergripande och när jag använder det skall det förstås som att diskurs är ”*ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)*” (Winther Jørgensen & Phillips 2000 s. 7).

Inom diskursanalytisk teoribildning hävdas att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Med hjälp av språket skapas representationer av verkligheten, som aldrig skall förstås som speglingar av redan existerande verklighet. Istället skall det tolkas som att representationer bidrar till att skapa en verklighet. Detta innebär inte att verkligheten inte finns, då betydelser och representationer skall tolkas som nog så verkliga. Det kan därför utifrån en diskursanalytisk teoribildning hävdas att den fysiska världen finns, men den får bara mening genom diskurs.

Uppfattningen att språket skall förstås som ett system, som inte bestäms av den verklighet som det refererar till, har sitt ursprung i en strukturalistisk språkvetenskaplig tradition utvecklad av Ferdinand de Saussure. Saussure utvecklade en idé om att förhållandet mellan språk och verklighet skall uppfattas som arbiträrt (Saussure 1970), vilket innebär att relationen är godtycklig. Grundtanken utgår från att världen själv inte säger hur den skall uttryckas. Detta görs istället av människor som utifrån sociala konventioner bestämmer hur ting förbinds med tecken. Saussures intresse för detta uttrycktes i att han såg två nivåer av språket – *langue* och *parole*. Med *langue* menas språkets struktur, nätverk och tecken som ger varandra betydelse vilka är fasta och oföränderliga. *Parole* däremot är det konkreta språkbruket, alltså hur det används. Inom den sausseska traditionen har *parole* ansetts som alltför föränderligt, vilket inneburit en uppfattning att språkvetenskapliga studier inte kan fånga fenomenet. Följden har blivit en språkvetenskaplig fokusering på *langue*.

Den vetenskapliga inriktningen poststrukturalism har fört Saussures tankar vidare, dock med modifikationer. Det som förts vidare är en tanke om att tecken inte får betydelse av verkligheten utan av varandra i ett strukturellt nätverk. Poststrukturalisterna ifrågasätter den saussureska traditionens uppfattning att språket utgör en oföränderlig struktur och den skarpa gränsen mellan *langue* och *parole*. Detta har fått till följd att det finns strukturer, men dessa är hela tiden bara tillfälliga och de existerar inte enbart i motsägelsefria former. Genom detta har poststrukturalisterna lyckats lösa ett av strukturalismens traditionella problem, nämligen frågan om förändring. Med strukturalismens fokus på en underliggande och fast struktur är det omöjligt att begripa förändring, då det är omöjligt att förstå varifrån förändringen kommer. Hos poststrukturalisterna förstås strukturen som föränderlig då teckens betydelser kan glida i förhållande till varandra, vilket leder till ett uppmärksammande av fenomen som får tecken att glida. I detta kan man närma sig poststrukturalisternas andra huvudkritik av den traditionella strukturalismen, nämligen den skarpa åtskillnaden mellan *langue* och *parole*. I strukturalismen kunde *parole* inte vara ett studieobjekt, eftersom människors konkreta språkbruk antogs alltför tillfälligt för att säga något om strukturen, *langue*. I motsats till detta hävdar poststrukturalisterna att det just är i den konkreta användningen av språket som strukturen skapas, reproduceras och förändras. I konkreta tal- och skrifthandlingar bygger människor på strukturen, annars skulle inte handlingen vara meningsfull, men de sätter också strukturen på spel genom att ge förslag till hur tecknens betydelse skall fixeras. Utifrån detta har det beskrivits (Winther Jørgensen & Phillips 2000) att poststrukturalismen uppmärksammar följande: Språket är en avspeglning av en existerande verklighet. Språket är strukturerat i mönster eller diskurser – det är alltså inte tal om *ett* generellt betydelsesystem, som i den saussureska traditionen, utan om flera system där betydelsen skiftar från diskurs till diskurs. De diskursiva mönstren bevaras och förändras i diskursiva praktiker. De diskursiva mönstren skall därför sökas i konkreta kontexter där språket sätts på spel.

När begreppet diskurs används utgår diskussionerna ofta från Michel Foucault som på allvar kan sägas ha satt igång det som diskuteras i termer av diskursanalys. Inom nästan alla diskursanalytiska inriktningar har Foucault blivit en centralgestalt som det tvingas förhållas till och som helst också skall kommenteras, modifieras, kritiseras, men som kanske framförallt skall citeras. Eftersom jag inte kan bortse diskursbegreppet kan en närmare betraktelse av hans tänkande vara på sin plats – inte bara för att förhålla mig till spelets regler utan också för att min definition av diskursbegreppet kan behöva förankras i Foucaults tänkande. Framskrivningen görs också utifrån en iakttagelse, från min sida, utifrån forskningsfältets framskrivningar av det som kan beskrivas som en ”diskursens” diskurs, alltså en diskussion om hur begreppet diskurs skall förstås och tolkas. Detta faktum måste jag på något sätt förhålla mig till och mitt sätt har blivit att skriva fram Foucaults tänkan-

de som en del i uppmärksammandet av mitt forskningsfält. Jag hade kunnat bortse från hela diskussionen, men vem vill göra sig skyldig till att inte redovisa en diskurs om ”diskursens” diskurs. Dessutom kommer undersökningen längre fram att lyfta diskussioner som kan kontrasteras gentemot Foucaults diskursbegrepp.

Traditionellt har Foucaults författarskap delats in i en arkeologisk och en senare geneologisk fas. Dessa faser är inte alltigenom tydliga då de överlappar varandra, förstärker varandra eller utgör olika alternativ. I Foucaults tänkande definieras diskurs som att en mängd utsagor kallas för diskurs då de utgår från samma diskursiva formationer (Foucault 1972). Foucault följer i detta den generella socialkonstruktivistiska premissen att kunskap inte bara är en avspeglning av verkligheten. Sanning skall i detta uppfattas som en diskursiv konstruktion och olika kunskapsregimer anger då vad som är sant och vad som är falskt. Foucaults syfte blir att klarlägga strukturer i olika kunskapsregimer, vilket innebär att studera reglerna för vad som överhuvudtaget kan sägas och vad som är helt otänkbart, och studera reglerna för vad som betraktas som sant eller falskt. Poängen i detta kan formuleras som att det finns oändligt många möjligheter att skapa utsagor, men alla framförs inte. Det innebär att det finns historiska regler för diskursen som sätter snäva gränser för vad som överhuvudtaget kan sägas, tänkas eller tyckas⁹.

I Foucaults senare geneologiska arbeten utvecklas en teori om makt och kunskap. Istället för att se agenter och strukturer som primära kategorier sätter Foucault makten i centrum. I detta tänkande är makten lika lite som diskursen något som tillhör bestämda agenter. Makt ses således inte som något som vissa agenter utövar i förhållande till en massa passiva subjekt. Foucault menar vidare att det är genom makten som vår sociala omvärld skapas, objekt skiljs åt och får karaktäristika och relationer till varandra.

Makt är följaktligen både det som skapar vår sociala omvärld och det som gör att omvärlden ser ut och kan omnämnas på vissa sätt medan andra möjligheter utesluts. Synen på makt och kunskapsbegrepp får konsekvenser för Foucaults syn på sanning. I detta hävdas att det är omöjligt att nå fram till *Sanningen* eftersom man aldrig kan tala från en position utanför diskurserna. I Foucaults arkeologiska fas uppfattas ”sanning” som ett system av procedurer för produktion, reglering och spridning av utsagor. Detta är en uppfattning som i den geneologiska fasen kopplades ihop med maktuppfattningen. Detta innebär att sanning ses som inlagrad i skapade maktsystem. Eftersom man aldrig kan nå fram till *en* sanning bör man sluta med att fråga vad som är sant och falskt och istället fokusera på hur sanningseffekter skapas inom diskurser. Man skall alltså analysera processer där diskurser konstrueras som ger uppfattade sanna eller falska bilder av verkligheten.

⁹ Foucault drar upp huvudlinjer för metod och teori i Foucault (1972, 1993) och i hans *Övervakning och straff* (Foucault 1998) återfinns en empirisk analys utifrån metoden och teorin.

Foucault skriver att utbildningssystem är politiska medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig (Foucault 1993). Ett nationellt utbildningssystem kan utifrån Foucault därför uppfattas som en diskurs. Ifall det nationella utbildningssystemet tänks som en diskurs kan också den internationella utbildningsnivån tänkas i termer av diskurs. Detta innebär att en undersökning kring internationell påverkan på det nationella fullt möjligt kan diskuteras i termer av diskurser. Föreliggande studie väljer dock inte detta sätt att diskutera relationen. Foucaults tankar kring diskurser är dock inte oviktiga för undersökningen, men undersökningen diskuterar inte begreppet diskurs explicit gentemot Foucault utan istället bör diskurs uppfattas som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen, eller ett utsnitt av världen. Istället kommer tankar kring diskurser att förläggas till andra diskussioner om hur relationen mellan nationellt och internationellt tänks, konstitueras och diskuteras. Diskussionen om diskurser bör dock vara med då ett flertal av undersökningens referenser diskuterar i termer av diskurser.

Med detta sagt om hur undersökningen behandlar diskursbegreppet kan uppmärksamheten riktas gentemot andra fält värda att utforska i relation till tankefiguren om relationen mellan det nationella, internationella, styrningen av utbildningssystem och internationella kunskapsmätningar. I tankefiguren innehar internationella kunskapsmätningar en central placering. Den centrala placeringen kan diskuteras utifrån ett flertal ingångar, men den kanske mest centrala ingången blir utifrån en diskussion om internationella kunskapsmätningar som en del av kunskapsbedömning.

Forsberg & Lundahl (2006) konstaterar att olika typer av bedömningar i svensk pedagogisk forskning ofta betraktas som åtskilda fenomen. De menar att diagnoser, prov, individuella utvecklingsplaner, läxor, betyg, utvecklingsamtal, nationella prov, utvärderingar, uppföljningar, kvalitetsredovisningar, inspektioner, internationella kunskapsmätningar osv. sällan har studerats och analyserats inom ramen för ett sammanhållet perspektiv. I artikeln ansluter de sig till internationell forskning som menar att fenomenen skall betraktas som aspekter av en och samma sak kallad *assessment in education*, eller som de tolkar begreppet - kunskapsbedömningar¹⁰. Intresset för kunskapsbedömningar innebär en fokusering på bedömningar som media för kommunikation, eller annorlunda uttryckt som instrument för styrning och kontroll.

I denna undersökning uppmärksammas internationell kunskapsmätning som en del av kunskapsbedömningar. Det innebär en uppmärksamhet av internationell kunskapsmätning utifrån funktionen som kommunikation från en internationell till en nationell nivå, alltså hur internationell kunskapsmät-

¹⁰ Forsberg & Lundahl (2006) refererar till två nummer av E-tidskriften *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (2004:2, 2005:1) och en bok Forsberg & Wallin (2006). Då jag på olika sätt bidragit i dessa publikationer, se Lundahl, Lindh, Lindh-Munther & Pettersson (2004), Leo & Pettersson (2005) och Pettersson (2006) så faller det sig naturligt att även jag delar ingången i fältet. Se även Pettersson (2003).

ning fungerar utifrån styrning och kontroll även på ett nationellt plan. Fokus ligger på hur internationella kunskapsmätningar kommuniceras i lokal kontext med ett särskilt fokus på politiska, administrativa och mediala aktörer. Detta är ett bristfälligt utforskat fält som delas med andra typer av kunskapsbedömningar. Det har sagts att kunskapsbedömningar, trots sin centrala plats inom en skolpraktik, är ett mindre uppmärksammat forskningsobjekt (Broadfoot & Black 2004).

Utifrån forskning har det uppmärksammats att kunskapsbedömning från nationellt perspektiv bör diskuteras utifrån två angreppssätt. Dels bör kunskapsbedömning förstås utifrån en teknisk motivering. Kunskapsbedömning är ett rationellt instrument som tillhandahåller beslutsfattare och administratörer en metod att finna på ineffektivitet inom utbildningssystem, men de ger också en möjlighet att finna på lösningar. Det andra angreppssättet innebär att kunskapsbedömning bör förstås utifrån en symbolisk roll. Detta innebär att kunskapsbedömningar fyller en roll i att legitimera en statlig aktivitet genom en modell som signalerar modernitet. På så sätt kan testandet av elever tolkas som en ritual inspirerad av global kultur (Benveniste 2002).

Benveniste (2002) argumenterar för att kunskapsbedömningars syfte är tvådelat. De ges dels en operativ roll och dels en symbolisk. Detta uttrycks som att:

Student tests are devices for the scientific collection of objective data designed to support rational decision making at the classroom and policy levels. Evaluations may also be associated with incentive schemes that encourage greater productivity and effectiveness in the provision of schooling. This perspective emphasizes that national assessments will be shaped by the desire to inform policy making, resource allocation, classroom practices, or parental perceptions. Information is one of a variety of means for supporting the educational system in its drive toward greater quality, equity, and efficiency (Benveniste 2002 s. 92)¹¹.

Vad det gäller kunskapsbedömningarnas symboliska roll anges:

the measurement of student achievement is not necessarily related to an attempt by nation-states to implement change. Assessment systems, instead, play largely a symbolic role. According to this paradigm, nations do not evaluate academic performance to uncover the deficiencies in education but, rather, to appear as if they do. The primary purpose of assessment systems is motivated by a drive for legitimation. The emphasis on the symbolic aspect of assessment is founded on the fact that, as institutional sociologists rightly highlight, assessment itself can pose a threat to the legitimacy of state action (Benveniste 2002 s. 92).

¹¹ Benveniste (2002) saknar sidangivelser, men är publicerad på sidorna 89-118 i *Comparative Education Review*, vol. 46, no. 1. I utskriften form förloras sidindelningen. Sidanvisningen blir därför osäker.

Utifrån diskussionen slår Benveniste (2002) fast ”*Assessment systems are structured to serve primarily a ceremonial function that can legitimize state action to the international community and its domestic constituencies without threatening the state’s legitimacy*” (a.a. s. 93).

Forsberg & Lundahl (2006) ser på dessa relationer i en delvis annan tappning då de lyfter att det finns en psykometrisk forskning som arbetat med teknik-, metod- och teoriutveckling och test- och provkonstruktion, samt en sociologisk forskning som lyfter skolans bedömningar som ett instrument för sortering och urval. Utifrån detta beskriver författarna två centrala spår, ett som syftar till att utveckla instrumenten för bedömning och ett som uppmärksammar de sociala konsekvenserna av instrumenten. Utifrån Lundahl (2006) kan det sägas att merparten av forskning kommit att karaktäriseras av forskning i kunskapsbedömning istället för forskning om kunskapsbedömning. Eller som Steiner-Khamsi (2004:a) uttrycker det: ”*In comparative education a large rift yawns between those implementing and those studying educational borrowing and lending*” (a.a. s. 1). Utifrån Benvenistes (2002) uppdelning i en rationell funktion och ett symboliskt rättfärdigande kan effekterna i intresse uttryckas som att ”*Rational-functional explanations focus on testing outcomes, while symbolic justifications emphasize the act of testing per se*” (a.a. s. 93).

Utifrån sociologi¹² har en relation mellan utbildningens innehåll och relationen till samhällets ekonomiska och sociala förhållanden sökts. Benavot et al. (1992) argumenterar för att sociologiskt intresserade forskare fokuserat på socio-historiska förhållanden som påverkar till exempel produktionen, valideringen och berättigandet av olika typer av kunskap. Enligt författarna saknas det studier kring hur kunskap väljs, organiseras och förflyttas av olika sociala rörelser. Detta förhållande uppmärksammas även av Bernstein (1971) då han konstaterar:

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest (a.a. s. 47).

Benavot et al. (1992) uppmärksammar detta faktum och finner det anmärkningsvärt att trots att utbildning är ett så pass stort fält föreligger det inom den jämförande sociologin ett lågt intresse för dessa frågor. Utifrån detta har det uppmärksamrats att läroplaners strukturer, utifrån en relation till massutbildning, har en nära koppling till uppkomsten av standardiserade modeller

¹² Tex. Mannheim (1936) och Durkheim (1954). För en diskussion se bl.a. Kuklick (1983).

kring samhället (tex. Meyer 1980, Thomas et. al. 1987) och den standardiserade modellens alltmera ökade dominans över utbildningen¹³.

En modern samhällsmodell uppkommer på liknande sätt runt om i världen och uppvisar förvånansvärda likheter. Som ett resultat av detta uppkommer en ny utbildningskultur som upptas av både nationer och internationella organisationer. Strukturen för hur utbildningskulturen organiseras och sprids kommer därför i fokus för vissa forskare (bl.a. Benavot et. al. 1992). Utifrån utbildningskulturen, som ges internationell spridning, är det viktigt att uppmärksamma att nationerna inte bör ses som ”*helpless victim*” (Silova 2004 s. 76) som genomgående manipuleras och styrs av internationell nivå, utan snarare att nationella aktörer ges en möjlighet att driva sina egna agendor utifrån en mediering av internationellt påverkanstryck. Utifrån detta blir det möjligt att diskutera i termer av att det som framstår som internationell styrning framträder för att nationella aktörer låter denna framträdelseform synas. Nationella aktörers agerande kan därför summeras utifrån att de låter sig bli styrda för att de vill bli styrda. Anledningen till att de vill bli styrda kan skilja sig åt nationella kontexter emellan, beroende på aktörers syften och mål som emanerar ur nationell kontext i relation till det internationella.

Denna undersökning, kring internationella kunskapsmätningar, bör uppmärksammas i anslutning till att kunskapsbedömning blivit ett allt viktigare fält att utforska. I Sverige kan detta uppmärksammas utifrån en ökande frekvens av rapporter från centrala skolmyndigheter¹⁴ och avhandlingar¹⁵. Även internationellt är det en trend gentemot uppmärksammandet av kunskapsbedömningar och ifall det avgränsas kan avhandlingar om internationella kunskapsmätningar (se bl.a. Olsen 2005) och relationen mellan det nationella och internationella utifrån pedagogiska frågeställningar uppmärksammas¹⁶.

Forsbergs & Lundahls (2006) artikel utmynnar i ett antal kunskapsluckor som uppmärksammas utifrån forskning om kunskapsbedömningar. De menar att det, i relation till senare års utveckling, går att peka på att det i regeringens uppdrag till Skolverket, samt i myndighetens egna texter, saknas en diskussion om vad kunskapsbedömningar är i en skolpraktik, det vill säga vad de fyller för funktion i den vardagliga undervisningen. De påtalar också att det saknas studier om hur nationella resultatmått påverkar lärares strategier, attityder och praktiska arbete med undervisning och kunskapsbedömning. Det saknas också ett resonemang om hur resultat av kunskapsbedömningar

¹³ Se även Boli et. al. (1985) och Ramirez & Boli (1987). I Benavot & Riddle (1988) diskuteras massutbildningens framväxt under tidsperioden 1870-1940. I detta konstateras att sociala, ekonomiska, politiska och religiösa förhållanden spelade en större roll under denna tidsperiod än efter andra världskriget. Det är därför rimligt att anta att den standardiserade modellen, som diskuteras av författare verksamma inom samma forskningsinriktning, tar som utgångspunkt att massutbildning är en grundläggande faktor i en standardiserad modell om samhället.

¹⁴ Se bl.a. Skolverket (2000:a, 2002, 2003:a) och Korp (2003).

¹⁵ Boesen (2006), Korp (2006), Lundahl (2006), Selghed (2004) och Tholin (2006).

¹⁶ Se bl.a. Kallio & Rinne (2006), Meyer et. al. (1992), Finnemore (1996:a) och Steiner-Khamsi (2004).

fyller en funktion i statlig och kommunal styrning av skolan, både ur ett samtida och historiskt perspektiv. Det saknas vidare en förståelse av relationen mellan läroplaner och bedömningskultur samt tydliga strategier för att utvärdera och utveckla kunskap om kunskapsbedömningars konsekvenser på nationell och lokal nivå. De framtagna kunskapsluckorna speglar en svensk kontext, men det går även att se diskussionerna på internationell nivå, bland annat i relation till hur läroplaners koppling till samhällsutveckling och bedömningspraktiker diskuteras. I detta har det konstaterats att ett samhälles karaktäristika påverkar läroplaners innehåll, men de flesta karaktäristika kan svårigen användas för att förklara spridningen av bedömningspraktiker¹⁷. För att diskutera detta skapas en uppfattning om att det finns internationell ideologi som underlättar spridning av kunskapsbedömning. Utvecklingen underlättas av att massutbildning ses som en grundläggande förutsättning i det moderna. En ideologi kring kunskapsbedömningar sprids därför genom utvecklandet av massutbildningar. Framväxten av kunskapsbedömning bör därför tolkas som en naturlig utveckling när massutbildning inom det moderna sprids. I relation till detta har det konstaterats av Benveniste (2002) att systematiska mätningar av elevers kunskaper blivit ett standardiserat *education policy package* som drivs och sponsras av internationella samarbetsorganisationer. Benavot et. al. (1992) konstaterar:

We apply these themes to our study of the curricular categories; If mass education is a worldwide model, its curricula should also evidence standardization at the world level. The institutionalized ideologies of society, and the specific ideologies of education as socializing individuals for society, should carry institutionally standardized content (a.a. s. 45).

Utifrån ingången konstateras att läroplaners relation till internationell ideologi, som ges spridning, kan förstås utifrån:

(i) The more developed a society, the greater the emphasis in the curriculum on modern skills and values. Instruction in mathematics, the natural sciences, social science and a national language will be stressed more in developed societies than in less developed societies. Instruction in local languages, the arts, physical education, and vocational subjects like agriculture, manual training, and domestic science, will be emphasized less. (ii) With increased modernization and development around the world, modern subjects like mathematics, natural science and social science will be increasingly emphasized. (iii) Because international differences in socioeconomic development are relatively stable, national curricular differences will also be relatively stable. (iv) Considerable curricular diversity exists among national educational systems. (v) National educational systems, each with its own trajectory, show consistent curricula over time. (vi) National primary curricular categories will generally reflect modern values, independent of national development; (vii) Primary curricular categories in national societies will exhibit increasing

¹⁷ Se bl.a. Meyer et. al. (1977), Boli et. al. (1985) och Meyer et. al. (1992:b).

similarity; (viii) National differences in curricular emphases will show little consistency over time because all national systems derive from prevailing world conventions (Benavot et. al. 1992 s. 43-45).

Utifrån detta konstateras att nationella läroplaner skapas utifrån världsomspännande processer mer än nationella. Det konstateras att ”*They seem to result from system in which overall country curricular structures reflect world rhetoric rather than national educational history*” (Benavot et. al. 1992 s. 53). Utifrån studier av nationella läroplaner konstateras att de påverkas av internationell retorik kring utbildning. I detta argumenterar Priestley (2002) för att nationella läroplaner uppvisar likheter vad det gäller strukturen och terminologin som används. Vidare uppvisas en likhet i att de ses som ett viktigt incitament för en framtida ekonomisk tillväxt. Denna studie kan sägas ha en liknande ingång då svar söks om det är möjligt att finna detta gälla även internationella kunskapsmätningar och hur dessa diskuteras i mötet mellan det nationella och internationella, samt i relation till skolans styrning.

Även om Forsbergs & Lundahls (2006) kunskapsluckor, vad det gäller kunskapsbedömningar, är framtagna utifrån svensk kontext är de fullt möjliga att applicera på internationellt plan. I denna undersökning diskuteras dessa frågor i relation till internationella kunskapsmätningar. Olsen (2005) visar i sin avhandling att internationella kunskapsmätningar bör ses som mötesplats mellan forskare och beslutsfattare/administratörer. I detta påtalas några observationer. Det är dels att forskare, inbegripna i framtagandet, betonar att kunskapsmätningar bör ses som centrala för utvecklandet av nationell policy. Detta samtidigt som det påtalas att internationella kunskapsmätningar fått stor uppmärksamhet från nationella beslutsfattare/administratörer. En annan observation, som i detta sammanhang har störst relevans, är att forskning kring internationella kunskapsmätningar inte getts speciellt stor uppmärksamhet (se bl.a. Black 2000). Det kan hävdas att internationella kunskapsmätningar fyller en funktion, som bättre bör utforskas, genom att de ”*provide a context for communication between researchers from many fields and policy makers*” (Olsen 2005 s. 36).

Det kan anföras att studier om internationell kunskapsmätning till stora delar saknas. I de fall de förekommer är det oftast utifrån relationen till internationella samarbetsorganisationer¹⁸ eller det som Lundahl (2006) karakteriserar som forskning i kunskapsbedömning¹⁹. Utifrån Lundahl kan det sägas att forskning om kunskapsbedömning är ett relativt outforskat fält. Föreliggande studie är ett försök att råda bot på denna brist. I studien utfors-

¹⁸ Se bl.a. Karlsen (2007), Dehmel (2006), Rinne (2007) och Kallo & Rinne (2006).

¹⁹ Se även Cussó & D’Amico (2005), Olsen (2005), Wolf (1998), Beaton (1998). Utifrån ett holländska perspektiv kan Bos, Kuiper & Plomp (2001), Elshout-Mohr, Oostdam & Overmaat (2002) och Blok, Otter & Roeleveld (2002) nämnas. Ett flagrant exempel inom forskningen av kunskapsbedömningar utgörs av Smith (2002) som förlägger problemen med internationella utvärderingsstudier till att USA kan ses som en utvärderingens ”navel” vilket leder till problem när studierna skall implementeras i andra kontexter.

kas fältet i relation till kunskapsmätningar utarbetade av IEA och OECD och hur dessa bidrar som media för kommunikation. Undersökningen tar sin början i en förundran kring hur internationella kunskapsmätningar diskuteras, konstitueras och uttrycks på ett nationellt plan. Fokus i studien utgörs primärt av svensk kontext, men internationella utblickar förekommer.

Syfte och frågeställningar

Avsikten med undersökningen är att på ett övergripande plan bidra till kunskap om hur relationer utifrån studiens tankefigur konstitueras. I tankefiguren innehar internationella kunskapsmätningar en central position vilket genom detta kan sägas utgöra studieobjektet. Det som dock eftersöks utifrån studieobjektet är hur relationen mellan det nationella, internationella och skolans styrning konstitueras. Avsikten kan på så sätt uttryckas i en förundran över hur internationella kunskapsmätningar påverkar tankefigurens tre hörn och hur de tre hörnen påverkar varandra, men också hur de påverkar internationella kunskapsmätningar. I denna ambition kan det vara av värde att minnas Baumans (1998) uttalande om att vetenskapen är sysselsatt med att avslöja meningen i det slumpmässiga och logiken i spontaniteten. Detta är ett uttalande som i högsta grad bör beaktas när studien diskuteras.

Bakgrunden till undersökningens syfte kan sägas utgöras av ett uppmärksammande av internationella kunskapsmätningars ökade antal och upplevda ökade betydelse. I detta uppmärksammas internationella kunskapsmätningar och internationell kunskapsmätning som två åtskilda fenomen. Internationella kunskapsmätningar bör förstås som en materialiserad form producerad av internationella organisationer. Internationell kunskapsmätning, å andra sidan, utgörs av ett fenomen som inbegriper alla delar i tankefiguren och dessutom utgör del i en övergripande diskussion om kunskapsbedömning. Syftet med undersökningen kan, utifrån argumentationen ovan, därför uttryckas som en ambition att säga något om internationell kunskapsbedömning som fenomen.

Utvecklingen med ett ökat antal internationella kunskapsmätningar har uttryckts i relation till att *”while educational policies remained national par excellence, there was also a rapid spread of international cooperation in education, fanned by numerous bodies and organisations, both professional and intergovernmental”* (Papadopoulos 2006 s. 21). Utifrån citatet kan det uppfattas som att det finns en spridd uppfattning om att stater förlorat delar av sin suveränitet gentemot internationella organisationer, men att stater fortfarande bevakar sina nationella intressen²⁰. Ökningen av internationella samarbetsorganisationer och spridandet av idéer har inneburit ett upplevt behov från nationella aktörer att delta i internationella kunskapsmätningar, som utgör en del av ett internationellt samarbete. Deltagandet i samarbetsor-

²⁰ Dale (2006), se även Priestley (2002).

ganisationer och försök till påverkan på det som sprids genom samarbetet kan ges olika syften. En förklaring kan diskuteras utifrån det som framkommer ovan. Ifall stater upplever att delar av deras suveränitet flyttas från det nationella till det internationella upplevs det påverka deras möjlighet att styra sina utbildningssystem. Det blir då viktigt att delta på den internationella arenan eftersom det utgör ett nytt fält varifrån nationella utbildningssystem styrs. Nationell kunskapsbedömning kan därför sägas ha utökats med en internationell, vilket inte entydigt bör tolkas som internationell styrning av nationella utbildningssystem. Snarare kan det diskuteras i termer av att internationell styrning förekommer som en del av en sanktionerad nationell styrning. Det internationella är styrande eftersom nationella aktörer ser en funktion i att det framträder som styrande.

I undersökningen problematiseras det upplevda behovet av att delta på internationell arena. Vad beror detta upplevda behov på? Är det rationella överväganden från de deltagande nationerna? Vad står på spel? Vilka är aktörerna och inom vilka interaktionsmönster agerar de? Hur används och diskuteras internationella kunskapsmätningar inom en nation? Vad händer när nationell utbildningspolitik interagerar med internationell? Vilka drivkrafter och kontextuella förutsättningar gör att internationella kunskapsmätningar tycks fylla ett syfte – och vilket är syftet? På så sätt kan det sägas att studien, på ett övergripande plan, handlar om utbildningspolitik på en nationell och internationell arena och spänningen dessa emellan, i relation till utbildningens styrning. Detta studeras genom ett uppmärksammande av hur internationella kunskapsmätningar fungerar som ett kommunicerande medium det nationella, internationella och skolans styrning emellan.

Vidare kan studien sägas studera det som uppmärksammas av Steiner-Khamsi & Quist (2000) att politiker och andra beslutsfattare tenderar att låna ”framgångsrika” utbildningsidéer trots att idéerna redan finns inom den nationella kontexten. Frågan som då kan ställas är varför de väljer att argumentera utifrån externa referenser som andra nationella kontexter eller internationella samarbetsorganisationer. Det som uppmärksammas i detta är ”*why would politicians and decision makers in education bother borrowing from other countries only the policy talk, but not concrete models and practices?*” (Steiner-Khamsi 2004:b s. 69). Detta studeras av Silova (2004) i hennes studie av lettiska policymakare²¹. Hon studerar hur de lånar retorik från externa aktörer utan att för den sakens skull ha ambitionen att faktiskt genomföra förändringar. Istället handlar det enligt henne om att skapa allianser utifrån att tillerkänna sig till en gemensam retorik kring utbildning. Hennes studie utgör en bra illustration över hur nationella policymakare agerar ut-

²¹ Ett problem i studien är att jag använder mig av det anglifierade begreppet policymakare. Detta gör jag då det inte finns ett lika bra begrepp som summerar den beslutsfattande och administrativa dimensionen av begreppet inom det svenska språket. Jag har därför valt att genomgående använda begreppet policymakare när båda dessa dimensioner avses.

ifrån externa referenser. Det som det ytterst kan sägas handla om är hur policymakare hanterar ”*semantics of globalization*” (Schriewer 2000 s. 330). Semantiken om en utbildningens globalisering har skapat ett delvis nytt område inom utbildningspolitiken där jämförelser och retorik kring andra utbildningssystem getts en ny och mera inflytelserik position. En semantik om utbildningens globalisering har till och med varit så framgångsrik att ett flertal aktörer sett sig nödgade att propagera för en förändring vad det gäller hur nationen skall uppfattas och förstås. I detta har de återgått till en patriotism, om än i ny form, där det propageras för att nationens ramar måste omdefinieras både ekonomiskt och politiskt för att nationen skall kunna konkurrera i ett globalt samhälle (se tex. diskussionen i Jones 1998).

Det finns ett flertal forskare inom den komparativa pedagogiken som uppmärksammat detta faktum och argumenterar för att det globala samhället och aktörerna inom det bidragit till att konstruera en global utbildning – åtminstone på en diskursiv nivå²². På den diskursiva nivån innehar internationella kunskapsmätningar och internationella samarbetsorganisationer en särställning som normativa ”grindvakter” för vad som kan anses definieras som en god och riktig utbildning. Dessa kommer därför i blickpunkten när skolans styrning studeras utifrån relationen mellan det nationella och internationella.

Grunden för undersökningen utgörs av en kritisk granskning av internationell kunskapsmätningens syften. Det bör i detta åter uppmärksammas att jag skiljer på internationell kunskapsmätning och internationella kunskapsmätningar. Internationella kunskapsmätningar refererar till specifika kunskapsmätningar genomförda av samarbetsorganisationer, medan internationell kunskapsmätning bör förstås som något övergripande som ingår i det som diskuteras i termer av kunskapsbedömning. Internationella kunskapsmätningar kan på så sätt förläggas i en materialitet bestående av till exempel rapporter, medan internationell kunskapsmätning bättre förstås som en internationell praktik inom kunskapsbedömning. Studien skall alltså inte tolkas som en kritik av själva kunskapsmätningarna då det redan inledningsvis kan slås fast att de flesta internationella kunskapsmätningar är väl utförda och brett accepterade inom stora delar av forskarsamhället. Kritiken riktar istället in sig på själva syftet med internationell kunskapsmätning. Studien är därför upplagt så att istället för att diskutera själva kunskapsmätningarna så studeras hur internationell kunskapsmätning, som del i en bedömningspraktik, kommer till uttryck i nationell kontext.

Ulf P Lundgren (1994) har ställt den retoriska frågan vad det är som gör att vi känner igen oss i en skola varthän i världen vi kommer. Lundgren menar att det inte bara är lokalerna, sättet att fysiskt bygga en skola, som gör att vi känner igen oss utan det kanske mest slående är grupperingarna av elever i klasser och den kollektiva undervisningen. Till detta skulle jag vilja tillfoga

²² Se bl.a Meyer et. al. (1997), Boli & Thomas (1999) och Ramirez & Meyer (2002).

ännu en observation. I världen är också sättet att tala *om* skolan relativt gemensam. Det är detta sätt att tala *om* skolan som återfinns i undersökningen då ett sätt att tala *om* skolan kommer till uttryck genom internationell kunskapsmätning. Internationell kunskapsmätning utgör ett relativt nytt sätt att tala *om* skolan och skolans uppdrag. Det är detta nya som studeras, eller rättare uttryckt hur detta nya förändrar sättet att tala *om* skolan och hur det förändrar interaktionen positionsmässigt och innehållsmässigt de olika utbildningsaktörerna emellan, men också de övergripande utgångspositionerna kring nationell och internationell nivå och relationen till skolans styrning.

Som en sammanfattning skulle det därför kunna sägas att studien utgör en kritisk diskussion om internationell kunskapsmätning. Detta studeras genom fokus på internationella kunskapsmätningar och på vilket sätt de leder till positionsförändringar gällande relationen mellan det nationella, internationella och skolans styrning. Syftet blir då att utifrån detta säga något om internationell kunskapsmätning som fenomen, vilket i sin tur säger något om kunskapsbedömning som fenomen.

Studiens disposition

En undersöknings disposition och framställning är ingen direkt avspeglning av forskningsprocessen utan det är snarare så att den väljs i efterhand utifrån hur forskningsprocessens resultat bäst bör presenteras. Detta blir tydligt i relation till det som framkommer i undersökningens prolog där en del av studien helt sonika har brutits ut för att presenteras på annat håll. Det som driver en disposition är därför förhoppningsvis en ambition kring tydlighet av undersökningens resultat. Jag har försökt att skriva fram studiens teoretiska perspektiv och analytiska- och metodologiska överväganden utifrån en tydlighet i redovisningen då de ytterst också utgör en del av undersökningens resultat. Detta får framförallt konsekvenser för de metodologiska övervägandena vilket diskuteras mera utförligt nedan.

Studien disponeras på ett relativt klassiskt sätt med en introduktion till ämnet, forskning och definitioner utifrån introduktionen för att sedan leda över till två empiriska studier. Det är dels en studie kring IEA:s och OECD:s historia som bygger på artiklar och avhandlingar, men också ett sökande av de viktigare publikationerna inom organisationernas utveckling, och dels en studie kring hur internationella kunskapsmätningar landar, diskuteras och används i lokal kontext. Den andra delen har fokus på svensk kontext, men det finns en vidgning till Danmark, Norge och Holland där den mediala debatten och de nationella rapporterna kring PISA 2000 presenteras. De internationella utblickarna skall tolkas utifrån om det kan synas finnas parallella resultat mellan svensk kontext och andra nationella kontexter. Studien av dansk, norsk och holländsk kontext kan ses som ett försök att dekontextualisera resultaten från svensk kontext genom att sätta in dem i andra kontexter.

Detta för att se om resultaten har bärighet och kan anses generaliserbara. Efter detta tar sammanfattning och analys vid. Det hela avslutas med en engelsk summary.

Studien saknar ett viktigt inslag i relation till ramen för denna typ av undersökningar och det är att det saknas ett specifikt utbrutet kapitel, eller stycke, kring metod. Det saknas dock inte redogörelser kring metoden, men de återges i anslutning till de olika delarna. Detta avbrott från en mera klassisk tradition motiveras utifrån mina egna preferenser då jag, när jag läser studier av denna karaktär, ofta själv hoppar över dessa delar. Detta finner jag olyckligt och för att lura läsare som mig själv väljer jag ett annat upplägg.

Det är alltså inte så att studien saknar diskussioner och redogörelser över de metodval som gjorts, men utifrån dispositionen kan de vara svårare att överblicka.

För att underlätta läsningen kan metodval och urval av källor summeras utifrån följande redogörelse:

Inledningen – Tar som utgångspunkt den tradition som jag själv kan sägas tillhöra, genom min tillhörighet i STEP-gruppen, som ser på *assessment in education* som kunskapsbedömningar. I detta konstateras, utifrån läsningar av forskare intresserade av kunskapsbedömningar, att det finns en brist i vetenskapligt utforskande av internationella kunskapsmätningar och det jag benämmer internationell kunskapsmätning som en del i kunskapsbedömning. Detta samtidigt som jag försöker redovisa för att intresset på senare år alltmör ökat för denna typ av frågeställningar. Urval vad det gäller litteratur i denna del grundar sig på läsningar av texter utifrån sökningar som kan summeras utifrån *assessment in education*, globalisering, internationalisering och komparativ pedagogik. Alla sökningarna har gjorts i relation till det utbildningspolitiska fältet.

Internationella, samarbetsorganisationer och kunskapsmätningar – teoretiska utgångspunkter tar sin början i en läsning av forskare intresserade av relationen mellan det internationella och nationella. I stycket lyfts dels fältet i sin helhet, men det görs också ett urval utifrån undersökningens syfte. I detta stycke lyfts delar som kanske inte rakt av kan förstås utifrån undersökningens syfte, men detta motiveras med att forskningsfältet inom den svenska kontexten rönt mindre uppmärksamhet. Stycket kan i detta sammanhang därför tolkas som en introduktion av en forskningstradition inom den komparativa pedagogiken som har en upptagenhet kring frågeställningar som berör utbildningens internationalisering och globalisering samt hur relationen mellan det internationella och nationella ter sig i relation till nationella utbildningssystem. Stycket utgör därför en introduktion till forskning kring internationell påverkan på nationella utbildningssystem, som för svensk kontext varit mindre uppmärksammat.

Internationalisering genom samarbetsorganisationer och kunskapsmätningar tar sin början i ett studerande av utbildningens globalisering. Läsningen i detta har koncentrerats till svensk kontext vilket utgörs av svensk

pedagogisk historieskrivning. Stycket kan också uppmärksammas utifrån spetsen i triangeln som utgör studiens tankefigur – styrningen av skolan. Litteraturen kring styrningsproblematik av utbildning är ett omfattande fält som jag inte är omedveten om, men i undersökningen har jag tvingats göra fokuseringar vilket inneburit att mycket av litteraturen om skolans styrning utelämnats. Framskrivningen sker därför med fokus utifrån tankefigurens fokusering på internationella kunskapsmätningar utifrån relationen mellan nationell och internationell nivå och utbildningens styrning. Detta utifrån att fånga forskningsfältet med ett uppmärksammande av internationell kunskapsmätning som fenomen. I detta kommer därför vissa prioriteringar i fokus och vissa samarbetsorganisationer ges en framträdande roll.

Efter detta tar analysen av IEA:s och OECD:s historia vid. En brist i denna del som bör uppmärksammas är den ensidighet vad det gäller källor som återges. En övervägande del av källorna är skrivna av personer som på ett eller annat sätt varit inbegripna i organisationernas arbeten. Denna brist har varit svår att kompensera utifrån annan forskning. Denna del bör läsas utifrån att det för en svensk publik har saknats historieskrivningar kring IEA:s och OECD:s betydelse i relation till det svenska utbildningssystemet. Stycket skriver därför fram IEA och OECD i ett historiskt sammanhang. I detta är en del att presentera studier som organisationerna genomfört och publicerat. I svensk kontext har det saknats en mera detaljerad bild av organisationernas historia och prioriteringarna som gjorts vad det gäller organisationernas undersökningar och publikationer.

Internationell kunskapsmätningens funktion på en nationell nivå tar som utgångspunkt att studera hur politiker, administratörer och aktörer inom media agerar när en internationell kunskapsmätning landar i nationell kontext. I detta har årsredovisningar från Skolverket, rapporter från riksdagens revisorer, protokoll från riksdagen, medieutskick och artiklar i media studerats. I denna del förekommer också en mindre studie av dansk, norsk och holländsk kontext vid presenterandet av PISA 2000. I detta har urvalet bestått i artiklar i media och nationella rapporter. Detta har gjorts som ett försök att dekontextualisera resultaten från svensk kontext. Efter detta diskuteras resultaten av den empiriska studien i en sammanfattande analys med ambitionen att koppla resultaten till delar av den teoretiska genomgången. Denna del har inte haft som ambition att vara heltäckande utan det har sökts typexempel för hur internationella kunskapsmätningar behandlats. Detta för att söka svar på hur internationell kunskapsmätning som fenomen ges uttryck i nationell kontext utifrån tankefigurens olika delar. Denna del är den som mest kräver en metodologisk diskussion. Detta då det empiriska materialet är omfattande, varierande och i vissa fall motsägelsefullt. Som forskare ställs man alltid inför svåra val vad det gäller representativitet. Denna del utgör inget undantag. Beskrivningen av det studerade fältet återges genom att ett antal typexempel tas upp för exemplifiering av hur internationella kunskapsmätningar landar, diskuteras och används inom nationell kontext. Urvalet motiveras

genom en syn på vetenskap som ett samtal. Detta synsätt bör inte förväxlas med en vetenskaplig teori. Det är alltså inga teoretiska utgångspunkter för mig att vetenskap skall ses som ett samtal utan det handlar snarare om mitt synsätt på vetenskap inom humaniora och samhällsvetenskap. Dessa två grenar uppvisar stora olikheter gentemot naturvetenskapens synsätt som inte lika enkelt kan diskuteras utifrån vetenskap som ett samtal²³. Med detta sagt kan det diskuteras ifall studien genom synsättet på vetenskap som ett samtal också är sammanflätat med hur studien teoretiskt förankras och förs framåt. Genom att jag ser på vetenskap som ett samtal kan kontradiktoriska teorier användas för att uppmärksamma fält där mer kunskap behövs för att diskussion skall kunna föras, utan att detta behöver påverka studien negativt. Det jag gör genom detta förfaringssätt är att jag för en diskussion kring olika strukturella exempel som framträder i en utbildningspolitisk debatt. De strukturella exemplen kan diskuteras olika utifrån inom vilken diskussion vi väljer att förlägga diskussionerna.

Studiens diskussionsbidrag är inte heltäckande vad det gäller det totala fältet, men den bidrar till att föra samtalet framåt vad det gäller hur internationell kunskapsmätning kan diskuteras utifrån hur det landar, diskuteras och används på det nationella planet. Med andra källor är det fullt möjligt att tänka sig att andra resultat skulle kunna lyftas upp för diskussion, men de resultat som framläggs saknar för den sakens skull inte relevans. I ett vetenskapligt samtal ses detta snarare som en förutsättning för dialogen mellan denna undersöknings resultat och andra möjliga resultat. I detta vill jag uppmärksamma von Wrights (2000) tankar om att varje vetenskap sägs bygga på etablerade ortodoxier som inte sätts ifråga när pågående forskningskvalitet värderas. Von Wright påtalar att dessa ortodoxier är nödvändiga för utan dem skulle forskningen hamna i ett kaos. De stora framstegen, de som gör vetenskapens historia till ett så spännande och dramatiskt kapitel, sker när lärans renhet ifrågasätts och de otrogna triumferar. Därför ligger det aldrig i vetenskapens intresse att ortodoxierna befästs, utan tvärtom när de be-
tvivlas (von Wright 2000). Ifall detta förhållande uppmärksammas krävs en syn på vetenskap som ett samtal där det åligger forskaren att vara öppen för nya tolkningsalternativ utifrån annorlunda angreppsvinklingar. Inom kunskapens område pekar von Wright (1996) även på att utveckling i första hand betyder tillväxt, ackumulerande av mer och mer nedtecknad sanning. Detta kopplat till en filosofisk ståndpunkt om att kunskap har ett värde i sig skulle följaktligen innebära att man kan anta att en större mängd kunskap är mer värdefull än mindre. Det förnekas inte att det kan förhålla sig så, men von Wright (1996) uttalar tvivel om att det alltid förhåller sig så. Referenserna anges inte för att på något sätt påskina att denna undersökning ifrågasätter en rådande vetenskaplig ortodoxi utan anledningen att det förs fram är för att påminna läsaren om vetenskapens funktionsdugliga roll som ett samtal vilket

²³ Diskussioner kring detta finns bl.a. i Asplund (2002).

förhoppningsvis kan leda till utveckling. Urvalet av källor påverkar naturligtvis resultatet, samtidigt som det bör anföras att ambitionen från min sida varit att vara så heltäckande som möjligt vad det gäller de empiriska sökningar som gjorts. Begränsningarna ligger därför i vad andra typer av empiriska källor skulle kunna ge för resultat. Avgränsningen i sökningarna har gjorts utifrån tidsmässiga överväganden. I inledningsfasen av en forskarutbildning kan det tyckas som att man har en ocean av tid, men alla som varit inbegripna i denna typ av verksamhet finner snart att så inte är fallet.

Studien avslutas med *Sammanfattning och utblick*. I denna del sammanfattas undersökningens frågeställningar, men utifrån dessa förs också en diskussion om framtida möjliga studier. Som avslutning skrivs en engelsk *Summary* fram.

Utifrån denna korta summering av undersökningens empiriska material hoppas jag att läsningen av de olika delarna underlättas, men det kommer att återkomma i texten vilka källor som använts i de olika delarna.

Internationella samarbetsorganisationer och kunskapsmätningar – teoretiska utgångspunkter

Som en ingång i fältet är det inledningsvis viktigt att definiera vad som menas med internationell kunskapsmätning och internationell samarbetsorganisation, men kanske viktigare är det att börja i nationerna och vad det är som gör att nationer finner ett intresse i att delta på internationell arena. I detta använder jag mig av ett flertal olika begrepp för att fånga ett gemensamt fenomen. Både stat och nation används flitigt, men också land förekommer. Jag tänker mig begreppen som närmast ekvivalenta då det sammanhållande är att de uppfattas som enheter som styrs av någon form av politisk styrning, vilken utförs av olika institutioner. Det är dock viktigt att ha klart för sig att det förekommer en skillnad i det som diskuteras i termer av politisk stat och det som kan diskuteras i termer av konglomerat av institutioner. Skillnaden kan åskådliggöras genom en uppdelning i politiskt och administrativt fält. I sammanhanget är det också viktigt att lyfta att det som anges i termer av land hänvisar till en geografisk plats och stat syftar på ett system av regeringsmakt med herravälde över ett visst område. Stat kan också betecknas som en uppsättning institutioner som innehar auktoritet att upprätta regler för hur en befolkning i ett land skall styras samt upprätthåller intern suveränitet över ett givet område. Ifall den senare definitionen väljs skiljs inte det politiska och administrativa fältet lika tydligt och med definitionen blir det därför omöjligt att tala om de båda fältens aktörer i termer av policymakare. I undersökningen glider jag mellan dessa båda definitioner av stat. Detta görs då det ibland kan vara av värde att särskilja det politiska och administrativa fältet, medan det ibland är mera förklarande att diskutera i termer av policymakare.

Martha Finnemore inleder en diskussion genom att ställa frågan ”*How do states know what they want?*” (Finnemore 1996:a s. 1). I detta ställer hon sig undrande inför att så få forskare intresserat sig för frågorna. Hon menar att forskning i alltför hög grad kommit att domineras av neorealister²⁴ och neoliberaler²⁵ som förklarar att det som stater eftersträvar är makt, säkerhet och rikedom. Gentemot dessa forskare framförs kritik utifrån att de, som de själ-

²⁴ Exempel på detta utgörs bl.a. av Waltz (1979, 1986) och Gilpin (1981).

²⁵ Se bl.a. Keohane (1986).

va uttrycker det, söker förklaringar av ”*a small number of big and important things*” (Waltz 1986 s. 329). Finnemore (1996:a) anför att neorealister och neoliberalernas förklaringar inte tjänar syftet att förklara varför stater agerar som de gör. Istället anför hon att staters agerande måste analyseras utifrån internationell struktur som inte bara bygger på makt, säkerhet och rikedom, utan som också väger in andra innehållsliga aspekter och sociala värderingar. Hon skriver fram att det är en omöjlighet att förstå staters agerande utan att sätta in dem i internationell social struktur. Hon skriver:

States are embedded in dense networks of transnational and international social relations that shape their perceptions of the world and their role in that world. States are *socialized* to want certain things by the international society in which they and the people in them live (Finnemore 1996:a s. 2).

Finnemores poäng är att nationer inte kan förstås enbart utifrån nationella kontexter utan att även en internationell tolkningsram för nationers agerande bör tänkas in. Detta uttrycks:

The case presented here demonstrate that state’s redefinitions of interest are often not the result of external threats or demands by domestic groups. Rather, they are shaped by international shared norms and values that structure and give meaning to international political life (Finnemore 1996:a s. 3).

Utifrån detta konstateras att stater inte alltid vet vad de vill. Stater, och medborgarna i dem, skapar sig en uppfattning om vad de vill utifrån en delaktighet i en värld av flera stater och många medborgare. Utifrån detta kan det sägas att ”*states are socialized to accept certain preferences and expectations by the international society in which they and the people who compose them live*” (Finnemore 1996:a s. 128). Detta innebär kortfattat att vi lever i ett internationellt samhälle som påverkar vad vi vill och till viss omfattning vilka vi är, som är beroende av sociala normer, regler, förståelser och relationer som vi har till andra människor. Dessa sociala realiteter är lika inflytelserika som materiella realiteter vad det gäller att bestämma vårt agerande. De sociala realiteterna fyller till och med det materiella med ett innehåll och mening. Eller som Finnemore uttrycker det ”*In political terms, it is these social realities that provide us with ends to which power and wealth can be used*” (Finnemore 1996:a s. 128). Detta innebär att det krävs att vetenskapen tar en ”*sociological turn*” (Finnemore 1996:a s. 149) för att uppmärksamma varför nationer agerar som de gör.

Ontologisk startpunkt

Tankegångar kring varför stater, och medborgarna i dem, agerar som de gör har under senare år ofta iklätts begrepp som globalisering och internationalisering²⁶. Utifrån ett flertal diskussioner är främst två alternativa angreppsvinklingar synliga. ”*The status of globalization in these debates is frequently characterized either as an answer to all sorts of questions thrown up by the manifest changes experienced in contemporary Western societies, or as an inevitable endpoint, target, or telos*” (Dale 2000 s. 427). Den senare innebär, i korthet, att globalisering förväntas leda till en global homogenitet som kommer att innebära en/ett gemensam kultur och samhälle (se tex. Little 1996). Det har därför beskrivits som ett hegemoniskt projekt som getts prioritet i ett policyskifte då globaliseringens effekter tolkats och förståtts som naturliga, eller omöjliga att undvika (Maguire 2002). I detta anges ofta att nationer getts mindre handlingsutrymme, men detta är en förenkling och istället bör utvecklingen tolkas som att nationerna getts annorlunda handlingsramar (tex. Maguire 2002), men att deras makt egentligen inte förändrats, bara getts annorlunda uttryck. Det har också tolkats (tex. av Green 1999) som att nationer getts mindre makt över nationell ekonomi, utrikeshandel och försvar, men detta har kompenseras med att nationer lagt ett större fokus på utbildning. Oavsett vad begreppen fylls med återspeglas en upplevelse av en förändrad verklighet. Det innebär för pedagogisk forskning att det blir intressant att studera hur den upplevda verkligheten återspeglas inom ett pedagogiskt forskningsfält. I detta blir det av vikt att uppmärksamma hur den upplevda globaliseringen och internationaliseringen påverkar utbildningen utifrån olika krafter och former av påverkan, vad som påverkas och hur det gestaltas (Dale 2000). Utifrån denna undersökning blir det viktigt att uppmärksamma hur nationernas inbördes relationer påverkas av en upplevd globalisering och internationalisering och hur detta kan tänkas gestalta sig i relation till internationell kunskapsmätning. Carnoy & Rhoten (2002) för i detta fram en paradox kring hur globalisering påverkar nationer. En välorganiserad och effektiv stat med en väl utbyggd styrning tenderar att locka till sig kapital och högutbildad arbetskraft medan det omvända skrämmer iväg dem. Utifrån detta skulle det kunna sägas att välorganiserade länder globaliseras medan ”kaotiska” länder lämnas utanför. Paradoxen skulle kunna diskuteras utifrån de förklarande begreppen isomorf och medierad ideologi. En isomorf ideologi, som gör sig gällande på internationellt plan, har täta kopplingar till det som diskuteras i termer av globalisering, vilket leder till att länder som i sin nationella ideologi ligger nära den internationel-

²⁶ Kring begreppen globalisering och internationalisering finns det en flödig diskussion. Övergripande arbeten kring dessa begrepp som varit av relevans för studien är bl.a. Beck (1998), Kaldor (2004), Robertson (1999), Thompson (2001), Castells (1998, 2000), Hardt & Negri (2003), Habermas (2000), Hallenberg (1999), Klein (2002), Giddens (1990), Bauman (2004) och Karlsen (2002).

la öppnas upp för globala krafter då en mediering inte i samma utsträckning behöver genomföras. Nationer som har en ideologi som ligger långt ifrån den internationella behöver en kraftigare mediering för att öppnas upp för globala krafter. Det kan därför sägas att stater som styrs av samma rationalitet, som getts internationell spridning, ges större utrymme att delta på en internationell marknad vilket också innebär en upplevd större internationell påverkan, men denna är i många fall bara upplevd då den internationella ideologin gjorts till nationens egen. Det kan därför vara svårt att avgöra om det är nationell ideologi eller om det är medierad internationell ideologi som kommer till uttryck. En nation som upplevs som delaktig i globalisering skulle därför kunna sägas få en större påverkan av internationell kunskapsmätning då nationen delar samma rationalitet då processen inte kräver samma grad av mediering²⁷.

När det gäller utvecklandet av läroplaner har det konstaterats att utvecklade länder varit först med implementering av moderniteter i dessa, medan mindre utvecklade länder först efter ett tag utvecklat egna nationella läroplaner (se bl.a. Cha 1992). Detta diskuteras utifrån att länder som infört massutbildning relativt omgående kopierat kunskaper från ledande industrinationer (Kamens 1992). Detta är fullt möjligt att också applicera utifrån en implementering och funktion vad det gäller internationell kunskapsmätning. I detta skulle det kunna anföras att diskussioner inom utbildningspolitiken gått från nationell reproduktion till reproduktion av kompetenser för internationell konkurrens som kommit att bli en effekt av internationell kunskapsmätning. Längre fram kommer detta att exemplifieras genom IEA:s och OECD:s historia.

Frågeställningar kring hur globalisering och internationalisering påverkar utbildning utifrån olika krafter och former av påverkan, vad som påverkas och hur denna påverkan gestaltas har för en del forskare kommit att hamna i fokus. Schriewer (2000) och Mundy & Murphy (2001) har bland annat diskuterat hur ett *global civil society*, utifrån en diskussion om globalisering, bidragit till konstruerandet av en internationell modell kring utbildning på diskursiv nivå. Den diskursiva nivån diskuteras och studeras av ett flertal forskare. I forskning har det anförts (Dale 2000) att det finns två dominerande perspektiv kring hur relationen mellan det nationella och internationella diskuteras i relation till utbildning. Dessa grupperingar kallas av Dale (2000) för *Common World Educational Culture* (CWEC) och *Globally Structured Agendas for Education* (GSAE). CWEC karaktäriseras som *"the proponents of this view argue that the development of national educational systems and curricular categories is to be explained by universal models of education, state and society, rather than by distinctive national factors"* (Dale 2000 s. 428). Mot detta sätts GSAE upp som att *"It draws on recent work in interna-*

²⁷ Se även Blok, Otter & Roeleveld (2002) som för en diskussion om hur lärare använder utvärderingar som delar av en gemensam rationalitet.

tional political economy that sees the changing nature of the world capitalist economy as the driving force of globalization and seeks to establish its effects on educational systems, even as they are also locally mediated” (Dale 2000 s. 428). Utifrån detta kan skillnaderna tyckas mindre än likheterna, men det finns en skillnad i att CWEC:s intentioner är att demonstrera att det finns, vad som kallas, globala världsmodeller som påverkar lokala kontexter. I detta används utbildningsfältet som ett exempel. Intresset för utbildning kan på så sätt sägas vara en resurs, som förväntas påvisa existensen av världsmodeller²⁸. Inom GSAE är, som kontrast, utbildningen själva ämnet. Syftet för GSAE blir då att finna exemplifieringar på vad som sker när ramar förskjuts och förändras utifrån en yttre, extern, påverkan (Dale 2000).

Skrivningarna ovan är delvis förenklade beroende på att skillnaderna är formulerade av en av GSAE:s mera framträdande företrädare Roger Dale (1999, 2000, 2005). Ifall en beskrivning börjar i en annan ände tar sig relationerna en delvis annan form.

Inom fältet har mikrorealistiska analyser varit relativt dominerande genom bland annat neorealismen (tex. Waltz 1979, Gilpin 1981). Neorealismen framställer stater som rationella aktörer i en anarkistisk värld. Staters agerande reflekterar inneboende behov och intressen. I synsättet spelar den lokala kulturen ingen eller begränsad roll. Kulturella förklaringar kan visserligen anföras, men då utifrån historiska och beteendemässiga grunder. Ett kännetecken är också att när kulturen beskrivs så sker det på lokal eller nationell nivå. Neorealismen stannar på så sätt upp vid nationsgränserna i sina analyser. Enligt Meyer et. al. (1997) använder sig ett flertal nutida forskare av mikrorealistiska ansatser när de beskriver globalisering. Det innebär att stater ses som inbegripna i olika nätverk där varje enskild stat utgör en autonom förklaringsgrund och transaktioner, vad det gäller idéer och påverkan, sker mellan autonoma rationellt fungerande stater. Inom en mikrorealistisk ansats kan, förutom neorealismen, även neoliberalism (tex. Keohane 1986) och *regime theory* (tex. Krasner 1983) räknas in. I ansatserna ges de statligt skapade institutionella ramverken en speciell uppmärksamhet. Institutionella ramverk agerar, i dessa beskrivningar, utifrån en rationell statlig kontroll vari de utgår från mikrorealistiska argument om hur en stats inneboende behov och intressen fungerar. I analyserna lämnas litet utrymme för kulturen som en påverkande faktor²⁹.

²⁸ En av de mera spridda skrifterna som är skriven av företrädare för CWEC är Meyer et. al. (1992) *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. I en recension av Hopman (1993) påvisas en rad svagheter med bokens källor och slutsatsen blir en kritik som kan sammanfattas i raderna ”*Most probably, the only substantial assessment which can be made on the basis of the presented material tells a story of a growing standardization of one prevalent pattern of curriculum recognition, namely, the one applied by the authors*” (a.a. s. 482).

²⁹ För en diskussion kring vart neorealistiska och neoliberal debatter leder i relation till en analys på systemnivå kring förändringar vad det gäller staters identiteter och intressen se Wendt (1994).

Delvis som en reaktion gentemot den mikrorealistiska ansatsen utvecklades en makrorealistisk, genom bland annat inriktningar som *world-system theory* (tex. Wallerstein 1974) och *state-competition theory* (tex. Tilly 1992, Skocpol 1979). Makrorealismen ser nationer som skapelser av ett världsomspännande system av ekonomisk och politisk makt, utbyten och tävlan. I detta utgör staten en mindre bunden aktör än hos mikrorealisterna. Istället skall staten tolkas och förstås utifrån att den är en ockupant av en roll som definieras av ekonomisk, politisk och militär tävlan. Inom makrorealismen ligger synen på kultur relativt nära den marxistiska tolkning som ges av Gramsci (1971, 1985) som innebär att den nationella kulturen grundar sig på en hegemonisk ideologi. Kulturen upptar dock bara ett marginellt intresse bland makrorealister då de relativt ensidigt förlägger förändrande faktorer till makt, intressen, militär och ekonomi.

Ytterligare en inriktning som uppkommer som en reaktion gentemot det mikrorealistiska perspektivet är den mikrofenomenologiska³⁰. Mikrofenomenologisk teoribildning utgår från att stater är produkter av nationella kulturer och nationellt tolkade system. Staten är på så sätt inbäddad i nationella institutioner vari den nationella kulturen spelar roll, och de nationella institutionerna reflekterar bara internationella processer indirekt, ifall de ens gör det. Den mikrofenomenologiska ansatsen har därför svårigheter att fånga in, beskriva och exemplifiera internationell påverkan.

Det finns också en inriktning som benämner sig makrofenomenologisk (Meyer et. al. 1997). De definierar nationer utifrån att de är kulturella konstruktioner som är inbäddade i ett större system av nationer. I detta föreligger en skillnad i relation till realisterna som ser stater som självständigt grundade på rationella ställningstaganden utifrån intressen och behov. Makrofenomenologiskt synsätt grundas i att de ser stater som delaktiga i ett större sammanhang där det förekommer interaktion mellan det nationella och internationella. I detta förs det fram att kultur till stora delar är världsomspännande och inte enbart uppbyggd kring enskilda staters historia och förhållanden. Den makrofenomenologiska ansatsen tillerkänner transnationella krafter en funktion och de argumenterar för att dessa ökat i omfattning. För att påvisa att det förhåller sig så anförs kausala argument för att påvisa internationell påverkan på det nationella. Inom ansatsen anförs fyra kausala argument. De uttrycks:

- (1) distinctive properties of the nation-state as constructed in world culture;
- (2) processes operating at the world-society level that produce and shape nation-states;
- (3) features of world society that enhance the impact of world culture on national states and societies; and
- (4) dynamics of world society, especially global cultural processes that promote inconsistency and conflict in the production and modification of world-societal structures and characteristics (Meyer et. al. 1997 s. 148).

³⁰ Se bl.a. Meyer et. al. (1997) för en diskussion om mikrofenomenologisk ansats.

Den observante läsaren ser nu att det som av dem själva karaktäriseras som makrofenomenologisk ansats av Dale (2000) benämns CWEC. Dale har på så sätt rätt i sin kritik av CWEC då han anför att de söker svar på ifall det existerar en universell modell genom att studera utbildning istället för som GSAE studera utbildning som själva ämnet. Av Finnemore (1996:b) kallas den makrofenomenologiska ansatsen för institutionalistisk³¹. Hon argumenterar för att institutionalisterna genom sin ansats fokuserar på struktur på bekostnad av agentperspektiv. Genom perspektivet möjliggörs det dock för institutionalisterna att ställa frågor kring det sociala och politiska livet som svårigen låter sig göras inom andra perspektiv. Vidare ger perspektivet möjlighet att studera utgångspunkter kring det sociala och politiska livet som inom andra ansatser tas för givet. Finnemore argumenterar för att det institutionella perspektivet, genom att fokusera på strukturer istället för agenter, gör sig skyldiga till en enögdhet vilket resulterar i att de missar mekanismer som leder till förändring inom sociala strukturer, men också innehållet.

Staten som struktur

Det finns en tradition i att diskutera om stater skall ses som autonoma aktörer eller om de skall ses som inbäddade i en global struktur³². Debatten rör sig kring om aktörer skall tolkas som byggare av den sociala strukturen eller om den sociala strukturen sätter ramarna för aktörerna (se bl.a. Finnemore 1996:a).

Samhällsvetenskap som fokuserat den politiska dimensionen har historiskt varit upptagna med ett fokus kring aktörer. Dessa analyser har ofta börjat med att anslå att vissa grupper varit tongivande vad det gäller preferenser och makt. Deras makropolitiska resultat beror genom detta på summan av alla mikropolitiska uppträdanden. Mot detta sätts den strukturorienterade vetenskapen. De behandlar sociala strukturer som kausala variabler varur aktörers agerande emanerar. På så sätt blir strukturer och inte aktörer den ontologiska startpunkten för studierna. Finnemore (1996:a) argumenterar för

³¹ Benämningar på olika forskningsinriktningar kan ibland te sig mera förvirrande än klagörande. Begreppet institutionalister har använts som ett omdöme kring flera av författarna inom det som av Meyer et. al. (1997) benämns mikrorealistiska- och makrorealistiska ansatser. Av Dale (2000) benämns denna grupp för *Common World Educational Culture*, åtminstone vissa av dem. Gruppen som av Finnemore (1996:b) kallas institutionalister kallar sig själva för makrofenomenologer. Denna grupp består av ett flertal forskare knutna till Stanford universitetet. I en europeisk kontext kallas denna grupp i vissa sammanhang för neo-institutionalister (tex. av Schriewer & Martinez 2003). Denna undersöknings syfte är inte att studera hur de olika benämningarna förhåller sig till varandra, men vi kan konstatera att det råder en viss begreppsförvirring vad det gäller benämningarna av olika forskningsansatser inom det studerade fältet.

³² För en diskussion om hur detta har behandlats se bl.a. Wendt (1987) och Dessler (1989).

att det primärt finns tre olika grenar av den strukturorienterade vetenskapen. Dessa benämns *constructivism*, *the English school* och *sociological institutionalism* (a.a. s. 15).

Konstruktivismen kännetecknas av ett gemensamt intresse för socialkonstruktivistiska processer och effekter. Genom detta intresserar de sig för kulturella praktiker, normer och beteenden samt sociala värden i det politiska och tar avstånd från uttalanden om att dessa kan härledas till kalkylerade intressen. De uppmärksammar även vikten av intersubjektivitet vari aktörer skapar sig en bild kring vilka aktiviteter som kan anses vara värdefulla, lämpliga och nödvändiga. Forskare som intresserar sig för konstruktivismen har ett gemensamt intresse med Keohanes (1988) aktörsorienterade inriktning som benämns rationalistisk. Keohane intresserar sig för filosofiska principer, identiteter och normer för beteenden, eller annorlunda uttryckt, delade diskurser. De delade diskurserna skapar ramar för hur aktörers ageranden tar sig uttryck. Ramarna influeras starkt av sociala normer, kulturellt determinerade lagar och roller samt historiskt skapade diskurser. Konstruktivisterna studerar dock inte ”*the possibility of overarching social structures or of a single coherent structure that coordinates international interaction along coherent and predictable lines*” (Finnemore 1996:a s. 16).

Den andra gruppen som anförs är *the English school*. Det råder en oenighet om de forskare, som brukar anföras till den engelska skolan, faktiskt är att betrakta som en enhetlig skola³³, trots att de delar en gemenskap vad det gäller metoder och perspektiv. Inriktningen anför att stater är inbegripna i ett internationellt samhälle som påverkar staternas beteenden och ageranden. Utifrån detta fokuseras strukturer mer än aktörer (för en diskussion se bl.a. Buzan 1993). Finnemore (1996:a) beskriver det gemensamma som att ”*While they vary in their claims about the ”thickness” and content of international society, these scholars agree that at its core lie some principled rules, institutions, and values that govern both who is a member of the society and how those members behave*” (a.a. s. 18).

Den sista inriktningen som anförs är *sociological institutionalism*. I detta konstateras att de kan karaktäriseras utifrån att ”*social structure is constituted, not by an international society of states, but by an expanding and deepening world culture*” (Finnemore 1996:a s. 19). Innehållet i världskulturen utgår i sin argumentation till stora delar från en specifik västerländsk ideologi, som bland annat diskuteras av medlemmar inom *the English school*, men institutionalisterna är mycket mera explicita i sina beskrivningar av vad som ligger bakom den kulturella expansionen. I detta argumenteras det för att det moderna internationella systemet styrs av en uppsättning av kultu-

³³ För en diskussion se Jones (1981), Grader (1988) och Wilson (1989).

rella regler som drivs och styrs av en weberiansk³⁴, västerländsk, syn på rationalitet (Finnemore 1996:a).

Den västerländska rationaliteten vilar på en tanke om att tillhandahålla rationella lösningar för olika stater. I detta finns det för staterna en koppling till modernitet och framsteg vilket gör att den rationella samhällssynen tillerkänns makt och status. Rationalitet har ofta, inom den västerländska samhällsutvecklingen, beskrivits genom en koppling till vetenskapen vilket inneburit att den getts en framskjuten ställning inom en västerländsk kultur (för en diskussion se bl.a. Drori et. al. 2003). I detta bör det noteras att vetenskapen i sig är ett fält som till stora delar agerar oavhängigt nationella gränser. Det kan därför anföras att vetenskap som praktik är ett internationellt fält. Genom att västerländsk rationalitet legitimeras utifrån ett vetenskapligt fält, som bör uppfattas som internationellt, kan det uttryckas att västerländsk rationalitet är en del i ett internationellt fält. Rationalitet blir på så sätt en norm varur internationell ideologi eller världssystem emanerar. Genom kopplingen mellan vetenskap och den västerländska rationaliteten kan det uttryckas att den västerländska rationaliteten är en del i internationell ideologi som ges spridning. Norm betecknas av Finnemore (1996:a) som *”shared expectations about appropriate behavior held by a community of actors”* (a.a. s. 22). Finnemore argumenterar för att stater omorganiserar och talar annorlunda utifrån internationella normers föränderlighet. Utifrån förändrade normer omformuleras en stats behov mer utifrån retorik än faktiska behov. Finnemore är inte omedveten om att det är svårt att leda faktiska omstruktureringar utifrån normers föränderlighet i bevis. I sina studier anför hon ett skifte kring hur vetenskap organiseras som ett bevis på att retoriska förändringar leder till faktiska omstruktureringar. Samtidigt kan det tillföras att misslyckandet av alternativa normer, andra än de brett accepterade, får utgöra bevis på att normer faktiskt spelar roll³⁵.

Finnemore (1996:a) anför att internationella normer sätter ett tryck på de enskilda staterna vad det gäller en isomorf syn på olika samhällsfenomen utifrån normer. Vid studerandet av brett accepterade normer är det viktigt att inte glömma bort formen för hur de skall studeras. Schriewer (2006) anför att *”comparison does not consist in relating observable facts, but in relating relationships or even patterns of relationships to each other”* (a.a. s. 310). Det viktiga vid studerandet av internationell påverkan blir då inte att studera

³⁴ Max Weber (1864-1920) tysk sociolog, nationalekonom och filosof. Weber argumenterar utifrån historiska sociologiska analyser att reformationen bidrog till framväxandet av en kapitalistisk ekonomi som varit omöjlig under den romersk-katolska kyrkans dominans. Den kapitalistiska ekonomin förmådde fånga in de sociala förändringarna vilket innebar en ny rationalitet varpå samhället kunde vila. Även om Weber anses vara en av sociologins fäder tillsammans med Karl Marx, Vilfredo Pareto och Emile Durkheim är hans slutsatser långt ifrån allmänt accepterade, men den västerländska organisationstypen över samhället refereras ofta som en weberiansk rationalitet. För en diskussion om Webers rationalitetsbegrepp se Habermas (1996).

³⁵ För en diskussion om historiskt misslyckade normer se Tolbert & Zucker (1983).

likheter inom nationella kontexter, utan det blir istället att studera hur likheterna relaterar till varandra och inom vilka mönster likheterna uppstår och diskuteras. Det primära blir då att studera hur nationella kontexter interagerar med varandra och inom vilka internationella fora samtalen förs. Detta utifrån att få en ökad kunskap om hur påverkan sker mellan stater och mellan nationell och internationell nivå.

Internationalisering och globalisering

Som det framgår av texten är relationen mellan det nationella och internationella inget lättfångat fält. Inom forskning finns det diskussioner om globalisering men ibland söks också förklaringar utifrån en begreppsapparat kring internationalisering. Utan att fördjupa oss för mycket i vad som skiljer globalisering och internationalisering kan det anföras att globalisering är något som det ofta talas och skrivs om, men relativt sällan empiriskt bevisas vad det rör sig om i relation till en specifik frågeställning. Istället kan det precis som Schriewer (2000) skriver talas om en ”*semantics of globalisation*” (a.a. s. 330) vad det gäller hur globalisering uppfattas och ges språklig och kognitiv form. Det finns dock undantag som tex. Dale (1999) där det görs försök att nagla fast vad globalisering innehåller. Forskare som ikläder sin argumentation i internationaliseringsbegreppet gör detta vanligtvis utifrån att försöka påvisa vilken påverkan det internationella har på en specifik frågeställning. Utifrån utbildningssystem innebär detta att forskning söker tendenser genom att studera lokal kontext i relation till internationell. Utifrån detta blir det av vikt att studera hur internationell påverkan omsätts i lokal kontext och på vilket sätt det implementeras utifrån lokala förutsättningar. Diskussioner om globalisering och internationalisering bör förstås som att det förekommer en bred diskussion. I detta finns acceptans för att något sker – frågan är bara vad? För att svara på detta kommer innehållet av vad som sprids i fokus. Detta också för att kunna inta den utgångsposition som många forskare väljer att utgå från om att globalisering och internationalisering faktiskt sker. Detta är annars ingen utgångsposition som kan tas för givet. Ifall globalisering och internationalisering inte kan fyllas med ett innehåll kan det ju knappast hävdas att en sådan sker. I forskning har det gjorts ett antal försök att definiera vad internationell ideologi kan tänkas innehålla som gjorts liktydig med globalisering eller internationalisering. En utgångspunkt som Dale (2000) anför är att västerländsk kultur grundar sig på en specifik tolkning av begreppen ”*rationality, progress, individualism, and justice*” (a.a. s. 430). Utifrån en västerländsk tolkning av dessa begrepp skapas en standardiserad diskursen som ges spridning. Det är denna standardiserade diskurs, som tolkas som liktydig med internationell ideologi, som i så fall utgör kärnan i globalisering.

En annan utgångspunkt är att ”*International social life (...) is organized around three foundational normative elements: bureaucracies, markets, and human equality*” (Finnemore 1996:a s. 131). Dale (2006) skriver att ”*It is clear, for instance, that ”competitiveness” is the ”master of discourse”*” (a.a. s. 30). Andra lyfter fram det livslånga lärandet som global norm inom utbildning (Jakobi 2006). Ytterligare ett bidrag är Meyer et. al. (1997) som i sina skrivelser talar om världsmodeller. Som en beskrivning av världsmodellernas innehåll anför:

First contemporary constructed ”actors”, including nation-states, routinely organize and legitimate themselves in terms of universalistic (world) models like citizenship, socioeconomic development, and rationalized justice. Second, such models are quite pervasive at the world level, with a considerable amount of consensus on the nature and value of such matters as citizen and human rights, the nature and its scientific investigation, socioeconomic development, and education. Third, the models rest on claims to universal world applicability; for example, economic models of development and fiscal policy and medical models of the human body and health care delivery are presumed to be applicable everywhere, not just in some locales or regions (a.a. s. 148).

Utifrån detta upplevs det förvånande att det inom världsmodellerna föreligger så få alternativ kring hur olika problemområden konstrueras och konstitueras. Detta då världen synligen kan tyckas sakna ett officiellt center. Detta borde leda till en större varians då stater har en så pass särskild historia utifrån lokala traditioner. I detta borde man ”*expect more ”noise”*” (Kamens 1992 s. 82). Detta förklaras av Kamens (1992) utifrån exemplet med läroplaner:

One possible explanation is that there are in fact many models of knowledge available in world culture to choose from in building a national curriculum. But the costs of adopting variant forms are very high for peripheral nations. Because education is such a widely accepted value but at the same time a technically uncertain enterprise, pressure to initiate the most successful powers’ practices are intense. But such copying need not be detailed, and hence subject to high internal political costs in a world committed to national sovereignty and diversity. Since world culture offers a variety of forms within the existing knowledge categories, countries can copy and at the same time claim to have instituted a distinctive curriculum suited to the nation’s needs (a.a. s. 82).

Detta innebär att det, trots stora likheter, inte är samma sak som att hävda att kunskapsinnehållet nationer emellan uppvisar exakta likheter. Likheterna utvecklas genom internationellt samarbete som agerar på flera plan, bland annat genom internationella samsamarbetsorganisationer, internationella konferenser och professionella sammanslutningar (Kamens & Benavot 1992). Dessutom skall inte utbildandet av administratörer inom internationella ut-

bildningsinstitutioner underskattas för spridandet av en enhetlig syn på utbildning (se tex. Harlen & Walker 1979).

Världsideologi/världsideologier

Ifall vi återvänder till makrofenomenologerna kan det konstateras att världs-ideologi skapats utifrån självförståelse bland länder som genomgått en modernitet under 1700- och 1800-talen i Västeuropa. I detta konstruerades ”*legitimizing myths*” (Ramirez & Boli 1987 s. 10)³⁶. De legitimerande myterna om modernitet, som befästs i institutioner, rör sig kring uppfattningar om det individuella, att staten är ett aggregat av individer, progression, socialisation samt att staten ses som en garant för det nationella. Innehållet görs i argumentationen liktydig med innehållet i internationell ideologi. Detta utifrån att:

This set of interrelated myths linked the development of children to the national interest: Good, loyal, and productive children would become good, loyal, and productive adults who in the aggregate would produce a better, stronger, and more developed national society. It was therefore important that children be systematically exposed to the appropriate socializing influences so that they would develop appropriate values (Ramirez & Boli 1987 s. 10).

Även Schriewer & Martinez (2003) diskuterar i termer av världsmodeller. De utgår från en diversifiering i ett *système mondial* och ett flertal *systèmes mondes*. Utifrån detta blir det möjligt att tänka kring en världsmodell, men samtidigt tala om flera världsmodeller med starkare anknytning till lokala kontexter. I relation till neo-institutionalisterna³⁷ menar Schriewer & Martinez (2004) att ”*the patterns underlying our findings are governed, in other words, much more by the socio-logic of externalization than by evolutionary forces leading to global integration and standardization*” (a.a. s. 51). De menar att världsmodeller (*systèmes mondes*) har en starkare koppling till lokala kulturella, politiska och ideologiska förhållanden än enbart en koppling till allmän internationell *world-level educational ideology* uppbackad av ekonomisk rationalitet.

Det hävdas att forskare, med realistisk ansats, i alltför hög grad analyserar kulturen utifrån dess funktionella observerbarhet. Enligt Meyer et. al. (1997) är detta problem också överhängande vad det gäller forskning med mikrofönomnologiska ansatser då de i alltför hög grad prioriterar kulturens me-

³⁶ För en diskussion se Schriewer & Martinez (2004).

³⁷ Som utgörs av gruppen vid Stanford universitetet som själva benämner sig makrofenomenologer.

ningsgenererande och kognitiva betydelse samtidigt som de genom sin ansats i alltför hög grad begränsar sina studier till en lokalt situerad kunskap³⁸.

För att undvika begränsningarna och få syn på en övergripande världsmo-
dell anför makrofenomenologiska forskare:

we emphasize that the functionalism of world culture is inscribed in commonsense descriptions and social-scientific theories of "the way things work", but such theories may not mesh well with practical experience. For example, conventional legitimations for mass schooling insist that formal education is necessary and beneficial for economic growth, technical innovation, citizen loyalty, and democratic institutions, among other things. Such functional justifications of schooling are rarely questioned, even though careful studies of, for example, education's effects on economic growth suggest that this functional relationship is at best weak and highly conditional (Meyer et. al. 1997 s. 149).

Makrofenomenologisk ansats kan sägas ligga nära diskussioner om ett sunt förnuft som utvecklats av Gramsci (se tex. 1971). I detta ges det uttryck för att en specifik samhällelig produktion leder till en viss samhällelig hegemoni. På så sätt ges den samhälleliga produktionen en inverkan på vad som är möjligt att tänka och tycka vid en given tidpunkt. Möjligheten att tänka och tycka vilar på makt som är en kombination av tvång och samtycke. Det kan därför anföras att den grupp som vill styra ett samhälle måste uppnå en hegemoni i det civila samhället. De styrandes ideologi måste accepteras av de styrda för att makten skall tryggas. Varje etablerad samhällsordning upprätthålls därför av de undertryckta grupperna genom en anslutning till de styrandes ideologi. Det är den styrande – eller hegemoniska – ideologin som kallas det sunda förnuftet. Ideologin framträder som en massornas ideologi trots att den bara gynnar delar av samhället. Det sunda förnuftet definieras "*diffuse, unco-ordinated features of a general form of thoughts common to a particular period and a particular popular environment*" (Gramsci 1971 s. 330). Utifrån diskussionen i denna undersökning skulle det därför kunna anföras att nationer styrs av internationell påverkan för att de låter sig bli styrda. Det som diskuteras och implementeras från internationell nivå skulle kunna sägas vara kärnan i internationell ideologi och kärnan uppfattas av inbegripna aktörer som sunt förnuft. Gramscis begrepp hegemoni och sunt förnuft bör i undersökningen uppmärksammas i relation till den definition som angetts kring begreppet diskurs. I studien förstås begreppet diskurs utifrån att det är ett sätt att tala om och förstå världen, eller ett utsnitt av den. Utifrån detta kan det anföras att undersökningen därför behandlar begreppen sunt förnuft och diskurs som nära nog ekvivalenta begrepp. Skillnaden ligger i det sunda förnuftets tätare koppling till en materialitet, samt att begreppen i sig fungerar som signalmarkörer för olika forskningstraditioner.

³⁸ Som exempel se Berger & Luckmann (1998).

Internationell ideologi – tankar om ett innehåll

Internationell ideologi som utövar påverkan förutsätts ha ett innehåll. Detta är ett viktigt ställningstagande för att det överhuvudtaget skall vara meningsfullt att tala om internationell påverkan på det nationella. Ovan har ett antal försök att definiera internationell ideologi gjorts utifrån diskussioner om globalisering och internationalisering. Simola (2006) anför att studerandet av utbildningens problem inte enbart kan fokuseras på ”*examine programmes, ideologies or policies as such, but rather examine what lies under the surface as well*” (a.a. s. 342). Detta görs av Tikly (2004) när han använder begreppet *governmentality* och studerar den nya imperialismen som innebär en extern påverkan på fattiga länder utifrån de rika ländernas fokuseringar och behov. I detta blir det av vikt att uppmärksamma det självklara som är så självklart att det förblir oartikulerat. Vidare blir det av vikt att utkristallisera ett ”*system of reason*” (Simola 2006 s. 342) som delas, upptas och internaliseras av aktörer som är delaktiga i samma sociala fält eller diskursiva rymd (se bl.a. Popkewitz 1991, 1998). Vidare blir det av vikt att studera hur idéer, praktiker och diskursiva teman faller ut i mönster av legitimerande principer (Bourdieu 1996, Johannesson et. al. 2002). Utifrån liknande diskussioner uppmärksammas av Ball (2003) vikten av att analysera policyteknologier som cirkulerar i internationella organisationer och hur dessa medieras i lokala kontexter.

Stephen Ball (2003) uppmärksammar att det primärt är tre nya policyteknologier, *market form*, *managerialism* och *performativity*, som bör uppmärksammas vid studerandet av internationella organisationers ideologier. Dessa kompletteras gentemot två äldre som benämns *bureaucracy* och *professionalism*. Utifrån Balls nya policyteknologier argumenterar Simola (2006) för att:

a new formulation of educational equality: it is the universal right of every pupil to receive tuition corresponding to his or her talents (...) It is clearly matched against the traditional social-democratic conception of educational equality as equal opportunity for individuals to the same education, in particular, regardless of place of residence and wealth. Since then, the old legitimising principle of *egalitarian individualism* has been undeniably and irrevocably challenged by the new principle of *market individualism*. It seems to be reasonable to claim that egalitarian individualism is linked to the ”older” policy technologies of bureaucracy and professionalism, while market individualism is linked to the ”new” policy technologies of market form, managerialism and performativity (a.a. s. 343-344).

Utifrån diskussionen hävdar Simola (2006) ”*when supranational educational problematisation meets national problematisation, supranational wins*” (a.a. s. 345).

Ett annat försök görs av Carter & O’Neill (1995) då de beskriver en förändring utifrån begreppet nya ortodoxin. Det innebär i korthet att en positionsförändring inträffat mellan politiken, styrningen och utbildningen, åt-

minstone i den industrialiserade världen. Följden blir att nationella ekonomier anses kunna förbättras om det blir en tätare koppling mellan utbildning, arbetsmarknad, produktivitet och handel, en fokusering på studenters resultat utifrån arbetsrelaterade kunskaper och kompetenser, en ökad fokusering på läroplaners innehåll och kunskapsmätningar, reduceringar av kostnaderna för utbildning, ökad samhällelig delaktighet och ett ökat tryck utifrån valfrihet. Den nya ortodoxin uppmärksammar följdaktligen kopplingen mellan utbildning och ekonomisk tillväxt. Enligt Brown & Lauder (1996) leder detta till att utbildning diskuteras utifrån begrepp som *eligibility*, *engagement* och *wealth*. *Eligibility* diskuteras utifrån att nationer förlorat delar av möjligheten att bedriva en självständig ekonomisk politik, vilket också påverkar nationernas möjligheter att bedriva en självständig utbildningspolitik. Detta innebär inte att de enskilda nationerna saknar möjlighet att påverka nationens ekonomi och utbildningssystem (se tex. Ball 1998), bara att ramarna förskjutits och omdefinierats. Detta kan exemplifieras genom skapandet av organisationer som EU som innebär att nationer avsäger sig delar av sitt beslutsmandat i utbyte mot andra uppfattade fördelar (Rinne 2006).

Med *engagement* menas att nationerna har att agera i en ökande komplexitet av nationella och internationella intresser. Även vad det gäller diskussioner om *wealth* är det så att nationer har en begränsad möjlighet att ställa sig utanför den globala strukturen med frihandel, fri rörelse av kapital och varor (bl.a. Rinne 2006). Den ekonomiska doktrin som gjort sig gällande inom globalisering brukar oftast benämnas neoliberalism (av tex. Rinne 2006). Neoliberalismen sprids genom sitt nära samröre med anglo-amerikansk välfärdsmodell. Den sprids även genom internationella organisationer som till exempel Världsbanken, OECD och EU. Neoliberalism kan ses som del i globalisering, men den kan också tolkas som del i kunskapsekonomi eller kunskapskapitalism (Olssen & Peters 2005). Enligt Rinne (2006) kännetecknas neoliberalismen av ”*free market, freedom of choice, individuality, competition, flexibility, autonomy and enterprise*” (a.a. s. 188). I Rinnes tolkning kan neoliberalism tolkas och utläsas som en internationell ideologi som ges global spridning³⁹.

Ett annat försök görs av Ball (1998) då han uppmärksammar fem olika element av internationell påverkan – neoliberalism, *new institutional economics*, performativitet, *public choice theory* och *new managerialism*. Vad det gäller spridandet av neoliberalism, eller en marknadens ideologi, kan thatcherismens påverkan på utbildning lyftas för exemplifiering (se bl.a. Ball 1990, Whitty & Edwards 1998). Spridandet av *new institutional economics* försöker förklara det sociala livet och institutioner genom att föra in termer av rationella val och handlingar. För utbildningens del speglas detta i ett utvecklande av det som går under benämningen *site-based management* där

³⁹ I Apples (2001) tolkning diskuteras neoliberalism i termer av en upptagenhet kring ”*privatisation, marketisation, performativity and the ”enterprising individual”*” (a.a. s. 409).

de enskilda skolorna skall förbättras utifrån en delegering av mål. Det tredje elementet är ett perspektiv kallat performativitet (diskuteras bl.a. av Lyotard 1984). Det innebär en styrningsprincip som är indirekt eller som sker på avstånd. I detta går styrningen från att vara föreskrivande till att istället bli målbeskrivande. I detta uppstår ett teckensystem vad det gäller jämförbarhet som förväntas fungera i konsumtionsform (för en diskussion se Forsberg & Lundahl 2006). *Public choice theory* är det fjärde elementet. Det innebär att utbildningssystemen förväntas fungera utifrån vad människor förväntas vilja göra. Det sista elementet som fångas beskrivs utifrån begreppet *new managerialism*. Synsättet hämtar sin näring utifrån en näringslivsdiskussion kring *excellence* och *quality*. Inom managementkulturen har det utvecklats en styrprincip som betecknas som *lös* och *tight* på samma gång. Detta synsätt diskuteras ibland utifrån en terminologi om deltagande styrning. Diskussionerna utgår då ifrån att människor vill göra eller påverka målen för sina verksamheter. Detta kommer då innebära att deltagarna själva upplever sig äga målen vilket förväntas höja prestationen och kvaliteten.

Elementen ges internationell spridning och kommer på så sätt att påverka nationella utbildningssystem. Det kan alltså sägas pågå en internationell cirkulation av idéer (Popkewitz 1996) eller ett policylånande (Halpin & Troyna 1995) som elementen (Ball 1998) utgör exempel på.

Ett annat försök att ge internationell ideologi ett innehåll har gjorts under benämningen *the Washington Consensus* (Williamson 1993). I detta isoleras tio element som menas vara centrala. Utifrån elementen konstateras att de kan grupperas i betydelse efter där konsensus råder, där det fortfarande råder en oenighet och där det fortsättningsvis också kommer att råda oenighet beroende på att de vilar på normativa politiska värden. De tio elementen är: *fiscal discipline, public expenditure priorities, tax reform, financial liberalization, exchange rates, trade liberalization, foreign direct investment, privatization, deregulation* och *property rights* (a.a. s. 1332-1333). Elementen utgör sammantaget konsensus genom vilket nationell policy har att filtreras, vilket påverkar hur beslut fattas och implementeras på nationell nivå.

Ytterligare ett försök att nagla fast internationell retorik kring utbildningspolicy görs av Rinne et. al. (2002) där de förlägger den gemensamma retoriken till att beröra och argumentera omkring decentralisering, målstyrning, *accountability*, managerialism, utvärdering, valfrihet, konkurrensutsättande och privatisering. I analysen påtalas att retoriken kring dessa begrepp tar sig olika uttryck i skilda kontexter. Inom det sammanhållande finns det därför stora möjligheter till variationer utifrån lokala kontexters beskaffenhet. Det gemensamma kan därför primärt sägas höra till en retorisk gemenskap genom att nationella problem ikläds internationell retorik.

Ganderton (1996) menar att internationell ideologi kan studeras utifrån hur strukturella förändringar diskuteras. I detta uppmärksammas upptagenheten kring begreppen "*liberalisation; deregulation; privatisation; and stabilisation*" (a.a. s. 394). Ifall direkt påverkan på utbildningssystemen lämnas

utanför kan dock en effekt utifrån terminologin studeras som uttrycks som att ”*the language we use and the conceptions it takes with it can constrain our educational opportunities*” (a.a. s. 393). Detta summeras utifrån Gandertons studier av australiensiska läroplaner till:

It is possible to state that the *influence* of globalism appears to be mainly through the *notion* of globalism, i.e. it is perception rather than immediate politico-economic imperatives that seem to drive the debate. This does not make them any the weaker but does suggest an academic filter rather than anything else (Ganderton 1996 s. 404).

Ganderton slår fast att även om formell internationell påverkan på det nationella är svag så sker påverkan från det internationella kring hur vi tänker och uppfattar utbildning i det lokala. Relationen mellan det internationella och nationella kan på så sätt uttryckas som att det i mötet mellan de båda nivåerna skapas en syn på utbildningens mål och syften. Diskussionen kan föras utifrån de förklarande begreppen isomorf och medierad ideologi. I mötet mellan isomorfa ideologier, på internationellt och nationellt plan, uppstår en mediering. Medieringsprocessen som sker mellan internationella och nationella ideologier är ett frirum vari en påverkan mellan de båda nivåerna sker. Detta kan innebära att påverkan som internationell nivå har på nationell inte i alla lägen uppfattas som internationell påverkan då ideologin gjorts till nationens egen och motiveras och ikläds en argumentation som synbart emanerar ur nationell kontexts beskaffenhet.

Kunskapsekonomi

Det internationellas påverkan och internationell ideologi diskuteras inte bara i termer av världsmodeller och ideologiskt konsensus. Det förekommer även diskussioner om *knowledge economy*. I detta ses kunskapsekonomi som en benämning på en världsmodell samtidigt som den anger vad som kan anses vara kärnan i internationell ideologi.

Diskussioner om kunskapsekonomi rör sig oftast kring två alternativa modeller kring hur ekonomin skall tolkas och förstås i en globaliserad värld. Dessa refereras oftast som neoliberal eller anglo-saxisk modell, representerad av USA och den engelsktalande världen, och *social market*, representerat av norra Europa (Green 2006). Modellerna kan kompletteras med en skandinavisk socialdemokratisk modell. I detta argumenteras det för att kunskapsekonomi är att anse som en hyper-diskurs som kommit att bli en signalmarkör i det moderna (Robertson 2005). Hyper-diskursen reflekteras gentemot nationella utbildningssystem och ges ett innehåll utifrån argumenten att:

(i) the balance between knowledge and resource (labour and capital) has shifted toward knowledge; (ii) securing long-term economic growth will be much more dependent on knowledge (...) (iii) education will play a critical

role in economic growth (...) (iv) in order to play this critical role, education system will need to respond in new ways to the demands of knowledge economy. In other words, education in the knowledge economy will not be education as we have known it. This kind of thinking reflects a shift in economic theory – from traditional economic models that regarded education/training/knowledge formation/technology as exogenous factors in economic growth – to newer "human capital" models developed by economists (Robertson 2005 s. 152).

Det finns i diskussionen tankar om att kunskapsekonomi är en hyper-diskurs som påverkar nationer i utformandet av utbildning. I detta blir det viktigt att fylla kunskapsekonomi med ett innehåll, utifrån att det sker påverkan på utbildningssystemen som härrör från förändringar inom hyper-diskursen. Vad en kunskapsekonomi förväntas innehålla finns det delade meningar om.

Lennart Schön (2007) diskuterar detta och utgår från att makt alltmer förskjutits från kapitalets ägare till kunskapens bärare. Schön menar dock att man bör vara försiktig med denna typ av utsagor. Han hänför detta till ekonomisk diskussion och menar att förklaringar av denna typ varit enkla att ta till då det uppfattas som att mänskligt kapital och tjänsteproduktion väger allt tyngre och utvecklingen av elektronik drivit upp hastigheten i allt handlande. Schön konstaterar utifrån detta att kunskap spelar en allt större roll i företag, men det förändrar inte företagets funktion i grunden. Ett företag är fortfarande beroende av förmågan att kombinera produktionsfaktorer och knyta samman olika verksamheter i produktion som är effektivare än vad dagliga marknadstransaktioner mellan fria producenter av varor och tjänster skulle vara. Detta gäller oavsett i vilka konstellationer materiellt kapital och kunskap ingår. När omvälvningarna är stora förändras kostnader i snabb takt och därmed också förutsättningarna för företag. Gamla företagsvinster och gamla kombinationer försvinner, medan utrymmet för nya företag ökar. Skeden som kan kännetecknas av snabb omvandling och stark förnyelse har innehållit ökad rörlighet i företagsbeståndet. Efterfrågan på ny kompetens har ökat och behovet av att utnyttja kompetensen mera flexibelt har vuxit – i synnerhet då ny kompetens varit knapp. Många nya företag har därigenom uppstått och nya nätverk skapats. Schöns slutsats skulle på så sätt kunna summeras som att det är en naturlig utveckling att kompetens kommer i fokus när stora förändringar inträffar i produktionen. Kunskapsekonomi kan i detta därför ses som en spegling av behovet när produktion förändras.

Robertson (2005) visar inte bara att det finns olika uppfattningar kring innehållet i kunskapsekonomi utan att det också skiljer sig olika internationella samarbetsorganisationer emellan. I studien påtalar hon skillnader mellan Världsbanken och OECD. I detta menas att Världsbanken har fokus på marknad och individualism medan OECD har fokus på formerandet av humankapital och att de delvis motsätter sig en marknadssyn till förmån för en mera institutionellt inbäddad liberalism med syfte att överkomma problem kring kunskapsöverföring och gemensamt lärande. Utifrån detta diskuteras:

the re-imagining and rescripting of education in these policies is deeply problematic in that they are dependent upon a highly romantic view of the new economy and society largely as individualism and individualized approaches to learning will limit innovation and learning (Robertson 2005 s. 154).

Robertson ser policy inom internationella samarbetsorganisationer som ”romantiska”, eller kanske bättre uttryckt otillfredsställande i sin enkelhet. Hon menar att det som diskuteras på internationell nivå bör fyllas med innehåll och problematiseras för att undvika att internationell policy skall fungera kontraproduktivt. Som ett exempel på hur detta kommer till uttryck anges:

Within this system of knowledge production, the succes of the teachers to develop competences for the knowledge economy will be measured using an increasingly sophisticated, though nonetheless controversial, set of indicators of learning, such as Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS), International Adult Literacy Survey (IALS), and, especially, Programme of International Student Assessment (PISA) (Robertson 2005 s. 160).

Kritiken riktar in sig på att det finns en fara, inom det som diskuteras i termer av kunskapsekonomi, att det för ensidigt riktar in sig på att effekter kan mätas i enkla standardiserade test, vilket TIMSS, IALS och PISA sägs utgöra exempel på⁴⁰. Enligt Dale (2005) bidrar Robertsons artikel till slutsatser om kunskapsekonomi. Utifrån empiri visas att det skall diskuteras om kunskapsekonomi i pluralis. Det finns alltså inte en utan flera. Det som håller ihop det hela är en specifik relation till det som diskuteras i termer av produktion. Robertsons slutsats visar att diskursen om en kunskapsekonomi ger materiella effekter. I detta utgör internationella samarbetsorganisationer bra exempel på hur diskursen utvecklas och legitimeras genom hur den strukturerar en agenda som länder diskuterar och anpassar sig till. Robertson visar också att diskursen kring kunskapsekonomi leder till stora och långtgående förändringar vad det gäller utbildningssystem i länder. Dale (2005) uttrycker detta som ett skifte mot ”*education in institutions to learning anywhere, any time and just for me*” (a.a. s. 118).

Diskussionerna om kunskapsekonomi som en signalmarkör för det moderna får dock inte stå oemotsagt. Brown et. al. (2003) anför att diskussionen om kunskapsekonomi inte är något nytt utan att det var synlig redan under den industriella revolutionen. Författarna anför även att man inte skall övertolka kunskapsekonomins betydelse i dagens samhälle, då en majoritet av världens arbeten fortfarande inte kräver någon hög kunskapsnivå för att kunna utföras. Synen på kunskapsekonomi som internationell ideologi som driver och förändrar samhället bör därför beläggas med vissa begränsande invändningar.

⁴⁰ TIMSS genomförs av IEA. IALS och PISA genomförs av OECD. Alla tre utgör exempel på internationella kunskapsmätningar.

Kunskapssamhälle

Förutom diskussioner om kunskapsekonomi förekommer diskussioner om *knowledge society*. I detta diskuteras samhällets utveckling i riktning gentemot det som benämns kunskapssamhälle. I forskning sätts detta i relation till en upplevd dynamik i det som diskuteras och uttrycks i termer av utbildningspolitik⁴¹. Detta innebär förändringar av innehållet i internationell ideologi som uttrycks:

The central argument is that the idea of knowledge society has helped countries to increasingly perceive themselves as similar with respect to necessary educational changes. In consequence, they exchange policies which, some decades ago, would have been assumed to be bound to and determined by specific national traditions (Jakobi 2007 s. 40).

Upplevelsen av ett kunskapssamhälle har inneburit att nationer alltmer ser sig ingå i en större gemenskap. I gemenskapen skapas ett antal frågeställningar som utgör kärnan i internationell diskurs. Den internationella diskursen leds och styrs av en allmän upplevelse av att de har att verka och agera i ett kunskapssamhälle. Jakobi (2007) anför att relationen mellan kunskapssamhälle och utbildningspolicy kan analyseras på två sätt. Det första är att relatera diskussionerna till det livslånga lärandet. Utifrån det livslånga lärandet förs en diskussion om att kunskap blir allt viktigare i framtiden. I detta levereras en rationell lösning för nationer att omstrukturera utbildningssystemen. Det andra är att kunskapssamhället, genom sin övergripande konstruktion som gemensam diskurs, möjliggör en snabb spridning av policy. Detta leder till en uppfattning om delaktighet i ett större sammanhang än nationen.

Det anføres ett gemensamt ursprung för de båda begreppen kunskapsekonomi och kunskapssamhälle i Jakobis (2007) artikel. Gemenskapen förläggs till slutet av 1960-talet då förändringar inom näringslivet studerades. Det som uppmärksammades var ett skifte inom näringslivet från produktion till kunskap. Tankegångarna kom att utvecklas genom studier kring hur kunskap påverkade ekonomin. I detta slås det fast att kunskap och utbildning kommer att spela en avgörande roll vad det gäller utvecklingen inom ett postindustriellt samhälle. Detta innebär ”*Today, the idea of a knowledge society and the need for corresponding education policy reforms are common sense in politics*” (Jakobi 2007 s. 42). Det som saknas i diskussionen är vad ett kunskapssamhälle innehåller. Jakobi försöker råda bot på detta genom att studera hur kunskapssamhället sprids inom UNESCO:s utbildningssamarbete. Utifrån detta inramas inte kunskapssamhällets innehåll, men diskussionen utmynnar i ett antal slutsatser om hur diskursen sprids och vilka dess följder

⁴¹ Se bl.a. Jakobi (2007). Ett vanligt förekommande tema i denna diskussion är de internationella samarbetsorganisationernas roll i denna utveckling. Se bl.a. Karlsen (2007), Rinne (2007), Eide (1995) och Kallo & Rinne (2006).

blir. Jakobi menar att diskursen inom ett internationellt utbildningssamarbete i förlängningen leder till en isomorf syn på utbildning. Den isomorfa synen utmynnar i fyra empiriska resultat. Det är att utbyten nationer emellan ökar, mönster av samverkan nationer emellan uppstår, informationsmängden ökar och mängden gemensamma deklamationer och samarbetsavtal ökar⁴².

Aktörers betydelse för spridandet av internationell ideologi

Det finns acceptans för tanken att det förekommer spridning av idéer från internationellt till nationellt plan. I detta har det blivit viktigt att studera vad internationell ideologi kan tänkas innehålla, men det svarar inte på den inledande frågan ställd av Finnemore (1996:a) om hur nationer förväntas veta vad de vill. För att kunna ta oss an detta krävs det att vi uppmärksammar utbildningssfärens aktörer inom nationer. Det är nämligen precis som Steiner-Khamsi (2004:c) uttrycker det att *”When we deal with globalization and transnational transfer processes in education, it is necessary to always keep the actors in mind. There is no such thing as ”agency-free” dissemination or reception, lending or borrowing, export or import”* (a.a. s. 169). I detta har det konstaterats att nationella aktörer ingår i komplicerade nätverk där de har olika syften och mål. Aktörerna har tillika olika roller och maktbefogenheter för att driva sina syften och mål. Aktörer ingår dessutom i institutionella sammanhang med olika institutionella kulturer. Det innebär att ett utbildningssystem aldrig kan studeras som enbart pedagogiska ideologier utan även den sociala interaktionen aktörer och grupper emellan bör beaktas. I detta synsätt hämtas inspiration från Margaret Archer (1979, 1984). Styrkan i Archers arbete ligger i att hon på ett övergripande plan bidrar med en teori som gör det möjligt att inrama ett material som handlar om förändring och koppla det till aktörers betydelse. I detta poängteras interaktionen grupper emellan inom ett utbildningssystem kulturella och strukturella förutsättningar.

Archer (1979, 1984) har i sina studier problematiserat att ett utbildningssystem aldrig är sant för andra än för dem som är inbegripna. Detta görs genom att inledningsvis ställa den retoriska frågan varför utbildning har en specifik struktur, relation till övriga samhället och en specifik intern karaktäristik vid en given tidpunkt. Svaret hon anger är *”education has the characteristics it does because of the goals pursued by those who control it”* (Archer 1979 s. 1, 1984 s. 2). Följdfrågan blir varför utbildningssystemen förändras och svaret som anges är *”change occurs because new goals are pursued by those who have the power to modify education’s previous struc-*

⁴² Jakobi (2007). Som jag utläser hennes slutsatser hämtar hon dessa från DiMaggio & Powell (1983).

tural form, definition of instruction and relationship to society” (Archer 1984 s. 1). Eller som det också uttrycks ”*Change occurs because new educational goals are pursued by those who have the power to modify previous practices*” (Archer 1979 s. 2). Som en definition av vad utbildning är anges ”*education is fundamentally about what people have wanted of it and have been able to do to it*” (a.a. s. 2).

I Archers arbeten framträder aktörer som meningsbärare av hur ett utbildningssystem skall uttolkas. Hon tillerkänner dessutom aktörer med makt en stor roll att kontrollera och förändra ett utbildningssystem. I denna undersökning används begreppet definitionsmakt (Eggen 2007) för att fånga förståelsen av makt som Archer avser. Matilda Wiklund (2006) diskuterar detta i sin avhandling utifrån en delvis annan ingång. Hon gör det utifrån relationen mellan politik och mediernas maktdimensioner. Bland annat utgår hon från författaren Lars Gustafsson (1989) där han skriver om ett problemformuleringsprivilegie. Det diskuteras också utifrån Petersson & Carlberg (1990) i termer av dagordningsmakt och definitionsmakt. Detta diskuteras också utifrån mediernas roll som beskrivs som tvådelad i *agenda setting* eller *agenda building* (Strömbäck 2000). Definitions­makt, i denna undersökning, tolkas som att den innehas av aktörer som bara genom sin position och roll inom utbildningssfären äger ett företräde i att definiera utbildningens syften, mål och problem.

Archers teorier, kring vad ett utbildningssystem är och med vilket innehåll det fylls, är användbara för undersökningens analys vad det gäller innehållet i internationell utbildningsideologi och på vilket sätt det kommer till användning. Teorin är klagörande då den synliggör att makten över utbildning ägs och definieras av en elit. Detta kopplat till deltagandet på internationell nivå synliggör att de drivande för internationellt deltagande är aktörer som har något att vinna på deltagandet. Innehållet i internationell utbildningsideologi kan därför definieras utifrån att det är vad någon har att vinna på, och de som vinner är de som innehar definitionsmakt – alltså de nationella eliterna. Nationella eliter söker efter metoder och ideologier som kan motivera deras privilegierade maktposition. I detta kan det konstateras utifrån exemplifieringar kring läroplaner att:

It is more reasonable to believe that as national elites define and develop curricular policy, they tend to draw from the best developed models they and their consultants can find. Developing unique and local alternatives is difficult, and is unlikely to attract a strong consensus. It is also more reasonable to believe that down through the national educational system, more local elites and professionals attempt to sample in much the same way – from national policy discussion, (...) and sometimes directly from international customs which may often, in countries with limited resources, be more clear, available and convincing than are national efforts (Meyer & Kamens 1992 s. 168).

Nationella eliter agerar på så sätt i relation till det internationella utifrån vad som kan tänkas gynna deras maktposition och vad som i nationell kontext kan uppfattas som konsensus. I detta kan det vara av vikt att åter lyfta att forskning, i egenskap av *best developed models*, i sig kan ses som en internationalisering då forskning inte kan ses som specifikt nationell utan det ingår redan genom sitt institutionella ramverk i internationell kontext. Följden blir att referenser till forskning kan ses som referens till ett fält som står under starka internationella influenser.

Utifrån detta kan det därför, som ett svar på frågan varför nationer handlar som de gör, anföras att de handlar som de gör då det finns några som vinner på handlandet. Ett deltagande från en nation på internationell arena kan därför tolkas som att en elit i landet genom ett deltagande legitimerar sitt maktinnehav, eller annorlunda uttryckt – eliten vinner på internationellt deltagande. Utifrån studier kring läroplaner anför Meyer (1992:a) en invändning gentemot att för ensidigt fokusera på eliternas betydelse för läroplaners innehåll. Han skriver:

Lacking a basis in empirical description, much theorizing in this field has a highly rhetorical, even metaphorical, character. It consists, for instance, of repeated assertions that whatever exists in the educational curriculum must be there because it is advantageous for one or another group of elites. While this seems almost certainly true, it provides little guidance toward any specific prediction or explanation of curricular composition and change (a.a. s. 5).

Utifrån Meyer (1992:b) innehar centrala länders eliter en större makt vad det gäller att påverka internationella influenser. Detta beror på att eliterna i dessa länder innehar starkare politiska gränser vilket leder till att internationell påverkan inte får lika starkt genomslag i dessa länder i jämförelse med nationer med svagare politiska gränser. De starka politiska gränserna har utvecklats genom en längre historia av institutionalisering. Detta innebär att eliterna i länder med en längre historia av institutionalisering upprätthåller en mera gynnad ställning gentemot internationella samarbetsorganisationer, vilket återspeglas genom deras möjligheter att påverka en isomorf ideologi, men också deras möjlighet att mediera en isomorf ideologi utifrån lokala kontextuella beskaffenheter. Stater med lång historia av institutionalisering kan på så sätt sägas bära med sig en tyngre historisk reproduktion som ligger inbakad i institutionernas handlingsramar och handlingsalternativ. I denna undersökning bör detta uppmärksammas i relation till Carnoy & Rhoten (2002) som vid studerandet av globalisering hävdar det motsatta. Utifrån detta kan det därför föras en diskussion kring vad som kan tänkas vara skillnaden mellan begreppet globalisering, som ges ett innehåll av Carnoy & Rhoten (2002), och det som Meyer (1992:b) beskriver i termer av internationell påverkan. Min tolkning av detta är att en diskussion om isomorf och medierad ideologi bättre förklarar vad som händer. Internationell isomorf ideologi som landar i nationell kontext som uppvisar stora likheter mellan

det nationella och internationella behövs inte i samma utsträckning medieras för att göra sig gällande. Detta leder till att det som diskuteras i termer av globalisering och internationell påverkan i dessa kontexter inte framträder som sådana utan de tolkas istället som prioriteringar emanerade ur nationell kontext.

Spridandet av internationell ideologi

Inom forskning har detta med hur internationell ideologi sprids kommit att utvecklas gentemot ett eget specifikt forskningsfält. I detta använder forskningen begrepp som internationell utbildningsdiskurs (tex. Dale 2005, Robertson 2005), världsmodeller (tex. Schriewer & Martinez 2003, Meyer et al. 1997), element av influenser (Ball 1998) eller hegemonisk ideologi⁴³. I en tidigare studie (Pettersson 2007) har jag använt mig av begreppen isomorf och medierad ideologi för att fånga processen som pågår mellan det internationella och nationella vad det gäller ideologiers föränderlighet och innehåll. Begreppet isomorf har sitt ursprung inom naturvetenskapen och innebär att två föremål uppvisar samma form. Inom forskning som berör internationell påverkan på lokala kontexter har det beskrivits som att isomorfism handlar om en tendens att bli alltmer lika vad det gäller hur institutioner organiserar sig inför liknande utmaningar (Radaelli 2000). Isomorfism inträffar när stater definierar sin existens utifrån organisationer och dessa organisationer agerar inom nätverk. Begreppet isomorf är, inom samhällsvetenskapen, primärt ett begrepp som används för att förklara varför organisationer har en tendens att formera sig utifrån liknande grunder när de står inför liknande utmaningar. I denna studie ges begreppet en vidare definition då det också försöker fånga det bakomliggande som leder till en synbar isomorfism inom internationellt samarbete. Detta exemplifieras bland annat genom framskrivningarna av IEA:s och OECD:s historiska utveckling. Detta är en användning av begreppet som delvis ligger utanför den ursprungliga användningen, men det finns exempel när begreppet tolkats utifrån en vidare definition. Ett exempel på detta är Jakobi (2007) som använder begreppet för att fånga relationen mellan kunskapssamhälle och global utbildningspolitik. I detta är det viktigt att inte glömma bort att isomorf ideologi lika gärna kan sägas existera på det lokala planet och att en mediering av denna sker på ett internationellt plan. Begreppet signalerar att det finns vissa sammantagna likheter som leder till en tendens om större likhet. Denna undersökning intresserar sig för hur relationen mellan det nationella och internationella hanteras utifrån in-

⁴³ Gramsci (tex. 1988) anges ofta som ingången för diskussioner kring hegemoniska ideologier. Gramscis tänkande har fått stor spridning inom många vetenskapliga discipliner se bl.a. Althusser (1968, 1976), Finocchiaro (1988), Harris (1992), Heeger (1975), Johnson (1992) och Nemeth (1980).

ternationell kunskapsmätning. Det är viktigt att i detta påminnas om att internationella kunskapsmätningar och internationella samarbetsorganisationer kan uppvisa olika isomorfa ideologier som sedan har att medieras inom nationell kontext.

Genom processer mellan internationell och nationella nivåer skapas en isomorf ideologi kring utbildning i olika fora. Ideologierna är fyllda med meningsskapande postulat. Postulaten återbördas till de lokala kontexterna där en mediering sker. Detta diskuteras i termer av att internationell ideologi medieras i mötet med nationell kontext. I detta blir det viktigt att diskutera genom vilka mekanismer och i vilka processer och fora som transaktioner och mediering sker. Phillips & Ochs (2003) för ett resonemang kring att det finns vissa utlösande faktorer som leder till att nationer blickar utåt för inspiration kring sina utbildningssystem. Dessa sammanfattas som att nationen genomgår politisk förändring, inre systemkollaps, internt missnöje, negativa resultat i externa utvärderingar, nya allianser mellan olika länder, nya teknologier som uppmärksammar andra typer av kunskaper eller nyuppkomna situationer efter extrema situationer som krig och naturkatastrofer (diskussionen förs även i Phillips 2004). Christie (1996) anför även att det krävs ett studerande av de komplexa relationerna mellan globala trender och lokala kontexter för att skapa förståelse för hur externt lånade idéer och policys konstitueras i lokal kontext.

En typologi

En typologi kring hur relationen mellan det internationella och nationella fungerar bidrar Dale (1999) med⁴⁴. Dale börjar med att konstatera att äldre typologier kring hur det internationella påverkar det nationella inte längre kan förklara processen. Dale utgår då från kategoriseringar i *borrowing* och *learning*. Kategoriseringarna kompletteras av Dale med ”*harmonization, dissemination, standardization, installing interdependence and imposition*” (Dale 1999 s. 5). Utifrån detta konstrueras en schematisk typologi för att förklara det internationellas påverkan på det nationella. Syftet är att:

- (a) compare mechanisms of externally influenced policy change that have been used before and during the phase of globalization, and (b) discuss the nature and outcomes for national education policy making of a wide range of policy transfer mechanisms (Dale 1999 s. 5).

Dale lyfter de fem mekanismerna av extern påverkan (*harmonization, dissemination, standardization, installing interdependence* och *imposition*) som han menar skall relateras till globalisering. Dessa jämförs med de två traditionella, eller ortodoxa, mekanismerna (*policy borrowing* och *policy learning*) av extern påverkan. Dale påtalar att de traditionella mekanismerna

⁴⁴ Dales typologi diskuteras av Priestley (2002).

fortfarande existerar, men att de kommit att bli alltmer påverkade av globalisering. Genom att föra in nya mekanismer varigenom globalisering påverkar utbildningssystem menar sig Dale (1999) kunna visa att:

(a) it is possible to distinguish globalization effects from more traditional effects of education policy, such as "policy borrowing" and "policy learning", and (b) mechanisms of globalization effects are themselves diverse rather than homogeneous (a.a. s. 5).

I typologin framgår vilken karaktäristik de olika mekanismerna upprätthåller. Detta redovisas genom ett antal olika dimensioner. Den första dimensionen behandlar i vilken grad olika mekanismer är frivilliga eller ej. Detta då det finns en allmänt spridd bild om att mycket av globalisering sprids av ett yttre tvång. I detta kan det vara av intresse att minnas resonemanget kring att nationer blir styrda då de låter sig styras och att det finns en elit i samhället som vinner på styrningen. Den andra dimensionen redogör för i vilken grad mekanismerna är implicita eller explicita. Den tredje redogör för i vilken form de externa mekanismerna implementeras i nationerna. Traditionellt har det uppmärksammats att extern påverkan primärt sker genom internationella policyprogram, men enligt Dale är det också viktigt att tänka in hur påverkan sker av nationella policymål. Dale uppmärksammar vidare var påverkan på nationerna utvecklas. Detta är enligt honom bristfälligt studerat då det ofta förutsätts att nationella policys värderas utifrån nationella normer och förväntningar. Enligt Dale kan inte detta förutsättas beroende på en politisk globalisering. Transaktioner mellan det globala/internationella och det nationella bör därför ges en särskild uppmärksamhet. Den femte och sjätte dimensionen handlar om hur extern påverkan presenteras på det nationella planet, i detta lyfts också från vilken nivå extern påverkan drivs och vilka som tar initiativet. Den sjunde dimensionen handlar i korthet om att makt utövas i primärt tre olika former. Detta uttrycks av Dale (1999) som att:

The first dimension involves the relatively "naked" use of superior power and/or is exercised through clearly defined decision making fora. The second dimension centres around the politics of non-decision making and highlights the importance of the ability to exercise power through such means as agenda setting. The final dimension of power concerns the ability to control the "rules of the game", the process through which power is defined and exercised (a.a. s. 8).

Den sista dimensionen behandlar hur extern påverkan medieras inom nationen och på vilken nivå. Dale problematiserar detta genom att det oftast ses som att extern påverkan sker direkt. Ifall detta synsätt får råda missas många av de nationella medieringarna. Utifrån typologin studeras hur de olika mekanismerna fungerar. Detta görs utifrån ett synsätt om att globalisering, för att förstås, måste brytas ned för att det skall ges ett sammanhang och innehåll. I detta konstateras:

Specifically in the field of education it has been argued that the effects of globalization are largely indirect, the result of the stances adopted by nation-states in response to globalization, rather than a direct effect of globalization. Two possible exceptions were considered. The "global institutionalist" view that worldwide models of political institutions are leading to convergence of the categories states use to organize and define business was seen as correct in a formal sense, but lacking in any effective and demonstrable outcomes on individual states, beyond a kind of lip service compliance. The possibility that the "common heritage of humankind" may come increasingly to have a direct effect, unmediated by states, on education at the organizational level is suggested (Dale 1999 s. 15).

Dales slutsats blir att extern påverkan till stora delar sker på implicit nivå. Utifrån Dales iakttagelse blir det än viktigare att uppmärksamma internationell påverkan på det nationella. Detta eftersom den till stora delar sker på implicit nivå och det kan därför lätt missas att det är internationell påverkan som sker. Dale visar genom sin typologi att nationell kontext måste studeras med vidgade ramar, där också det internationella perspektivet ges utrymme inom tolkningsramarna, för att nationell kontext skall kunna diskuteras.

Extern påverkan

Det som Dale försöker fånga är hur extern påverkan fungerar i relation till interna förhållanden. I detta lokaliseras mekanismer varigenom extern påverkan agerar. I min tolkning ges detta uttryck i en diskussion om en isomorf ideologi och hur denna medieras på ett nationellt plan. Trots en diskussion kring isomorf och medierad ideologi så finns det ytterst få fakta som kan hjälpa vetenskapssamhället att ta reda på ifall det verkligen förekommer kausala förhållanden mellan till exempel undervisning i matematik och naturvetenskap och en ekonomisk tillväxt, eller om undervisning i samhällsvetenskap leder till politisk integration eller om ett visst innehåll i undervisningen verkligen bidrar till en legitimering av en dominerande grupps ekonomiska och politiska dominans (Benavot 1992). Det kan därför konstateras att spridandet av internationell ideologi kring specifika frågeställningar egentligen säger väldigt lite om effekterna. I denna osäkra situation anger Meyer (1992:a) en förklaring till varför policymakare tenderar att låna inspiration från externa referenser. Han argumenterar i relation till läroplaner:

Perhaps, in this situation of uncertainty, curriculum policy makers tend to copy authoritative, wise or exemplary practices of model states or educational communities. In this sense, the world educational curricula might simply be a function of rhetorics or practices in dominant countries, or of ideologies developed by educational professionals in such locales. This would definitely generate curricular homogeneity internationally (a.a. s. 8).

Silova (2004) framför en kritik gentemot hur den komparativa pedagogiken studerar lålandet av extern policy på det lokala planet. Hon menar att det har fokuserats för ensidigt på hur implementering inom olika historiska, politiska och ekonomiska ramar lett till en viss praktik. I detta menar hon att externt lånande inte bara bidrar till olika praktiker utan att det också leder till olika diskurser. Silova vill i detta framhålla att en lånad reform/praktik, bara för att den inte implementeras, inte behöver innebära att den inte påverkar en politisk diskurs. I detta anför hon utifrån lettisk kontext ”*In this context, adopting the language of new allies has been used primarily to signal the new loyalties of postsocialist politicians*” (a.a. s. 77). Silovas slutsatser skulle kunna sammanfattas med att en nation som Lettland låter sig påverkas retoriskt från externa aktörer då de vill markera en tillhörighet inom en internationell specifik sammanslutning. Bland annat Yariv-Mashal (2004) visar att internationella referenser inte bara används för att stärka banden till internationella arenor, utan att internationella referenser också används för att stärka och legitimera den nationella kontexten. Internationella arenor används helt enkelt som referenser för att stärka en lokal elits definitions-makt⁴⁵.

Internationella kunskapsmätningar som extern påverkan

I texten ovan redovisas ett antal försök att definiera ett innehåll i internationell ideologi. Redovisningen utmynnar i att det finns liten samstämmighet kring vad internationell ideologi kan tänkas innehålla. Föreliggande studie skall i detta sammanhang tolkas som ett bidrag till hur internationell utbildningsideologi presenteras i form av internationell kunskapsmätning och hur dessa genom internationella kunskapsmätningar framträder i nationell diskussion inom politik, administration och media, alltså hur en kunskapsmätning genom sin relation till en isomorf syn på utbildning medieras utifrån nationell kontext. I detta är det viktigt att inte glömma bort det som anförts av Spreen (2004) ”*policies should not be viewed as static and unchanging; they are the product of agency and resistance, negotiation, bargaining, and accommodation, constantly evolving over time*” (a.a. s. 102). Synen på kunskapsmätningar och hur dessa manifesteras på det lokala planet ingår som del av policys och utifrån detta genomgår de liknande processer som Spreen ser utifrån studier av hur internationell policy behandlas och diskuteras inom sydafrikansk kontext.

I Benvenistes (2002) studier av nationella utvärderingssystem i Argentina, Chile och Uruguay lyfts att det finns en inomnationell tanke om att utvärde-

⁴⁵ Ett exempel på hur detta kan te sig diskuteras i Robertson et. al. (2002). Exemplet utgörs av nationers förhållande till GATS – *the General Agreement on Trade in Services* – och hur GATS används för att stärka nationella intressen i relation till en upplevd global kunskaps-ekonomi.

ringar stärker nationers möjligheter att fokusera på social service, bättre resultat och organisering av kompensatoriska åtgärder. Detta uttrycks:

National assessments support governments in these tasks by focusing the attention of educational actors on student outcomes, supplying information on variations in the conditions of education that may suggest avenues for remediation purposes, and providing a framework to link performance to a reward system that steers educational services toward improvement. The enthusiasm over national assessment systems is grounded on their potential (a) to foster a more efficient use of resources (b) to promote the constant improvement and to safeguard the fair distribution of goods and services, and (c) to encourage regional autonomy (Benveniste 2002 s. 107).

Utifrån studien observerar Benveniste en viktig paradox i utformandet av nationella utvärderingssystem. Han menar att utvärderingssystem dels bidrar till att en decentraliserad beslutsprocess underlättas vilket skapar en större autonomi inom skolsystemet, men samtidigt bidrar utvärderingar till att den centrala beslutsaren får en större makt kring det som beskrivs som normativa värden. Processen med nationella utvärderingar blir på så sätt tvådelad. Dels ökar autonomi för utbildningssystemens decentraliserade delar, men samtidigt får centralmakten ett ökat inflytande utifrån normativa värderingar.

I beskrivningen av forskningsfältet framkommer att utvecklandet av utvärderingar sprids inom internationella fora. I detta kan det vara svårt att utröna om utvärderingar är en isomorf ideologi som sprids från internationell nivå eller om det är ett antal nationella ideologier som utövar mediering på internationell ideologi. Detta är egentligen inte avgörande för denna studie, utan snarare skall fokus riktas gentemot att det faktiskt förekommer en samsyn kring att utvärderingar ses som en viktig del inom en bedömningspraktik. Vad det gäller relationen mellan det internationella och nationella konstaterar Benveniste (2002) utifrån sin studie av utvärderingssystemen:

- (1) Nations adopt and adapt global models of assessment for rational-functional and symbolic reasons in order to address and satisfy political priorities laid out by the central state.
- (2) National assessment systems may be important conduits for the exercise of state power. By drawing attention to test scores and outcomes, central state can highlight education efficacy concerns and exert significant influence (through mechanisms such as public accountability or performance incentive schemes) to steer educational actors and effect their behaviour.
- (3) In a decentralized context, central states may afford to reveal inefficiencies in educational services, as they are not necessarily formally responsible for poor performance. Schools and regional governance levels will be held accountable.
- (4) By contrast, where the central state bears responsibility over the provision of educational services, unveiling inefficiencies in schooling may potentially pose a challenge to its legitimacy. In this context, the central state will attempt to safeguard its legitimacy by highlighting educational

inputs over outputs and by diffusing responsibility over deficiencies in education.

- (5) Assessment systems may run counter to the power-sharing logic of decentralization. The regulatory and allocative dimensions of assessments may privilege the core central states. In a decentralized context, this may signify that central states can command, yet bear limited responsibility over, education processes and outcomes (Benveniste 2002 s. 94).

Efter genomgången av diskussioner kring vad globalisering och internationalisering och internationell ideologi kan tänkas innehålla och varför nationer agerar som de gör på en internationell arena kan vi återvända till kapitlets inledande frågeställningen kring hur internationella samarbetsorganisationer och internationella kunskapsmätningar skall förstås och ges en definition.

För att detta skall vara möjligt bör följande betraktelse göras. I det moderna har ett flertal historiskt signifikanta förändringar inträffat som påverkat det sociala landskapet och synen på lärande. En sådan förändring är till exempel den teknologiska utvecklingen inom informationsteknologin som på ett avgörande sätt förändrat hur vi tänker och organiserar oss i samhället. En global förändring har också inneburit nytänkande om hur styrningen av utbildning organiseras, vilket historiskt varit nationellt förankrat. Lee (2001) uttrycker detta som att nationell policy kring utbildningens styrning varit förankrade i en nationell historia och i ett institutionellt arv, men upplevelsen av globalisering har inneburit en destabilisering vilket inneburit en utmaning där nationella aktörer i sitt agerande upplevt en ramförskjutning från nationellt grundade argument till att också väga in internationella argument. Det moderna har också inneburit att utbildning hamnat i blickpunkten för internationella organisationer utifrån olika syften och mål. I detta bör det uppmärksammas att internationella organisationer och många nationer har en förkärlek för kvantitativa mätningar framför kvalitativa (McGrath 2001). Forskning kring hur internationella organisationer kommit att påverka nationella utbildningar har varit ett bristfälligt utforskat fält, även om texten ovan har redogjort för en del forskning kring frågorna. I detta kan det vara av vikt att först konstatera vilka organisationerna är som anses påverka nationella utbildningssystem. Kring detta råder det en relativ samstämmighet. De organisationer som tas upp för diskussion är främst OECD, EU, UNESCO och WTO (World Trade Organisation) (tex. av Kallo & Rinne 2006), men även Världsbanken (tex. Robertson 2005, Vavrus 2004) och IEA (Johnson 1999, Şetinc 1999) tas upp som organisationer som påverkar nationell utbildning⁴⁶.

⁴⁶ De organisationer som av bl.a. Henry et. al. (1999, 2001), Levin (1998), Dale (1999), Schriever (2003) och Niukko (2006) tas upp utifrån utbildningens globalisering är EU, OECD, WTO och IMF. Av Dale & Robertson (2002) studeras EU, NAFTA (*the North American Free Trade Agreement*) och APEC (*the Asian Pacific Economic Cooperation*) och hur dessa påverkar nationella utbildningssystem. Av Robertson et. al. (2002) studeras vilken inverkan WTO:s arbete för liberaliseringar av handeln fått för utbildningssystem i olika län-

Definitionen för vad en internationell samarbetsorganisation är skulle kunna sammanfattas som att det är sammanslutningar av självständiga stater som går samman för att arbeta gentemot gemensamma mål. Detta innebär att det finns en uppsjö med organisationer som kan komma ifråga. Denna studie har koncentrerats till organisationer med en tydlighet kring ett samarbete om utbildningsfrågor. Urvalet av organisationerna har skett efter en genomläsning av forskningsfältet. Undersökningens primära fokus kommer genom detta att hamna på IEA och OECD vilket ytterligare motiveras av studiens intresse för internationella kunskapsmätningar och deras roll i spänningsfältet mellan det nationella och internationella, i relation till skolans styrning. Det som fångas genom detta upplägg är internationell kunskapsmätning som fenomen.

Internationella kunskapsmätningar

Det som kommer i blickpunkten i undersökningen är internationella kunskapsmätningar. Dessa har diskuterats utifrån:

International agencies and many governments also have an inherent bias towards quantitative over qualitative research. This has led them into a fascination with cross-national data sets, such as those that have been produced post-Jomtien on education for all, or the International Mathematics and Science Surveys. However, this work is seriously compromised by the problems inherent in the data sets collected; the feasibility of their use for cross-national comparison; and their meaningfulness as aids to discussion of complex social phenomena (McGrath 2001 s. 398)

Utifrån upptagenheten kring kvantitativa jämförande kunskapsmätningar från ett flertal olika aktörer kan det vara befogat att studera dem lite närmare. Internationella kunskapsmätningar har kallats LINCAS – *large-scale international comparative achievement studies* (Bos 2002). De definieras till att vara:

studies in which both achievement of certain age/grade group in one or more subjects is compared across education systems and effects of contextual factors at system, school, classroom and student level on achievement are studied (a.a. s. 2).

Definitionen pekar på en rad viktiga karaktäristika hos internationella kunskapsmätningar. Olsen (2005) uttrycker detta som att de mäter någon form

der. Särskilt uppmärksammas GATS – *the General Agreement on Trade in Services* – och dess implikationer på nationella utbildningssystem. Av Mundy (2002), Soudien (2002) och Heynemann (2003) uppmärksammas Världsbankens historia och dess relation till olika utbildningspolicys. Av Martens (2001), Dorn (2006), Jones (1999) och Omolewa (2007) uppmärksammas UNESCO:s roll inom utbildningsområdet.

av resultat vilket mäts genom internationella jämförelser. Definitionen visar också på att skillnader mellan utbildningssystem kan uttryckas i termer av effekter beroende på kontextuella faktorer. Implicit pekar definitionen på en uppfattning om möjliga mått som är generaliserbara utifrån olika skolsystem. Definitionen säger inget om vad som avses med *large-scale*, men eftersom det är studier som förväntas säga något om effekter utifrån kontextuella faktorer kan det antas att det krävs flera länder för att kunskapsmätningen skall definieras som LINCAS. Olsen (2005) lyfter också det faktum att LINCAS kännetecknas av ett omfattande arbete kring urval då de förväntas vara generaliserbara. Gentemot studier med utbildningsjämförelser riktas kritik. Bland annat för Nóvoa & Yariv-Mashal (2003) fram att den komparativa pedagogiken inte bör fokusera på fakta eller realiteter utan vara mer problemfokuserad. Detta då de menar att fakta och realiteter är omöjliga att jämföra. Utifrån fakta och realiteter är det möjligt att uppmärksamma likheter och olikheter, men det är svårt att gå längre än så. De menar att endast problemfokusering kan gå längre vad det gäller komplexa jämförelser. I problemfokusering är det möjligt att både se nuet, men också väga in historien och ta reda på möjliga framtida utvecklingar. Genom problemfokusering skulle det med andra ord vara möjligt att väga samman historisk och nutida reproduktion med en framtida, vilket anses vara ett bättre sätt att utveckla nationernas utbildningssystem.

Olsen (2005) konstaterar i sin avhandling att LINCAS kan beskrivas utifrån två alternativa syften. Detta uttrycks som att:

I will suggest that although the aim of, the use of data from, the organisation of and the methodology applied by LINCAS have developed gradually, there have been two distinctly different and partly competing overall visions underlying the studies. LINCAS was first conceived as a specific design or method for conducting research into education with an across country comparative perspective. This initial idea behind the birth of LINCAS will be labelled *Purpose I – the research purpose*. Gradually, LINCAS have been adopted by policy makers. LINCAS are considered as instruments with which to monitor the outcomes of educational systems and the study of possible determinants of such outcomes which could be regulated by legislation or regulation of the educational system. In short, such regulations, either through laws or through other instruments (e.g. curriculum plans, economic incentives, overall plans for teacher education and certification, to mention just a few instruments that government can use as tools for systematic change) will be referred to in general as educational policy. This rationale for LINCAS will be labelled *Purpose II – the effective policy purpose* (Olsen 2005 s. 14).

Policy- eller forskningssyfte

Olsen (2005) gör en uppdelning av internationella kunskapsmätningars syften utifrån ett forskningssyfte och ett policysyfte. Vad det gäller forsknings-

syftet kan det konstateras att detta inte är någon ny företeelse (se tex. Postlethwaite 1988) utan det kan uppmärksammas en historia som sträcker sig ända tillbaka till antiken (se bl.a. Sjöstrand 1967) vilket då oftast ikläds begreppet komparativ pedagogik. Vid studiet av komparativ pedagogik är det slående att flera fall formaliserats efter omvälvande krigsupplevelser (Sjöstrand 1967). Den första fasen kan sägas ha inträffat efter Napoleon-krigen. Marc-Antoine Jullien, verksam i Frankrike, framhöll att det var viktigt för pedagogik att få information kring hur andra länder behandlade pedagogiska problem. Metoden att göra detta var främst subjektiv och deskriptiv. Julliens idéer återfinns i 1800-talets pedagogik då det var vanligt att pedagoger företog bildningsresor. Bland annat kan Per Anders Siljeström, en liberal skolreformator, nämnas för den svenska kontexten (Abrahamsson et. al. 1995). 1852 utkom hans *Resa i Förenta Staterna* som, genom sin påverkan på ecklesiastikminister Fridtjuv Berg, kom att vara avgörande för den svenska skolans utveckling.

Nästa fas av komparativ pedagogik tog fart efter första världskriget. 1925 tillkom *Bureau International d'Education* i Genève som med sin *Bulletin* kom att propagera för pedagogiska komparationer. 1931 skapades *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* i Berlin med *Internationale Zeitschrift für Erziehung und Unterricht* utifrån liknande syften. Det uppkom också speciella publikationer för forskning som tex. *Educational Yearbook* från 1924 och *The Yearbook of Education* från 1932. Den andra fasen skulle utifrån beskrivningen kunna beskrivas som att komparativ pedagogik gick in i en fas där spridandet av synsättet blev ett prioriterat fokus. Genom tillkomsten av forskningsinstitut och forskningstidskrifter skulle det också kunna anföras att komparativ pedagogik kom att utvecklas som en naturlig del inom den akademiska pedagogiken.

Den tredje fasen tar sin början efter andra världskriget. Det fanns då en acceptans för att samarbete gynnade utbildningens utveckling. Synsättet finner delvis sin förklaring genom att världen genomgått en period med polarisering och i efterdyningarna sågs jämförelser och samarbeten som en framkomlig väg för att effektivisera återuppbyggnaden av utbildningssystemen. Bland annat började UNESCO att 1955 ge ut publikationen – *World Survey* (UNESCO 1997). Möjligen skulle det utifrån Olsen (2005) kunna uttryckas som att vi nu befinner oss i en fjärde fas där internationella kunskapsmätningar alltmer tillmäts betydelse utifrån ett policysyfte. Olsen själv gör inte denna reflektion.

Ifall den tredje fasen studeras, utan en diskussion om en fjärde, kan det konstateras att förekomsten av komparativa studier av utbildningssystem fått ett uppsving sedan utbildning förlängts och gjorts allmän (se tex. Bruhn 1995, Howson 1999). Olsen (2005) anför också att betydelsen av komparativa studier ökade då den nationella utbildningen organiserades i institutioner med ansvar för utbildning. Betydelsen kom ytterligare att öka i och med att nationer omorganiserade sina utbildningssystem då komparativa studier

sågs som en informationskälla för reformer som gav positiva effekter (tex. Husén & Tuijnman 1994). Dessutom är det viktigt att minnas att det är precis som Drori et. al. (2003) konstaterar att vetenskaplig kunskap i det moderna spelar en roll som normativitets- och auktoritetsmarkörer. Intressant i detta är att vetenskap tenderar att vara internationell i sin konstruktion. Då vetenskap i det moderna ses som normativitets- och auktoritetsmarkör kan det formuleras att det finns en internationell nivå som påverkar nationer utifrån normativitets- och auktoritetssträvanden.

Olsens (2005) andra betydelse av kunskapsmätningar behandlar deras policyrelevans. Det anförts att policymakare har att skapa övergripande planer som behandlar lärarutbildning, resursallokering, resultat, mål och hur lärandet skall institutionaliseras utifrån ett perspektiv om livslångt lärande. I detta tjänar internationella kunskapsmätningar syftet att tillhandahålla information vid utvärdering av policymakares övergripande planer. Kring detta kan det också uppmärksammas forskning som argumenterar för att test av elever kan användas som styrinstrument för att uppmärksamma brister inom nationella utbildningssystem. Chapman & Snyder (2000) argumenterar för att test av elever kan bidra positivt genom att lågpresterande skolor, eller geografiska områden, kan uppmärksammas vilket kan leda till att resurser tillskjuts. Test kan också användas för att pressa och locka lärarnas pedagogiska arbete i önskvärd riktning. De kan också användas för att förbättra eller förändra lärarnas undervisning. Likaså kan de ge fakta varur lärarna kan bedriva pedagogisk förändringsprocess. Det sista som uppmärksammas är att nationella test genom internationella jämförelser kan uppmärksamma för de styrande att en större del av budgeten bör riktas gentemot utbildning. Slutsatsen blir att test kan fungera som styrinstrument av utbildningssystem genom att de ges en policyfunktion.

Olsen argumenterar för att det som från början var ett forskningssyfte alltmer kom att uppmärksammas utifrån policysyfte då:

education was one of the most central agents to realise long term political, societal or economic visions, such as to develop a society with a better distribution of resources across class, race, gender or any other social group; fulfil the need for a highly competent workforce in order to succeed in the international marketplace; enhance and further develop democracy by giving all citizens basic and further education so that they are enabled to fulfil their own life-agenda and become full-pledged participants in the democratic process (Olsen 2005 s. 16).

Detta kan tolkas som ett innehåll av internationell ideologi, eller vision som Olsen kallar det, som delas av stora delar av världen. Olsen framför vidare att internationella organisationer som FN, Världsbanken, OECD och EU skapades efter andra världskriget och organisationerna kom snabbt att få acceptans som aktörer på en internationell arena. Det framhålls att organisationerna uppvisar stora olikheter, med delvis olika dagordningar, men att de

ändå kan samarbeta i gemensamma projekt. Exempel på detta utgörs till exempel av OECD:s och UNESCO:s projekt *the World Education Indicators Programme* (UNESCO & OECD 2003) och uppföljningen av PISA 2000 i elva utvecklingsländer 2002 (OECD & UNESCO 2003). UNESCO:s roll på policyarenan inom utbildning har främst varit att bidra med stöd till utbildning i utvecklingsländer. Detta har främst skett utifrån den s.k. Jomtien-deklarationen⁴⁷ (UNESCO 1990). Det har inte varit några internationella kunskapsmätningar kopplade till Jomtien-deklarationen ännu, men det förekommer planer på sådana (UNESCO 2002).

Världsbanken är en annan internationell organisation med kopplingar till utbildning. Världsbanken själv genomför inga kunskapsmätningar, men de bistår med finanser för utvecklingsländer så att de kan delta i till exempel IEA:s kunskapsmätningar (se Martin & Mullis 2000), men också genom att bidra till utvecklandet av nationella mätsystem i relation till Jomtien-deklarationen (Kellaghan & Greaney 2001).

För Sveriges del kan det sägas att tiden efter andra världskriget kännetecknas av positiv inställning till, det som har kallats, social ingenjörskonst⁴⁸. I detta finns det en relation till internationella kunskapsmätningar då dessa anses tillhandahålla beslutsfattare material för att utveckla utbildningen. I detta kom IEA att bli en distributör av fakta, men inte bara till policymakare i nationer utan också till andra internationella organisationer. Detta kan exemplifieras genom att UNESCO var inblandat i skapandet av IEA (Olsen 2005) och att OECD använde statistiskt material från IEA till sina publikationer *Education at a Glance*⁴⁹. Utifrån detta skulle det kunna sägas att IEA gett oss instrumenten, medan OECD kommit att ge oss språket för hur internationell kunskapsmätning som fenomen kan diskuteras och förstås.

Olsen (2005) förlägger diskussionen om internationella kunskapsmätningars framgångar på ett policyplan till utvecklandet av *new public management*. Han karaktäriserar detta som en ökad grad av decentralisering och privatisering. Decentraliseringen innebär ett förflyttande av beslutsarenor från central till lokal nivå. Detta innebär att central nivå bereds nya möjligheter att utveckla styrningen. En konsekvens blev att länder med decentraliserade styrsystem inrättade nationella utvärderingssystem. Detta innebar ”a

⁴⁷ Jomtien är en ort i Thailand där delegater från 155 länder träffades tillsammans med ett stort antal NGO's (*Non Governmental Organizations*) under UNESCO:s försorg under 1990. På mötet formulerades den så kallade Jomtien-deklarationen som är ett uttalande om att alla barn i världen skall beredas tillgång till grundläggande utbildning för att utrota alfabetismen innan år 2000. I deklarationen *a World Declaration on Education for All* (UNESCO 1990) slås det fast att målen är: *universal access to learning, a focus on equity, emphasis on learning outcomes, broadening the means and scope of basic education, enhancing the environment for learning*. Det kan konstateras att deklarationen inte uppfylldes innan år 2000, men den har ändå något av en särställning när framtiden för utbildning diskuteras, främst inom utvecklingsländer. Se bl.a Pettersson (2007).

⁴⁸ Detta framkommer bl.a. i Schön (2007).

⁴⁹ Olsen (2005) framhåller användandet av statistik från TIMSS i *Education at a Glance* (OECD 1996, 1997, 1998).

shift from the regulation of inputs (...) to controlling the output" (a.a. s. 18). I och med förändringen kom internationella kunskapsmätningar att tillhandahålla ett flertal indikatorer som ansågs värdefulla av policymakare. Detta sammanfattas av Olsen (2005) som:

A. They produce measures of some of the outputs, most importantly achievement measures. B. They produce indicators for systemic factors that they may be directly linked to policy, such as average class size, availability of resources (eg. computers) and allocation of time to different subjects. Moreover, LINCAS offers the possibility of relating such factors to achievement. C. They produce indicators of relationship between variables that policy seeks to change in a certain direction, e.g. the aim of schooling to provide an equal opportunity for all to learn, independently of background. D. Some LINCAS, for instance PISA and TIMSS, produce indicators for how A, B and C above changes over time by repeating the surveys with regular intervals (a.a. s. 18).

Olsen (2005) redogör för hur det finns två syften kopplade till internationella kunskapsmätningar. I detta hävdas att de primärt är att beteckna som forsknings- och policysyfte. Utifrån diskussionerna kan det sägas att policysyftet, som utvecklats och förstärkts under senare år, kan tolkas och förstås inom den komparativa pedagogiken som en fjärde fas. En fas där den komparativa pedagogiken har lämnat det pedagogiska forskningsfältet för att istället ingå i en policyarena. Denna utveckling kan förklara forskningens svala intresse för internationella kunskapsmätningar och dess effekter. En möjlig förklaring till detta kan vara att internationella kunskapsmätningar ses som inbegripna i en policyprocess och inte i en forskningsprocess. Det förändrar inte denna undersöknings inledande påpekande att det är viktigt att studera hur nationella utbildningar styrs genom interaktion med internationell nivå, utan snarare förstärks behovet.

I undersökningen intresserar jag mig för internationella kunskapsmätningar som kommer från de internationella organisationerna IEA och OECD. Dessa hamnar i blickpunkten utifrån Olsens (2005) uppdelning i ett forskningssyfte och ett policysyfte där IEA kan sägas representera samarbete utifrån forskningssyfte och OECD representerar policysyfte. Klassificeringen är inte entydig vilket innebär att det bör diskuteras mera ingående. Studien diskuterar hur internationella kunskapsmätningar påverkar nationella kontexter utifrån ett styrningsperspektiv. I detta blir det viktigt att studera hur internationella kunskapsmätningar tas emot och medieras inom nationell kontext. I detta studeras svensk kontext, dock med vissa internationella jämförelser.

Ingången i undersökningen kan sägas fokusera på internationell kunskapsmätning som fenomen. I detta studeras internationella kunskapsmätningar i relation till nationell och internationell nivå och genom en presenterad tankefigur relateras detta till skolans styrning. Inom forskning råder det ingen samstämmighet kring hur denna relation skall tolkas och förstås. I

studiens fokusering framkommer det internationella samarbetet utifrån en teknologisk/instrumentell metod för att effektivisera en reproduktionsprocess. Det finns naturligtvis andra sätt att tolka och förstå relationerna på. Ett exempel utgörs av Meyer (1992:a, 1992:b) som förklarar spridandet av internationell ideologi utifrån genomförandet av massutbildning. Meyer argumenterar för att när massutbildning genomförs sprids den utifrån en homogen syn på kultur och en teori kring att nationer upplever sig som utsatta för internationell påverkan. Det finns inga större motsättningar mellan studiens fokusering på internationell kunskapsmätning och Meyers tankar om spridandet av världskultur genom massutbildning, men problemställningarna formuleras delvis annorlunda. Meyer anför vid studier av läroplaner att:

if the curriculum is so theorized and so normative, perhaps it flows as norm and theory. Perhaps it should be seen more prominently as culture and ideology, and less as instrumentality than (i) curricular advocates claim; and (ii) curricular researchers seem to assume. In other words, the mechanisms for the creation and implementation of curricula may have much more to do with widespread culture and theory and much less to do with matters of instrumental interest and function than is commonly supposed (Meyer 1992:b s. 19).

Utifrån citatet får därför inte innehållet i internationell ideologi glömmas bort eller negligeras. Där Meyer sätter läroplanerna i centrum för att förstå komplicerade samband sätter jag internationella kunskapsmätningar för att förstå internationell kunskapsmätning som fenomen. Internationell kunskapsmätning fångas genom en fokusering på internationella kunskapsmätningar och hur dessa relateras till nationell och internationell nivå i relation till skolans styrning. I studien uppmärksammas inte internationell ideologi annat än implicit då fokus ligger på hur internationella samarbetsorganisationers kunskapsmätningar medieras och används i nationell kontext, och hur detta leder till förändringar inom den inledande tankefigurens upplyftande av internationell och nationell nivå samt skolans styrning.

Internationalisering genom samarbetsorganisationer och kunskapsmätningar

I detta kapitel exemplifieras styrning genom internationella kunskapsmätningar och deras funktion som normativa styrinstrument. Internationella kunskapsmätningar ges betydelse av att vara en produkt av internationell bedömningspraktik avsedd att effektivisera en reproduktionsprocess. Reproduktionsprocessen kännetecknas trots omfattande världsliga förändringar fortfarande av att socialisera barn och ungdomar utifrån normativa värderingar gällande hur individer förväntas delta i samhällslivet⁵⁰.

I kapitlet diskuteras skolans internationalisering och hur internationell utveckling påverkat utbildningsideologier och utbildningsmetoder. Detta sker till stor del med ekonomiska förklaringsgrunder. I detta är det viktigt att inte glömma att ekonomin bara kan ses som *en* förklaringsgrund. Dessutom exemplifieras samarbetet kring utbildning genom internationella samarbetsorganisationers historia, innehåll och betydelse. I diskussionen är det IEA och OECD som hamnar i fokus. I en tidigare studie (Pettersson 2007) har UNESCO studerats för att exemplifiera vad som sker i mötet mellan internationell och nationell nivå. I detta kapitel studeras hur en del av internationell bedömningspraktik kommer till uttryck inom internationella samarbetsorganisationer. Den del som studeras är internationella kunskapsmätningar.

⁵⁰ Se bl.a. Cha et. al. (1992). Kress (1996) diskuterar frågeställningen utifrån att nationella utbildningssystem är en av de sista kvarvarande institutionerna inom vilken styrande i en nation kan utöva påverkan på samhällets medborgare. I detta uppmärksammas utbildningssystemets funktion i att dels svara utifrån det lokala samhällets behov om ekonomisk utveckling och dels leverera specifika kulturella och sociala värderingar kring tex. nationella identiteter, moral osv. Nieuwenhuis (1997) visar i sina studier hur internationell påverkan fungerar mer styrande i utvecklingsländer än i industriländer. Det kan på så sätt sägas råda ett större avstånd mellan nationell utbildningspolicy och nationell kontext i ett utvecklingsland än i ett industriland. I Bamberger (2000) visas på skillnader mellan utvecklingsländer och industriländer vad det gäller rollen som internationella donationsfonder spelar i de respektive länderna. Bambergers slutsats visar på att internationella donationsfonder spelar en större roll för hur utbildningssystem i utvecklingsländer byggs upp, ges ett innehåll och styrs.

Utbildningens internationalisering

Politikens internationalisering är en av vår tids stora förändringar. I detta har det uppmärksammats att global marknad fungerar bestämmande vad det gäller lokal och nationell politik (Henry et. al. 1999). Ibland kommer politikens internationalisering till uttryck genom bildandet av stora organisationer som till exempel EU⁵¹ 1993 eller WTO⁵² 1994, men lika ofta är det en process som fortgår på mikronivå som sammantaget uppfattas som en utveckling på makronivå. Internationalisering påverkar inte bara politikens handlingsramar utan även andra aktörer ser sina ramar förskjutnas och omdefinieras. I detta uppmärksammas två centrala utgångspunkter. Det är dels att global förändring leder till att aktörer har att förhålla sig till omdefinierade ramar inom vilka de har att agera. Det som problematiseras är en ramförskjutning inom det som Lindensjö & Lundgren (2000) kallar formuleringsarenan, men det är också att den samhällseliga basen konstituerar den möjliga ideologin i ett samhälle utan att glömma bort att ideologin också påverkar basen⁵³. I studien om UNESCO konstaterades att ekonomiska förklaringar har en stor del i ideologin (Pettersson 2007). I diskussionen kan det vara viktigt att påminna sig om att det inte primärt är den ekonomiska strukturen som styr handlandet, utan det är främst tolkningarna av en ekonomisk struktur (Gramsci 1971, 1985).

Det är vanligt att skilja politik på nationell och internationell nivå. En internationalisering förändrar politikens innehåll och villkor, men hur och med vilka konsekvenser? Det finns skillnad i begreppen internationell, internationalisering och internationalism⁵⁴. Internationell är en egenskap i varierande omfattning. Internationalisering fångar en förändringsprocess och internationalism betecknar en politisk idé om samarbete över nationsgränser. I denna studie är det internationalisering av utbildningssystemet som fokuseras. Detta utifrån att det finns en spridd uppfattning om att relationen mellan utbildningspolicy och internationella och nationella organisationer blivit både vanligare, kraftigare och mera komplex (se bl.a. Dale 2006). Dessutom anses lånanudet av olika policy nationer emellan ha ökat (se bl.a. Dolowitz & Marsch 2000).

⁵¹ *Europeiska Unionen*. Se tex. Lehtikoinen (2006).

⁵² *World Trade Organisation*. Se tex. Robertson (2006) och Wilkinson (2002).

⁵³ Synsättet hämtar inspiration från Gramsci (1971, 1985, 1988, 1992), men också utifrån diskussioner om hur begreppet diskurs bör tolkas och förstås. Se tex. Foucault (1972, 1993, 1998) och Winter Jørgensen & Phillips (2000).

⁵⁴ Se Pettersson (2006). Begreppen kan även utifrån tex. Mann (1997) utökas till att diskuteras i termer av lokala, nationella, inter-nationella, transnationella och globala interaktionsnätverk.

Tillbaka till en ontologisk startpunkt

I diskussionen är det viktigt att skapa en förståelse för att begreppet globalisering är för brett och mångdimensionellt för att användas oproblematiskt vid diskussioner om hur nationella utbildningssystem påverkas. Dale & Robertson (2002) argumenterar för att vi, för att förstå globaliseringens effekter, måste studera utbildningssystemens strukturer och inre processer. De argumenterar vidare för att globalisering inte kan anses vara en homogen kraft, vilket återspeglas i hur nationella utbildningssystem påverkas. Påverkan måste tolkas och förstås utifrån nationernas inre förhållanden och deras relation till andra länder. På så sätt kan det sägas att globaliseringens effekter på utbildningssystem agerar på många nivåer och ges ett flertal heterogena effekter. Genom detta kan det uttalas att författarna tar avstånd från en ensidig tolkning av globalisering som en monolitisk kraft som förklarar samhällets utveckling. Relationen mellan det nationella och internationella måste därför brytas ned och studeras för att förstås⁵⁵.

Begreppet globalisering kräver uppenbarligen en särskild utvikning då det blivit ett begrepp som getts en rad olika innehåll⁵⁶. Globalisering har bland annat karaktäriserats som:

Central to the concept of globalisation are the notions that economic, political and cultural arrangements transcend national boundaries and achieve integration on a world scale; that a single culture and society will, in time, come to occupy the planet. (Little 1996 s.427)

⁵⁵ Ett exempel på hur detta kan göras återfinns i Grigorenko (2007) när hon studerar hur västerländska tankar kring utbildning återfinns i icke-västerländska länder. I detta konstateras att trots att den västerländska tolkningen av utbildning kan anses som den dominerande i världen så finns det en stor heterogenitet kring hur denna tolkas och omsätts i praktisk handling utifrån skilda förutsättningar vad det gäller kulturella, religiösa, språkliga och sociala förhållanden. Andra exempel återfinns i Niu (2007) som studerar det västerländska inflytandet i Kina, Ertl & Phillips (2006) som studerar hur EU:s beslut kring utbildning omsätts i några medlemsnationer och i Elliott & Tudge (2007) som studerar det västerländska inflytandet i Ryssland. I detta konstaterar författarna att det är en påverkan på lärarna vad det gäller västerländsk metod och ställningstaganden kring utbildning, men samtidigt upptäcker de bland lärarna en motståndsrörelse som istället förlitar sig på traditionell inhemsk värdering och praktik. I detta synliggörs det internationellas mediering inom lokal kontext, men också det faktum att en påverkan från det internationella inte kan förutsättas utan att det också kan få till effekt att gamla värderingar och praxis cementeras. Rhedding-Jones (2002) studerar internationell påverkan och påtalar att det internationella måste tillåtas hybridisering utifrån ett etiskt tänkande kring utvärdering av de nationella praktikerna. Benaviste (2002) studerar nationella utvärderingssystem i Argentina, Chile och Uruguay för att studera internationell påverkan på utvärderingssystemen. Förutom dessa referenser kan också Mok (2000) nämnas som studerar internationell påverkan på den högre utbildningen i Taiwan. Stewart (1996), Thomas (1997), Welmond (2002), Astiz et. al. (2002), Urwick (2002), Weber (2002) och Baker et. al. (2002) kan också nämnas kring forskning om effekter av internationell påverkan på nationella utbildningssystem.

⁵⁶ För en diskussion om globalisering se bl.a. Beck (1998), Kaldor (2004), Robertson (1999), Thompson (2001), Castells (1998;2000), Hardt & Negri (2003), Habermas (2000), Hallenberg (1999), Klein (2002), Giddens (1990), Bauman (2004), Karlsen (2002), Rinne (2006), Keohane & Nye (1977) och Florida (2006).

Gemensamt för många av diskussionerna om globalisering är att det är ett specifikt sätt att rationellt och instrumentellt tänka kring hur samhället bör organiseras. På så sätt är det möjligt att förlägga den teknologisk/instrumentella metoden avsedd att effektivisera en reproduktionsprocess till en diskussion om en globaliseringsprocess. Begreppet globalisering rör sig från något ospecifikt och odefinierat till att bli ett begrepp med tätare koppling till neoliberalism som för utbildningens del alltmer kommit att kopplas till kunskapsekonomi (Dale 2006). I detta blir det därför möjligt att tänka sig en teknologisk/instrumentell metod som en del i kunskapsekonomi där elever tänks som konsument av utbildning för att i förlängningen bli producenter av kunskap som förväntas generera tillväxt.

Daun (2003) menar att globalisering är ett mycket komplext fenomen som kan beskrivas utifrån minst fem olika dimensioner. Som *ethnoscapes* beskrivs globalisering som ett ökat flöde av människor som turister, immigranter och flyktingar. Som *mediascapes* beskrivs globalisering som spridande genom massmedia. Som *technoscapes* beskrivs en ökande inkludering av tekniska och kommunikativa innovationer. Som *financescape* beskrivs globaliseringen som ett fritt flöde av finanskapital och som *ideoscapes* beskrivs globalisering som ett flöde av ideologier baserad på neoliberalism och välfärdsrättigheter⁵⁷. Ganderton (1996) menar att när globalisering diskuteras är det främst fyra olika tolkningar som gör sig gällande. Det är dels *globalisation* som tolkas ligga nära en kolonialism av olika världsliga delar utifrån ett centrum-periferi tänkande. Det är dels *globalism* som tolkas som en gemenskap i ett allmänt sätt att tänka kring specifika frågeställningar. Det är dels ett uppmärksammande av *convergence* som innebär ett uppmärksammande av att skilda kontexter tycks följa en gemensam väg eller utveckling och det är dels en utveckling som uppmärksammas utifrån begreppet *mimicry* som innebär att nationer och individer ställer om sitt agerande utifrån en tanke om att det förväntas leda till fördelar för nationen eller för individen.

Begreppet globalisering hamnar även i fokus utifrån en acceptans inom forskning om att globalisering som manifesteras genom internationella organisationer som EU, OECD, WTO och IMF till stora delar påverkar hur utbildning uppfattas och skall förstås på internationellt plan⁵⁸. Enligt Niukko (2006) påverkar internationella organisationer hur utbildning skall tolkas och förstås även på nationellt plan.

Globalisering framställs ofta i litteratur som något nytt, men bl.a. Tilly (2004) påminner om att så faktiskt inte är fallet. Han konstaterar ”*humanity has globalized repeatedly*” (a.a. s. 13) och ”*any time a distinctive set of social connections and practices expands from a regional to a transcontinental*

⁵⁷ Som jag läser Daun (2003) grundar han sina slutsatser på Appadurai (1990).

⁵⁸ Se tex. Henry et. al. (2001), Levin (1998), Dale (1999), Schriewer (2003) och Niukko (2006).

scale, some globalization is occurring” (a.a. s. 13). Tillys slutsatser bör dock tolkas med en viss försiktighet för även om globalisering inte är något nytt bör det nya uppmärksammas utifrån en världsekonomis interberoende mellan stater och strukturerandet i nätverk (se tex Castells 1998, 2000). Den nuvarande fasen bör därför i diskussioner uppfattas som något nytt.

Tilly (2004) särskiljer tre perioder av globalisering under den moderna historien. Den första menar han inträffar omkring 1500 då affärsutveckling på en global nivå utvecklades. Detta innebar bland annat handelsförbindelser, men också utvecklandet av kolonier. Den andra perioden tog sin början omkring 1850 med en kraftig ökning av migration. Detta exemplifieras med att mellan 1850 och andra världskriget emigrerade cirka 3 miljoner indier, 9 miljoner japaner, 10 miljoner ryssar, 20 miljoner kineser och 33 miljoner européer. Den tredje perioden kan sägas ta sin början efter andra världskriget med en kraftig globalisering av handeln. Utifrån detta konstateras av Tilly (2004):

over the long run of human history, globalization has taken three related forms: first, migration of specific connected populations, with their particular ways of life, across the globe; second, spread of ideas, techniques and forms of organization from one population and place to other; and third, increased coordination and interdependence of important activities at a world scale (a.a. s. 13).

En parallell diskussion till globalisering berörs utifrån begreppet internationalisering. Det är möjligt att studera internationalisering utifrån tre olika hänseenden. Det är hur internationalisering bidrar till omdefinition av problem, hur det bidrar till omvandling av samhället samt hur det bidrar till att olika beslut fattas⁵⁹. Processen har uttryckts som att makten överförs till ett okontrollerat och underinstitutionaliserat globalt rum, men att de lokala aktörerna är lika lokala som förut (Castells 1998). Detta har kallats en rhizom icke-hierarkisk och icke-centrerad nätverksstruktur (Deleuze & Guattari 1987).

Internationalisering karaktäriseras i denna undersökning som en självförstärkande process där ekonomins internationalisering innebär att ett lands ekonomisk-politiska dagordning alltmer kommer att bestämmas av faktorer verksamma utanför den egna nationen. Detta innebär att eliter söker aktivitet på internationell arena för att påverka, vilket ytterligare förstärker internationalisering (för en diskussion se Goldmann 1999).

Internationalisering innebär en samhällelig förändring vilket leder till legitimitetskriser. Detta innebär att eliter försöker förändra och omstrukturera utifrån vad som gynnar dem (Archer 1979). Phillip Brown (2000, Brown et.

⁵⁹ Goldmann (1999) för denna diskussion utifrån den nationella politikens internationalisering, men det är också möjligt att föra diskussionen utifrån andra aktörers påverkan av internationalisering.

al. 2003) har försökt att utveckla en *positional conflict theory* (främst i Brown 2000) där kopplingen mellan globalisering och positionell tävlan olika sociala grupper emellan studeras. Browns utgångspunkt är att globalisering inneburit en ramförskjutning vad det gäller hur olika sociala grupper positionerar sig i samhället. I detta pekas på tre regler som agerar utifrån *inclusion* och *exclusion* av individer och grupper. De benämns *membership rules*, *meritocracy rules* och *market rules*. *Membership rules* baseras på ras, religion, etnicitet, kön, social klass, medborgarskap, medlemskap i olika nätverk eller medlemskap i ekonomiska sammanslutningar. *Meritocracy rules* baseras på ideologi kring individers kunskaper som konkurrerar i en öppen och meritokratisk tävlan. *Market rules* baseras på en marknadstävlan där tillgång och efterfrågan styr. I en globaliseringsprocess fungerar dessa regler samtidigt mellan nationer och inom nationer⁶⁰, vilket påverkar hur eliter har att förhålla sig för att deras definitionsmakt skall förbli oförändrad och den samhälleliga strukturen, som gynnar deras intressen, skall förbli orörd.

Även om diskussionerna omkring globalisering kan uppfattas som relativt ny är det i grunden inga nya problem. Bland annat Habermas (2000) poängterar detta då han lyfter att även de äldre problemen var globala. Det handlar då främst om problem som att säkra världsfreden, utjämna skillnader mellan industriländer och utvecklingsländer eller hoten gentemot ekologisk balans. Det nya problemet som tillkommit utgörs därför av ekonomisk globalisering som efter andra världskriget alltmer kommit i fokus.

Redan under andra världskrigets slutskede, 1944, hölls en konferens i Bretton Woods, USA med syfte att skapa regler för en stabilare internationell ekonomi. Konferensen kan ses som ett försök att finna på lösningar för att möta utmaningar som ekonomier stod inför. Konferensens effekt blev att två institutioner bildades som kom att spela viktiga roller i den internationella ekonomin efter kriget. Organisationerna som konstituerade var IMF (Internationella Valutafonden), med syfte att arbeta för en stabilisering av växelkurser vid tillfälliga obalanser i handel, och Världsbanken, som skulle ge krediter till långsiktiga återuppbyggnads- och utvecklingsprojekt. Efter kriget kom de ekonomiska organisationerna att få ökad acceptans och Sverige anslöt sig 1950.

Bretton Woods-systemet innebar att den amerikanska dollarn skulle ges ett fast värde genom att den knöts till en guldmyntsfot och övriga länder skulle i detta hålla fast sin växelkurs gentemot dollarn. Genom konstruktionen skapades en fast växelkurs som kom att fungera med endast smärre justeringar fram till början av 1970-talet.

Som en efterföljd av Bretton Woods ingicks avtal om lättnader i olika regleringar. På USA:s initiativ slöts 1947 det så kallade GATS-avtalet (*the General Agreement on Trade in Services*) som utvecklades till en organisa-

⁶⁰ Se bl.a. Rinne (2006) för exemplifiering och diskussion kring hur det fungerar.

tion som arbetade med att skapa uppgörelser om friare handel. Genom GATT ersattes protektionistiska regleringar för handel med tullar. Tullarna skulle sedan i olika omgångar sänkas i takt med att integrationen av världsekonomin fördjupades. Bretton Woods-avtalet och GATT kom att innebära en enorm utvidgning av handel, infrastruktur, industrialisering och världsekonomi (Schön 2007). På så sätt kan Bretton Woods och GATT diskuteras som startpunkten för ekonomisk globalisering och internationalisering vilket vi ser effekterna av idag.

Vid mitten av 1950-talet togs steg mot en fördjupad integration inom Västeuropa. 1951 gavs detta uttryck i *Kol- och Stålunionen* mellan Frankrike, Italien, Västtyskland och Beneluxländerna. Integrationen fördjupades ytterligare genom Romfördraget 1957 som lade grunden för *Europeiska Ekonomiska Unionen* (EEC) som senare utvecklades till *Europeiska Gemenskapen* (EG) och *Europeiska Unionen* (EU). Inom gemenskapen skapades program för att åstadkomma fri rörlighet av varor, tjänster, människor och kapital. Avtalet, inom EEC, om tullunion innebar att ett antal länder såg fördelar med arbetet och anslöt sig till samarbetet genom skapandet av tullunionen EFTA, inom vilken Sverige kom att ingå.

Den andra delen av förändringar som kom att leda fram till det vi idag diskuterar i termer av globalisering och internationalisering handlar om att statsmakterna kom att få en starkare position. Detta berodde på att keynesianismen⁶¹ kom att få internationell acceptans (Schön 2007). Hörnstenen inom keynesianismen utgår från att marknadsekonomin är instabil och att ekonomin behöver stabiliseras av statsingripanden. Effekten, av att keynesianismen gavs internationell acceptans, blev en ekonomisk politik som initierade stora infrastrukturella projekt. Dessa kom att öka nationell ekonomisk tillväxt. I detta växte också produktionen av tjänster, främst inom sjukvård och utbildning. Det innebar att statens inflytande på ekonomin under 1950-talet kraftigt kom att öka, åtminstone i Västeuropa.

Eftersom både den materiella infrastrukturen och den offentliga sektorn i form av utbildning och hälso- och sjukvård tillhörde tillväxtkrafterna under efterkrigstiden, fick statsmakten styrinstrument i form av ekonomisk politik. Detta genom att investeringsmedel styrdes via budget och via regleringar av nationell kreditmarknad. I detta sammanhang ingick också det ökade intresset för samhällsplanering som nu fick stort utrymme. Den sociala ingenjörskonsten kom att bli synsättet som styrde den nationella politiken (Schön 2007).

Den gemensamma ledstjärnan inom Bretton Woods-systemet blev enligt Schön (2007) ganska tydligt. Målet i nationerna blev att hålla en hög och jämn tillväxt vad det gällde både investeringar och konsumtion samtidigt som en hög sysselsättning skulle råda. Detta parallellt med att inflationen

⁶¹ Keynesianismen utvecklades som en ekonomisk teori av engelsmannen John Maynard Keynes 1883-1946.

skulle vara låg och ligga på en gemensam nivå. Fram till 1970-talet kunde det som benämndes målkonflikten mellan tillväxt och sysselsättning, å ena sidan, och prisstabilitet, å andra, att lösas på ett tillfredsställande sätt (Schön 2007).

Förändringar i det lokala

För att diskutera förändringar krävs exemplifieringar. Vad det gäller Sverige har definitionen av välfärdsstatens innehåll haft avgörande betydelse. Välfärdsmodellen kan sägas grunda sig i två förhållanden. Det ena är ett harmoniskt avtalsliknande förhållande mellan arbete och kapital⁶². Denna arbetsmarknadspolitik utformades av de båda LO-ekonomerna Gösta Rehn och Rudolf Meidner som i några artiklar i slutet av 1940-talet och början av 1950-talet lade fram sina idéer. Modellen byggde på en samverkan i olika delar mellan arbetsmarknadens parter vilket utvecklades i samverkan mellan arbetstagar sidan (LO) och arbetsgivarsidan (SAF). En förutsättning för detta var en samsyn i väsentliga delar mellan LO och regeringen. Den mest framträdande delen i modellen var en solidarisk lönepolitik som byggde på en princip om lika lön för lika arbete. Lönens storlek skulle på så sätt grundas i arbetets art och inte i företagets betalningsförmåga. Genom konstruktionen eftersträvade den solidariska lönepolitiken två saker. Det var dels att minska lönespridningen utifrån principen om lika lön för lika arbete, detta blev än synligare när det kompletterades med strävanden att få upp lönen för de sämst betalda, men det var också ett effektivt instrument för att åstadkomma en snabbare utslagning av olönsamma företag och branscher. I detta fanns en samsyn kring att företag inte skulle hålla sig kvar genom lönedumpningar. På så sätt gavs den solidariska lönepolitiken rollen att öka takten i moderniseringen av samhället och vara ett instrument för snabbare strukturrationalisering. Resultatet blev en blandekonomi som karaktäriserats som humankapitalism (se bl.a. Wille 1999). För näringslivet innebar det ett inrättande under planekonomisk styrning (se bl.a. Karlsen 2002).

Det andra förhållandet i välfärdsmodellen är en tillväxt som inneburit en relativt stor acceptans för skattetrycket. Tillväxten innebar att skandinaviska länder kunde genomdriva en utbyggnad av offentlig sektor (se bl.a. Olsen 1986). Tillväxten mellan åren 1950-1970 kan beskrivas som industrialismens guldålder i Sverige (bl.a. av Schön 2007). Detta har förklarats med att innovationer i utvecklingsbranscher kulminerade under 1960-talet. Sysselsättningen inom industrin i Sverige nådde då också sin hittills högsta nivå både i absoluta och relativa tal. Utvecklingsbranscherna bestod av flera delar och sträckte sig till många områden av samhället. Schön (2007) lyfter fram att utvecklingen inte bara var synlig inom industrin utan också inom energiför-

⁶² För en bakgrund se bl.a. Esping-Andersen (1985), Windinge (2001), Schüllerqvist (1992), Karlsen (2002).

sörjning, transporter, bostadsbyggandet, den offentliga sektorn och utrikeshandeln. Genom utvecklingen skapades starka band mellan marknadens utveckling och social utveckling. Detta har beskrivits som ryggraden i det som brukar beskrivas som den svenska modellen (bl.a. av Schön 2007). Under 1960-talet ändrade utvecklingen karaktär. Konkurrensen ökade och lönsamheten sjönk inom många verksamheter, och rationaliseringarna tilltog. Samtidigt accelererade reformverksamheten knuten till offentlig sektor.

Under 1970-talet blev det uppenbart att avtalen började spricka beroende på att tillväxten stagnerade. Det hade under andra hälften av 1970-talet blivit tydligt att världen gick in i ett skede av snabbare förvandling, som kom att sätta sin prägel på framtiden. En synlig förändring var att många företag inom olika sektorer drabbades av kris, för Sveriges del främst synlig inom tekoindustrin och varvsindustrin, medan det skapades nya tillväxtkrafter med elektroniken i centrum. Det skedde också en förändring vad det gällde den ekonomiska politiken. Statsmakternas inflytande över ekonomin minskade samtidigt som något av en renässans för liberala marknadsekonomier svepte över världen.

Schön (2007) argumenterar för att strukturkris kan förstås utifrån att många förlopp fogas samman som sammantaget skapar kris. I sin beskrivning av 1970-talskrisen åskådliggörs detta genom en beskrivning av vad som skedde inom stålindustrin. Stålindustrin hade vuxit kraftigt under 1950- och 1960-talens industriella expansion. Under 1960-talet hade visserligen rationaliseringar tilltagit, men kapaciteten inom stålindustrin fortsatte att öka. En orsak var att nya industriländer satsade på att bygga stålverk. Förskjutningen inom utbudet ledde till en kraftig prispress, vilket förstärktes av att tekniska förändringar var omfattande. Samtidigt med detta avtog de stora investeringsökningarna i industriländernas infrastruktur vilket tidigare stimulerat stålindustrins tillväxt. Detta innebar en stagnation av efterfrågan på stål. Ett överskott på stål uppstod vilket ytterligare förstärkte prisfallet. Det gjordes i detta felbedömningar om att prisfallet var tillfälligt då de flesta bedömde att långsiktig tillväxt inom stålkonsumtion var stabil. Under hösten 1972 inträffade en smärre konjunkturuppgång inom stålindustrin vilket ledde till att stålindustrins branschorganisation rekommenderade expansiva satsningar. Det var inte bara stålindustrin som gjorde bedömningen att en positiv konjunktur var under uppseglande utan det antogs också vara fallet av politiker. Detta innebar att investeringar från staternas sida tilltog, framförallt inom länder som hade tung industri och som hade politiskt stöd i att investeringar i dessa lägen skulle öka. Genom situationen skapades ett sammanhang mellan industriell strukturkris och en uppseglande politisk kris – som var särskilt synlig i Sverige.

Det svenska investeringsprogrammet sattes igång efter några år av restriktiv ekonomisk politik i början av 1970-talet, vilket ledde till ett betydande överskott i utrikeshandeln. Därigenom hade ett relativt starkt finansiellt utrymme skapats för expansiv politik. Åren av rationaliseringar och åtstram-

ningar sågs av politikerna som ”förlorade år” med låga investeringar och stigande arbetslöshet. Detta bidrog till att politiska beslut fattades om att släppa investeringsfonderna fria. Expansionen förstärktes av att investeringsvågen innebar att priserna på råvarunära produktion som järnmalm, massa och papper under åren 1973/74 kraftigt steg, vilket gynnade svensk exportindustri. Mitt under investeringsuppgången inföll den första oljeprischocken. Få enskilda faktorer har enligt Schön (2007) tillmätts så stor betydelse som OPEC-ländernas oljeprishöjning under senhösten 1973 för att förklara krisen och stagnationen av världsekonomin. Schön argumenterar för att oljeprishöjningen inte ensamt kan förklara hela krisen och stagnationen inom världsekonomin.

I spåren av oljeprischocken och strukturkrisen skapades en ny finansiell situation med helt andra obalanser än vad som rått under den keynesianska eran av reglerade marknader. Stora överskott uppkom hos de oljeproducerande länderna vilka inte hade möjlighet att investera överskott i sina egna ekonomier eller höja konsumtionen som varit fallet när västvärlden industrialiserades. Detta innebar att stora överskott placerades i västvärldens banker vilket skapade en stor likviditet inom banksektorn. Likviditeten inom banksektorn berodde också på att efterfrågan på krediter för investeringar föll i industriländerna då deras underskott i handel ökat. Detta borde egentligen enligt gängse kristeorier korrigerats genom åtstramningar i de respektive nationerna, men ett flertal länder, och branscher, frångick dessa gängse handlingsalternativ då det fanns en övertygelse om att nedgången var tillfällig. Följden blev att det i slutet av 1970-talet rådde brist på goda låntagare. De stora låntagarna kom att återfinnas inom ekonomiska strukturer som både industriellt och ekonomiskt-politiskt ännu i hög grad var präglade av en historisk tillväxt vilket innebar att branscherna hade svag betalningsförmåga. Detta kom i synnerhet att gälla för länderna i Latinamerika. Följden blev en skuldcrisis som uppstod i början av 1980-talet som hade sin tyngdpunkt mellan nordamerikanska banker och latinamerikanska stater.

En av skillnaderna gentemot tidigare strukturkriser finner vi i prisutvecklingen. Ett nytt fenomen uppstod med både ekonomisk stagnation och inflation vilket fick benämningen stagflation. Denna innebar att priserna vid 1970-talets början vände uppåt, framförallt råvarupriserna. Detta kom att underblåsas av den förda ekonomiska politiken med sina omfattande investeringsbeslut. Prisökningen var också en följd av de tilltagande strukturella problemen. Efterkrigstidens Bretton Woods-system för fast växelkurser och ekonomisk-politisk stabilitet hamnade i upplösning. Skuldcrisisen 1981/82 medförde en strömkantring mot en mera restriktiv ekonomisk politik, som begränsade staternas aktiviteter i skuldsatta nationer, samtidigt som åtgärder vidtogs för att höja lönsamheten inom konkurrensutsatta verksamheter. Skuldcrisisen kom på så sätt att innebära en förskjutning från staten till marknaden, med snabbare strukturell omvandling och ökad kreditgivning inom den privata sektorn som följd. Prisökningstakten avtog emellertid internatio-

nellt till följd av en generellt mera restriktiv ekonomisk politik. Statsmakten i de skuldsatta länderna tvingades att vidta åtgärder för att främja exporten och sänka importen. Den statliga kontrollen över den nationella politiken kom på så sätt att öka, men detta följdes av en period med privatiseringar och avregleringar samt en politik för att nå prisstabilitet och balans i utrikesbetalningar (Schön 2007).

Under 1980-talet blev en förklaring att den vikande tillväxten berodde på att offentlig sektor låg som en bromskloss. Den offentliga sektorn kom att bli ifrågasatt och det manades till effektiviseringar. Det framkom också att välfärdsstaten hade negativ inverkan på individ och samhälle och samhällsdebatten kom att flytta fokus från samhällets bästa mot individens (för en diskussion se bl.a. Karlsen 2002, Giddens 1990). Kritik mot välfärdsstaten fann också styrka i viss samhällsvetenskaplig forskning⁶³.

Genom omsvängningar i synen på offentlig sektor innebar konjunkturuppgången från 1983/84 upptakten till en omvandling med en ny inriktning på den ekonomiska politiken. Nya tillväxtbranscher och tillväxtregioner framträdde, men samtidigt kom nationalstatens betydelse att minska. I ekonomisk-politisk mening markerades den nya eran av Ronald Reagan i USA och Margaret Thatcher i Storbritannien. I olika takt kom det statliga ägandet och den statliga kontrollen att tvingas tillbaka. Detta skedde inte bara i USA och Storbritannien utan det utvecklades till en internationell trend i nationer som drabbats av 1980-talets skuldkris. En ny monetär regim skapades på detta sätt (Schön 2007) som naturligtvis också kom att påverka Sverige.

Kritiken gentemot offentlig sektor och framväxten av en mera konkurrensutsatt internationell ekonomi fick effekter inom utbildningssektorn. Detta kan exemplifieras genom att det fram till 1980-talet är möjligt att diskutera förändringar inom nationella utbildningssystem utifrån nationella förklaringsgrunder (Husén & Kogan 1984), men enligt Holger Daun (1997) har en omformulering skett efter 1980-talet. Utbildningens förändringar kan alltså inte längre enbart förklaras utifrån nationella kontexter utan även globala förändringar måste räknas in för att diskutera och förklara vad som sker när ett utbildningssystem förändras.

Under 1990-talet genomgick västvärlden stora förändringar. Utvecklingen gick från två supermakter till en nätverksstruktur med flera poler (se bl.a. Castells 1998). I samband med detta uppkom en osäkerhet vart världen var på väg och det uppkom uppfattningar om att marknadsekonomin och den nyliberala ideologin var de enda verkligt hållbara lösningarna (tex. Fukuyama 1992). För att tala med Gramsci (1971, 1985, men även Hardt & Negri 2003) blev marknadsekonomi och nyliberal ideologi den hegemoni som kom att råda. För utbildningssystemen fick det till följd att det blev viktigt att knyta dem till ekonomiska intressen och lösgöra dem från direkt statlig styrning (Ball 1998).

⁶³ Se bl.a. Offe (1984). Han återkommer till denna diskussion i Offe (2003).

Utvecklingen under 1990-talet kan i stora drag knytas till utvecklingen inom informationsteknologin. I detta stod en världsomspännande integration med internet i centrum. En optimistisk expansion byggd på den nya teknikens möjligheter inom nya verksamheter kom att kulminera kring millennieskiftet, men efter detta har klimatet inom sektorn hårdnat vilket uppmärksammat en hårdare konkurrens med hårda krav på rationaliseringar. Till konkurrensen bidrog vidgningen av industrialiseringen till länder som Kina och Indien. Detta innebar en helt nyuppkommen situation där industrialiseringen aldrig tidigare inbegripit så många människor. Språngartade utvecklingsblock inom informationsteknologin, men också minskade transportkostnader, kom att innebära incitament för ökad internationell rörlighet av varor, tjänster och människor. Detta kom att påverka hur företag valde att organisera sig. Följden blev att företag till sin karaktär kom att bli mindre nationellt och geografiskt bestämda. Ett uttryck för detta är att varumärken fått ökad betydelse vilket innebar en ny roll för marknadsföring och reklam (se tex. Klein 2002).

Internationaliseringen av företag ökade under 1990-talet med ett antal stora fusioner. Fusioner skedde främst mellan företag med relativt mogna produkter avsedda för en massmarknad där kostnaderna för modellbyten eller produktutveckling är höga och där stora värden finns nedlagda i redan etablerade varumärken. Utifrån marknadens logik kan globalisering förstås som att resurser ställs inför nya marknadsförhållanden. Detta innebär att prisstruktur förändras, vilket innebär att nya prisrelationer skapas i ekonomin. Enligt Schön (2007) finns det en systematik i detta. De faktorer som inom en ekonomi är rikligt förekommande har tidigare varit instängda i begränsade ekonomier. De har på så sätt haft ett relativt lågt värde. Genom en utvidgning av marknaderna ställs de inför nya alternativ. De kan användas där de inte är lika rikligt förekommande och där de ger en högre avkastning. De får därigenom ett högre värde. Det omvända gäller för resurser som varit förhållandevis knappa och högt värderade genom att de varit avskärmade från konkurrens, de faller då i pris.

Schön (2007) skriver att ekonomernas analyser av svensk utveckling från 1970-talet har ett genomgående drag. Den svaga tillväxten och obalanserna i ekonomin har setts som uttryck för systemfel orsakade av ekonomisk politik. De långsiktiga perspektiven sammanfattas utifrån detta med att en dynamisk utveckling med hög tillväxt under mer än hundra år kvävdes under 1970-talet genom växande regleringar i marknadsekonomin. Höga skatter, minskad lönespridning och utbyggda trygghetssystem försvagade incitamenten till arbete och förnyelse, alltmedan rörligheten på arbetsmarknaden minskade. Samtidigt som regleringar av kreditmarknaden ledde till stelbent styrning av kapitalet. Marknadens allokering av produktionsresurser fungerade alltså dåligt. Trögheten ökade och beredskapen för förnyelse blev låg. Allt detta bidrog enligt ekonomerna till att tillväxten blev lägre i Sverige än i omvärlden. Detta synsätt bland ekonomer kom att bli mer eller mindre accepterat av

det politiska fältet i Sverige vilket bidrog till den framtida utvecklingen på det ekonomiska området.

I linje med Lindensjö & Lundgren (2000) kan det konstateras att samhällets olika institutioner alltmer kom att styras av en marknadens logik. Samtidigt genomgick styrningen en omformuleringsperiod från att ha varit inriktad mot styrning av det nationella till att bli alltmer beroende av internationella relationer. Denna förändring diskuteras bland annat i termer av ett skifte från *government* till *governance*. Denna terminologi kan ges ett antal konnotationer, men alla inkluderar en förståelse för att stater inte längre kan styra sig själva utan att de har fått sällskap av både en ekonomisk marknad och ett antal sociala institutioner (Dale 2006). Den statliga styrningen har uppmärksamats och i projektet EGSIE konstateras att ”*a transition from a system of steering from behind towards a system of steering by means of goals and results*” (Lindblad & Popkewitz 2001 s. 9) har gjort sig alltmer gällande⁶⁴. Denna trend samverkar med avregleringar och decentraliseringar som skapar ett utrymme för fler aktörer att agera på en formuleringsarena, men det skapar också en situation med oklara spelregler där olika aktörers befogenheter inte tydligt framgår. Oklarheten kring spelregler diskuteras bland annat i relation till förhållandet mellan bedömningspraktiker och decentralisering då det anförs att de agerar utifrån skilda logiker (Benveniste 2002). I detta diskuteras nationella utvärderingar, som en del av en bedömningspraktik, som ett sätt för centralmakten att upprätthålla någon form av styrning inom ett decentraliserat utbildningssystem. Den nyuppkomna situationen möjliggör i ökad grad intern och extern påverkan som Archer (1979) argumenterar för när hon studerar styrning utifrån decentraliserad styrning.

Under 2000-talet kan det konstateras att ett flertal historiskt signifikanta förändringar skett som förändrat det mänskliga landskapet både vad det gäller hur vi lever och hur vi lär (Kallo & Rinne 2006, Rinne 2006). De globala förändringarna har också förändrat hur vi ser på statlig styrning av utbildningen, som traditionellt organiserats på nationell bas. Utbildningen har alltmer hamnat i fokus för internationella organisationer som kan kännetecknas utifrån konkurrerande uppfattningar om utbildningens syfte och mål. Ett flertal av dessa internationella organisationer etablerar egna regimer⁶⁵ kring principer, normer, regler och beslutsfattande genom vilka de kan utgöra en aktör för internationell påverkan (Kallo & Rinne 2006).

Samtidigt med dessa förändringar uppmärksammas förändringar kring hur det samtalas om utbildning. Hood (1995) beskriver detta utifrån ett uppmärksammande av *new managerial catchwords* som blivit så allmänt spridda att det blivit möjligt att tala om globalt vokabulär gällande utbildning. Voka-

⁶⁴ För en diskussion om hur detta har kommit till uttryck i den svenska kontexten se bl.a. Wikström (2006) där det argumenteras för att det svenska styrsystemet vandrat från ett centraliserat styrsystem till ett decentraliserat och målrelaterat styrsystem.

⁶⁵ För en diskussion kring regimbegreppet se Hasenclever et. al. (2002).

buläret har inneburit en ramförskjutning i diskussionerna om utbildning från det pedagogiska fältet till att alltmera närma sig ett ekonomiskt fält (enligt bl.a. Priestley 2002). I detta har inspirationen för vokabulären hämtats från handel och kommers. Detta innebär ett annat sätt att tala om utbildning där begrepp som till exempel konsumenter gjort intåg i den pedagogiska sfären.

Enligt Dale (2006) finns det kvar gamla förgivettaganden när relationen mellan det nationella och internationella diskuteras som beror på en äldre syn på staters styrning. Det första misstaget som begås i detta är en okänslighet inför internationell påverkan på nationella utbildningssystem då det uppfattas som att nationer fortfarande äger sina utbildningssystem. Det är fortfarande så, vilket inte kan förnekas, men det kan inte utifrån detta konstateras att stater styrs på *samma* sätt. Istället måste staternas minskade autonomi och förändringar i styrning från *government* till *governance* uppmärksammas. Det andra misstaget som begås är en syn kring ett ”nollsummespel”. Bara för att en nivå får ökat inflytande innebär det inte per automatik att en annan nivå får minskat. Det tredje misstaget, som uppmärksammas, har kopplingar till de tidigare. Ifall en likriktning upplevs inom ett fält tolkas det som att likriktning kommer att uppstå på alla områden. Det är också vanligt att man tolkar en likriktning inom en praktik till att det leder till en likriktning gällande resultat. Dessa misstag leder till att relationen mellan det internationella och nationella i alltför hög grad uppfattas som ett motsattsförhållande eller en kamp mellan två intressenter. Enligt Dale (2006) kan detta vara förhållandet, men det är fel att tolka detta som en universell sanning och där det faktiskt föreligger ett motsattsförhållande måste det förklaras och inte tas för givet. Vid denna typ av problematisering är det viktigt att minnas att homogenisering mellan nivåer sker genom mediering, och när annat anförs är det teoretiska ställningstaganden som ligger bakom för att klargöra samband eller motsattsförhållanden. Utifrån detta menar Dale (2006) att relationen mellan en internationell organisation och en stat bör ses som parallella, snarare än konkurrerande, utbildningssektorer.

Svensk skolas internationalisering – tre utvecklingslinjer

Ramförskjutningar som internationalisering bidragit med återfinns i den svenska skolans utveckling. Ramförskjutningarna uppmärksammas utifrån tre olika utvecklingslinjer. Det är internationalisering av skolans undervisningsinnehåll, internationalisering vad det gäller en utbildningsmarknad där elever och studenter tolkas som kunder, och internationalisering vad det gäller skolans styrning⁶⁶. Denna studie fokuserar på det sista, men då de olika

⁶⁶ Det finns paralleller i detta gentemot andra nationella kontexter. Se bl.a. Bennell & Pearce (2003) som vid studerandet av brittisk och australiensisk högre utbildnings internationalisering finner att denna process sker genom en kraftig tillväxt av utländska studenter, men också en ökning av studenter som studerar på distans från andra länder. Slutsatsen blir då att de högre utbildningarna internationaliseras genom att de genom studenterna agerar på en interna-

utvecklingslinjerna är parallella och i många fall beroende av varandra upp- märksammas styrningen i relation till de båda övriga. Detta är naturligtvis inte det enda sättet att studera internationalisering av ett utbildningssystem. Leikoinen (2006) konstaterar vid studier av den högre utbildningen i Finland att internationalisering skett främst utifrån två olika strategier. Den första handlar om att internationalisering sågs som en möjlighet att stärka kvaliteten på utbildning i relation till ett förändrat arbetsliv. Den andra internationaliseringsstrategin handlar om en förflyttning av fokus från ”*a learning from other approach to a more competitive approach*” (a.a. s. 243).

Internationalisering av undervisningsinnehåll och studenter på en utbildningsmarknad är inga nya företeelser då gesällvandringar och bildningsresor varit vanligt förekommande i historisk tid. Utifrån en tradition med internationella kontakter hävdar Abrahamsson et. al. (1995) att utbildningens internationalisering inte är något nytt. Det nya är omfattningen och tidsåtgången. I ett flertal skrifter om pedagogikens historia⁶⁷ är ett återkommande tema att pedagogiska tankar kom att utgöra centrala element för ett västerländskt kulturutbyte. Pedagogik har med andra ord under en lång tid varit delaktig i kunskapsutbyte som kan betecknas som undervisningens internationalisering⁶⁸. Undervisningens internationalisering har dock under olika tider haft fokus riktad mot olika problemställningar (se t.ex. Malmström 1991).

Diskussioner om internationalisering av det svenska utbildningssystemet är uppenbarligen ingen ny företeelse. I Universitetskanslerämbetets (1974) internationaliseringsutredning påtalas att beroendet och samspelet länder emellan ökar och får allt större betydelse. Det argumenteras för att detta beror på ekonomins och politikens internationalisering samtidigt som informationsflödet går allt snabbare. Detta är en process som kan sägas ha ökat alltmer under senare år.

Vad det gäller utbildningsmarknadens internationalisering är inte heller detta någon ny företeelse utan det nya är omfattningen. 1990-talet kom att präglas av en snabb internationalisering av högskolesystemet. Även studenternas rörlighet kom att öka beroende på en studiemedelsreform som infördes 1989 gällande de svenska studenterna. Den svenska mobiliteten bland studenter är en spegling av internationell utveckling som uttryckts som att den internationella utbildningsmarknadens betydelse ökat (Högskoleverket 2001). I detta kan även det svenska EU inträdet ses som en katalysator för

tionell utbildningsmarknad. Även van der Wende (2001) studerar den högre utbildningens internationalisering. Detta görs utifrån en diskussion om att konkurrens och samarbete getts ett allt större utrymme.

⁶⁷ T.ex. Sjöstrand (1958, 1964), Landquist (1965), Ödman (1995), I bl.a. Lundgren (1989) framkommer det att läroplanerna i det svenska utbildningssystemet har en förankring i den klassiska uppdelningen i *trivium* och *quadrivium* vilket återspeglas i undervisningens innehåll.

⁶⁸ Bl.a. anför Meyer (1992:a) att ett utbyte nationer emellan vad det gäller läroplaner och timplaner åtminstone kan dateras till 1800-talet. Detta genom ”*conferences, in compedia, in reports of national and international bureaucratic agencies, and in the work of individual scholars*” (a.a. s. 3).

internationalisering. Detta då en av EU:s drivkrafter är att just öka utbytet nationer emellan.

Den sista av utvecklingslinjerna handlar om internationalisering av skolans styrning. I detta innehar internationella kunskapsmätningar en roll, som kommer att studeras. Den organisation som fått störst medialt genomslag på senare år är OECD. Organisationen anses ha fördelar i att den är en ekonomisk och politisk samarbetsorganisation. I och med detta har den i sitt språkbruk redan från början legat närmare det politiska. OECD:s framgångar inom det politiska kan också förklaras med följande citat:

The popularity of total scores in large-scale achievement-comparison studies also has to do with parsimony. Policy makers typically have little time for detail, prefer global policies, and seem to consider global policies more powerful. They need information presented *in a nutshell*. The sheer amount of data available when reporting subtopic achievement often seems too much for them, or the general public, to assimilate. Information on the statistics of every test item or on a large number of subtopics may interest subject matter specialists but are less likely to be seriously considered by others. Some do not care so much about actual data as they do about the story the data tell, preferably a simple story. This helps explain some of the perpetual interest in the *horse race* aspect of cross-national comparisons (Schmidt et. al. 1998 s. 509).

Detta är ett uttalande som inte bara kan appliceras på OECD utan det kan sägas gälla alla de produkter som produceras av internationella samarbetsorganisationer.

Utifrån svensk skolas tre utvecklingslinjer gällande internationalisering glider texten nu över till beskrivningar av samarbetsorganisationerna IEA och OECD, som alltså skall läsas fram i relation till den tredje grenen av svenskt utbildningssystem internationalisering - internationell påverkan på skolans styrning. Detta skall läsas fram i relation till Steiner-Khamsis (2004:d) uttalande om att "*In times of political change, intro- and retrospection are not viable policy solutions, but externalization is*" (a.a. s. 203).

IEA som utbildningsaktör

Stycket nedan skriver fram IEA:s historia, men också kunskapsmätningarna som organisationen producerat. Dessa sätts sedan i relation till OECD:s kunskapsmätningar. Texten följs sedan av en beskrivning av OECD som utbildningsaktör. Formen kan tyckas lite märklig då en historieskrivning av IEA och OECD kanske skulle kunna skrivas fram som två avskiljda enheter. Avvägningen görs utifrån Olsen (2005) som menar att OECD:s utveckling emanerar ur IEA:s.

Internationella kunskapsmätningars fokus har historiskt legat på att studera och mäta skolämnen, eller kompetenser som löper över olika ämnen, i avseende att studera hur sociala och politiska mål uppnås (Olsen 2005). Utöver detta är det främst två andra ställningstaganden som bör uppmärksammas. Det första är att naturvetenskap och matematik sågs som ideala för att mäta elevers kognitiva förmågor. Det ansågs att kunskaper i naturvetenskap och matematik var indikatorer för skolsystemens effektivitet vad det gällde att skapa kognitiva och metakognitiva kompetenser. Det andra var att kunskaperna i naturvetenskap, matematik, läsförståelse, engelska och franska som andraspråk och delar av samhällskunskapen kunde anses vara mer eller mindre identiska i ett flertal länder (Olsen 2005) vilket innebar att kunskaperna skulle kunna mätas på ett likvärdigt sätt. Övervägningarna gjordes utifrån hur de olika deltagande länderna hade skrivit fram ämnena i sina läroplaner (Husén 1973:a). Ett ämne som historia faller därför bort då ämnet kan anses vara alltför förankrat i en nationell kontext (Olsen 2005). Övervägningarna kring valet av ämnen som lämpade sig för internationella jämförelser formuleras ”*science and mathematics were probably seen as promising candidates for across-country comparisons since it could be assumed that large parts of the curriculum across countries would be similar*” (Olsen 2005 s. 19). Övertygelsen har fungerat styrande för hur internationell kunskapsmätning organiserats historiskt, men låt oss inte gå händelserna i förväg utan låt oss återvända till IEA:s tidiga historia.

När Husén & Postletwaite (1996) skriver fram IEA:s historia görs detta utifrån att de urskiljer fem faser⁶⁹. Den första fasen ansågs börja i och med att UNESCO:s *Institute for Education* förde samman ett antal psykometriska forskare för att diskutera gemensamma frågeställningar. Som en fortsättning på detta samlades ett antal utbildningspsykologer och sociologer 1958 för att diskutera om det var möjligt att jämföra utbildningssystem. Det konstaterades att länder efter andra världskrigets oroligheter gets en möjlighet att samarbeta. Utifrån en effektiviserad industriproduktion hade det skapats medel för att utveckla skolsystemen. Mötesdeltagarna diskuterade ett antal gemensamma frågeställningar som utgick från att det ansågs klokt att organisera sig för att lära av varandra⁷⁰. Det argumenterades också för att världen kunde liknas vid ett pedagogiskt laboratorium där forskning kunde bedrivas (Skolverket 2004). Husén & Postletwaite (1996) för fram att det under 1950-talet var vanligt att ekonomer använde ”*graduation rates*” (a.a. s. 129) som indikatorer på om ett utbildningssystem var produktivt. Mot detta anfördes in-

⁶⁹ De beskrivs som. Phase 1: the early days, Phase 2: the rest of the 1960s, Phase 3: the 1970s, Phase 4: the 1980s, Phase 5: the 1990s, Husén & Postlethwaite (1996).

⁷⁰ Grundarna av IEA var Arnold Anderson, Benjamin Bloom, Arthur Foshay, Harry Passow, Moshe Smilansky och Robert Thorndike från USA, Douglas Pidgeon och William Wall från England, Dawid Walker från Skottland, Martii Takala från Finland, Walter Schultze från Västtyskland, Gaston Mialaret från Frankrike, Fernand Hoyat från Belgien och Torsten Husén från Sverige.

vändningar om att elevers kunskaper borde tolkas utifrån andra referensramar. Det stod redan under 50-talet klart att utbildningssystem ställde andra krav än det som ekonomer mätte. Andelen elever som slutförde sina studier blev därför ett otillfredsställande mått⁷¹. Samtidigt med detta skickade Sovjetunionen upp *Sputnik* i rymden vilket skapade en rädsla i USA om att amerikanska elever hade undermåliga kunskaper i matematik och naturvetenskap, vilket i förlängningen förväntades leda till att Sovjetunionen skulle få övertag i den militära kapprustningen. Detta har uttryckts ”*The launch of the sputnik hurt American pride and thereby provided a strong impetus to science and mathematics education in the USA. A visible crisis sharpens the will to act*” (Ayyar 1996 s. 349).

En annan ståndpunkt som gjorde sig gällande var att det inte fanns internationella standards gentemot vilka växande utbildningssystem kunde mätas. Utifrån dessa omständigheter hölls ett möte inom IEA i Hamburg. Mötet kom att följas av ett nytt i Eltham, England. På mötena bestämdes att en pilotstudie skulle organiseras utifrån:

To see whether some indications of the intellectual functioning behind responses to short-answer tests could be deduced from an examination of the patterning of such responses from many countries; To discover the possibilities and the difficulties attending a large-scale international study (Husén & Postlethwaite 1996 s. 130).

Gruppen som skulle undersökas var ”*All students aged 13 years to 13 years and 11 months on the first day of the school year whatever might be the school level (grade) at which they were found*” (Husén & Postlethwaite 1996 s. 130). Anledningen att denna grupp valdes var att många utbildningssystem slutade vid fjorton års ålder. Test utvecklades och information insamlades om elever och klasser. 1959-1961 genomfördes projektet i 12 länder för att studera ifall det var möjligt att genomföra jämförande kunskapsmätningar (Olsen 2005). Mätningen ansågs vara framgångsrik. IEA:s första större kunskapsmätning kom därför att bli början på *Six Subject Study*, eller som den också kallas *The First International Science Study* (FISS)⁷². Den första undersökningen sades producera fakta som dels var av akademisk- och dels av praktisk natur, men framförallt visade studien att det var möjligt att skapa test som fungerade och att det var möjligt att få flera oberoende forskningsmiljöer att samarbeta (Husén & Postlethwaite 1996). Utifrån studien beslutades att en större undersökning skulle genomföras, men denna gång skulle elevernas matematikkunskaper studeras. För att få medel att genomföra studien tillfrågades *the US Office of Education*. Sommaren 1962 var en kritisk

⁷¹ En av de som argumenterade för detta var Arnold Anderson, ledare vid *the Center for Comparative Education at the University of Chicago*. Se Anderson (1961).

⁷² FISS myntades inte som begrepp förrän 1970 och avser uppföljningen av *Six Subject Study*. Resultaten inom pilotprojektet publicerades av Foshay et. al. (1962), men kom att ligga till grund för de senare undersökningarna.

tid inom IEA, som ännu inte var en organisation med statuter. Osämja inom organisationen ledde till att Torsten Husén lanserades och valdes som kompromisskandidat för att ta över ordförandeskapet i organisationen. Samtidigt som Husén tog över ordförandeskapet annonserades att IEA beviljats medel för att genomföra matematikstudien. Förutom medel till matematikstudien räckte finanserna till att också anställa en koordinator. Till detta valdes Neville Postlethwaite (Husén & Postlethwaite 1996).

1964 genomfördes den första matematikundersökningen i IEA:s regi. Denna benämndes FIMS⁷³. Testet genomfördes genom att indikatorer relaterades till olika nivåer varpå förklaringsgrunder kunde anges utifrån elevernas resultat. Vissa indikatorer behandlade utbildningssystemen, andra lärarna, skolorna och eleverna. Utifrån detta lades stort fokus på konstruerandet av kognitiva frågor. I deltagande nationer analyserades nationella kursplaner och textböcker. Efter detta genomfördes ett arbete i att väga samman frågorna dels ur kognitiva aspekter, men också språkliga (Husén & Postlethwaite 1996). Resultatet visade att svenska 13-åringarna var bland de sämst presterande medan avgångsklasserna på gymnasiet var medelgoda. Grundskolereformen från 1962 ansågs av kritikerna orsaka resultaten, detta trots att reformen genomförts efter att det kunnat påverka⁷⁴.

Utifrån FIMS konstaterades att intressanta slutsatser kunde dras utifrån internationell kunskapsmätning. En fråga som dock behövde besvaras var om jämförande studier endast var applicerbara på matematik eller om andra ämnen kunde undersökas utifrån liknande upplägg. Under 1965 började därför ansökningar att skrivas om slutsatserna också kunde appliceras på andra skolkunskaper. Finanserna säkrades från amerikanskt håll. Arbetet drog igång under 1966 och det som skulle studeras var elevernas kunskaper i läsförståelse, naturvetenskap, litteratur, franska och engelska som främmande språk samt samhällskunskap. Denna studie kom senare att benämnas FISS⁷⁵.

⁷³ FIMS står för *First International Mathematics Study*. I denna studie deltog 13 länder enligt Skolverket (2004), 12 enligt Husén & Postlethwaite (1996). Resultaten publicerades i Husén (1967).

⁷⁴ Skolverket (2004:a), Murray & Liljefors (1983). För en diskussion om hur förhållandena ter sig idag kring integrerande och differentierade skolsystem se Dupriez & Dumay (2006). Författarna konstaterar att integrerande skolsystem har en fördel i att elevernas socioekonomiska bakgrund spelar mindre roll. De anför dock att skolsystemens organisering i detta inte kan särskiljas från samhällets organisering. Detta då länder med integrerande skolsystem också uppvisar en större jämlikhet vad det gäller tex. inkomstskillnader. Lassibille & Gomez (2000) studerar differentierade och icke-differentierade skolsystem utifrån ekonomiska förutsättningar. De konstaterar att differentierade skolsystem uppvisar bättre resultat i matematik och naturvetenskap. Detta resultat grundas på resultatdata från TIMSS som genomfördes 1994-1995 och kostnadsberäkningarna kommer från data lämnade av OECD och UNESCO. Det bör i detta nämnas att deras resultat inte finner stöd i tex. PISA (OECD 2001:b).

⁷⁵ Det råder en viss begreppsförvirring när *Six Subject Study* beskrivs. Ibland skrivs pilotstudien fram som början på *Six Subject Study* (tex. Olsen 2005), ibland skrivs FISS fram som en fortsättning av *Six Subject Study* (tex. Skolverket 2004) och ibland skrivs *Six Subject Study* tillsammans med en matematikundersökning fram som FISS (tex. Husén & Postlethwaite

Under början av 1970-talet mättes också kunskaperna inom fysik, kemi, biologi och ett ämne kallat geovetenskap av IEA⁷⁶. De svenska eleverna uppvisade varierande resultat beroende på ålder vid en jämförelse med andra nationer. Det genomsnittliga resultatet betecknades som medelmåttigt. Gymnasieelevernas resultat uppvisade bra resultat då de hamnade på en femte plats. Detta tolkades (enligt Skolverket 2004:a) som att ett lågdifferentierat gymnasium kunde klara sig i konkurrens med högdifferentierade. Kunskapsmätningen togs också som intäkt för att en gymnasieskola med bred rekryteringsbas nådde höga eller medelgoda kunskapsnivåer.

1966 konstituerades IEA som organisation. På inrådan av UNESCO inkorporerades organisationen under belgiska lagar, organisationen var tvungen att ha sitt huvudkontor i Belgien och en i styrelsen skulle vara belgare, men verksamheten kunde förläggas varthän i världen det ansågs passande. Delar av koordineringen kom dock fortfarande att skötas från UNESCO:s utbildningsinstitut fram till mitten av 1969.

1969 flyttades IEA:s koordinering till Stockholm. Verksamheten hade växt ur sina lokaler i Hamburg. Det var dock så att amerikanska finansiärer krävde att delar av IEA:s verksamhet skulle förläggas till USA. Detta innebar att viss databearbetning förlades till *Teachers College, Columbia University*. I New York insamlades därför datan initialt för att sedan skickas till Stockholm för vidare bearbetningar. FISS kom att publiceras i omgångar mellan 1973 och 1976⁷⁷. Förutom dessa rapporter publicerades en *case study* rapport (Passow et. al. 1976), en teknisk rapport (Peaker 1975) och en sammanfattande rapport (Walker 1976). Dessutom utfördes forskning som baserades på studiens statistik⁷⁸. Under 1970-talet anordnade också IEA en konferens i Gränna under benämningen *Curriculum Development and Evaluation*. Konferensen kom att spela stor roll för utvecklandet av nationella läroplaner (se bl.a. Husén & Postlethwaite 1996).

1996). Problemen uppstår till viss del genom att de tidiga IEA studierna först i efterhand getts sina benämningar se bl.a. Husén & Postlethwaite (1996) som ett exempel på detta.

⁷⁶ Undersökningen har även denna benämnts FISS – *First International Science Study*. I denna studie deltog 19 länder och undersökningsgruppen bestod av 10- och 14-åringar samt gymnasiets avgångsklasser. Resultaten för naturvetenskap presenterades i Comber & Keeves (1973). Förutom elevernas kunskaper i naturvetenskap insamlades också resultat i läsförståelse (Thorndike 1973), litteraturförståelse (Purves 1973), samhällskunskap (Torney et. al. 1976), engelska (Lewis & Massad 1975) och franska (Carroll 1975) som främmande språk. Sammantaget mättes elevernas kunskaper i sex ämnen och undersökningen kom därför ofta att refereras som sexämnesundersökningen. Den byggde dessutom på en tidigare undersökning av IEA. Sexämnesundersökningen presenteras för en svensk läsekrets av Husén (1973:b).

⁷⁷ Comber & Keeves (1973), Purves (1973), Thorndike (1973), Carroll (1975), Lewis & Massad (1975), Torney et. al. (1976)

⁷⁸ Degenhart (1990) har listat ett flertal av dessa studier.

Den andra matematikstudien av IEA genomfördes 1980⁷⁹. Studien påbörjades 1976 genom konstruerandet av testet. Finansieringen av studien hade gått direkt från den amerikanska regeringen till ett amerikanskt universitet. Enligt Husén & Postlethwaite (1996) var osäkerheten kring vilka som ägde studien en av orsakerna till att flera publikationer dröjde innan de rapporterades. Resultaten visade att svenska elevers kunskaper i stort var oförändrade. De svaga resultaten ledde (enligt Skolverket 2004:a) till debatt vilket fick till följd att utbildningsdepartementet tillsatte en expertgrupp vilket resulterade i utbildningsinsatser för matematiklärare. Samtidigt fick matematikämnet en starkare ställning inom lärarutbildningen vad det gällde ämneskunskaper och inträdeskrav (Emanuelsson 2001).

1978 avgick Husén som ordförande och istället valdes Postlethwaite. Vid tillträdet var 20 nationer delaktiga i IEA och det fanns så gott som ingen finansiering. Dessutom var det bara ett projekt som drevs – SIMS. I denna miljö framfördes tankar om att ytterligare en studie av naturvetenskapliga kunskaper skulle genomföras. Dessutom kom det propåer om studier kring mindre barns pedagogiska vardag, klassrumsmiljöer och kunskaper i *written composition*. Vidare framkom behov av studier av övergången mellan utbildning och yrkesliv (Husén & Postlethwaite 1996). Trots att det saknades finansiering för dessa studier har IEA genomfört och drivit studier kring alla problemområdena utan övergången mellan utbildning och yrkesliv⁸⁰. Under 1980-talet kom finansieringen av projekten inom IEA att bli ett stort problem. USA, England, Japan, Tyskland och Sverige kom tillsammans med privata finansiärer att rädda flera projekt, men ett flertal projekt försenades på grund av finansiella svårigheter (Husén & Postlethwaite 1996).

Under perioden av ekonomiska svårigheter avgick Postlethwaite och istället valdes Alan Purves. Purves var amerikan och det undelättade för organisationen att han befann sig i USA då den amerikanska regeringen fortfarande var organisationens största bidragsgivare och amerikanerna alltid haft en ambition i att så mycket av resurserna som möjligt skulle komma det amerikanska systemet tillgodo.

⁷⁹ SIMS – *Second International Mathematics Study* genomfördes med 17 deltagande länder. Resultaten som presenterades finns i Murray & Liljefors (1983), Robitaille & Garden (1989), McKnight et. al. (1987), Burstein (1993) och Travers & Westbury (1989).

⁸⁰ Början av 1980-talet var en insamlings- och publiceringsperiod för IEA. 1980/81 genomfördes en matematikstudie, 1983/84 insamlades naturvetenskap, 1985/87 insamlades *written composition*, 1985/86 insamlades klassrumsmiljöer och 1986 insamlades material kring de yngre barnens pedagogiska vardag. För en sammanställning se Husén & Postlethwaite (1996). Utifrån de olika studierna publicerades en rad rapporter se för naturvetenskap Rosier & Keeves (1991), Postlethwaite & Wiley (1992) och Keeves (1992). För *written composition* Gorman et. al. (1988) och Purves et. al. (1992). För klassrumsmiljöer Anderson et. al. (1989) och för de små barnens pedagogiska vardag Olmsted & Weikart (1989, 1995).

1988 avrapporterades IEA:s andra studie om naturvetenskap, SISS⁸¹. Resultaten för eleverna i grundskolan var för Sveriges del mycket goda, men resultaten på gymnasiet nådde bara upp till en medelgod nivå (Riis 1988). Intresset från media var (enligt Skolverket 2004:a) mycket sämre för naturvetenskap än för matematik.

Under slutet av 1980-talet började ytterligare två projekt att drivas inom IEA. Det var en studie kring datorer i utbildningen och en om *reading literacy*. Datorstudiens syfte var att studera graden av datorer i utbildningssystemen och hur de användes som pedagogiska hjälpmedel i undervisningen. Material kring detta insamlades 1989 och 1992⁸². Studien kring läsförmåga avsåg att studera både faktorer inom och utom skolan som påverkade elevers läsförmågor. Insamlandet av detta material skedde under 1990/91⁸³. I slutet av 1980-talet kan IEA kännetecknas som en organisation som påtagit sig mycket arbete att klara med små finansiella möjligheter. Dessutom avgick Purves som ordförande och istället tillträdde holländaren Tjeerd Plomp⁸⁴.

När det planerades för en tredje matematikundersökning väcktes tanken om samordning med en tredje naturvetenskapsundersökning. Detta resulterade i TIMSS 1995⁸⁵. För Sveriges del innebar TIMSS 1995 att resultaten kom att klassas som genomsnittliga. På TIMSS 1995 följde även en efterföljande undersökning ofta kallad TIMSS Repeat (se Olsen 2005 och Martin et. al. 2000:a).

IEA har inte bara genomfört tester i matematik och naturvetenskap. Under åren 1999-2000 genomfördes studier av elevers kunskaper och uppfattningar i demokrati- och samhällsfrågor. Undersökningen var en fortsättning av en mindre som genomförts inom IEA:s ramar 1975 (Torney et. al. 1976). Undersökningen diskuteras oftast under benämningen *civic*. Resultaten för Sveriges del har publicerats i två nationella publikationer (Skolverket 2001:a, 2003:b).

⁸¹ Se IEA (1988), Keeves & Schleicher (1991), Postlethwaite & Wiley (1992), Riis et. al. (1988) och Rosier & Keeves (1991). SISS – *Second International Science Study* genomfördes 1983, men avrapporterades först 1988. Studien genomfördes med 24 deltagande länder.

⁸² 21 länder deltog i studien om datorer i undervisningen. Studien publicerades i Pelgrum & Plomp (1991, 1993).

⁸³ I studien om elevers läsförmågor deltog 32 länder. Studien presenterades genom tre publikationer Elley (1992), Lundberg & Linnakylä (1992) och Postlethwaite & Ross (1992). Dessutom presenterades en huvudrapport Elley (1993).

⁸⁴ Tjeerd Plomp ersattes 1999 av spanjoren Alejandro Tiana som fungerade som ordförande till 2004. Efter Tiana tillträdde Seamus Hegarty.

⁸⁵ TIMSS – *Third International Mathematics and Science Study*. I studien deltog 45 länder på ett eller annat sätt, varav 42 deltog genom att låta sina utbildningssystem elever delta i testen (Johnson 1999). Resultaten i matematik visade att Sverige var mer homogent än många andra länder gällande skillnaderna mellan pojkar och flickor (Skolverket 2004:a). För resultaten i TIMSS se Beaton et. al. (1996), Harmon et. al. (1997), Martin & Kelly (1997:a, 1997:b), Martin et. al. (1999), Martin et. al. (2000:b), Mullis et. al. (1998), Mullis et. al. (2000:a), Robitaille (1997), Schmidt et. al. (2001, 1997:a, 1997:b), Stigler et. al. (1999) och Skolverket (1996:a, 1998).

2001 insamlades data kring elevers läsförståelse. Studien kom att kallas PIRLS⁸⁶. För svenskt vidkommande innebar studien att eleverna i år fyra hade de bästa resultaten av alla, medan eleverna i år tre hamnade något lägre, fast över genomsnittet (Skolverket 2004:a). I en parallellstudie till PIRLS kallad TREND jämförs resultaten mellan IEA:s läsförståelsetest från 1991 och 2001. Studie visade att svenska elevers resultat var de enda som signifikant försämrats mellan de båda mättillfällena (Skolverket 2004:a, 2003:a).

En senare kunskapsmätningen genomförd av IEA är TIMSS 2003⁸⁷. Det kom alltmer att utvecklas en kritik gentemot IEA:s kunskapsmätningar då det skapades en bild av att IEA studerade läroplanskunskaper och de läroplaner som fick genomslag var de västerländska. Dahllöf (1971:b) visar att ett problem med jämförande mätningar är en okänslighet för nationers olika utbildningsmål och pedagogiska metoder. Det framkom också kritik om att det som testades och de svar som gavs i för liten grad var policyrelevanta. Kritiken gentemot IEA:s studier kan även sättas in i en större kritik gentemot den komparativa pedagogiken. Little (2000) beskriver hur den komparativa pedagogiken under 1970-talet utsattes för kritik utifrån att den hade en för stor upptagenhet kring kontextuella variabler inom länder, men missade dessa diskussioner vid jämförelser nationer emellan. Dessutom anfördes kritik om en för liten känslighet kring nationers kontextuella påverkan på resultaten. 1970-talets kritik avtog dock relativt snart, men i kölvattnet av kritiken utvecklades det som kom att gå under benämningen *development studies*. I dessa kom humankapital att utvecklas till en begreppsapparat som användes vid studier av fältet. De metodologiska diskussionerna från 1970-talet, kring den komparativa pedagogiken, kom dock i övrigt att lämna få bestående resultat. Istället kom OECD att fylla luckan kring mer policyrelevanta undersökningar och utvecklas mot att ge de eftersökta svaren (Skolverket 2004:a).

IEA i relation till OECD

Enligt Olsen (2005) eftersöks andra svar av OECD än de som eftersöks av IEA i deras kunskapsmätningar. Ett av de problem som lyftes var att alla OECD-länder inte deltog i samarbetet inom IEA (bl.a. Kellaghan & Greaney 2001, OECD/PISA 1999). Olsen (2005) skriver fram ”*there is also reason to claim that the OECD evaluated the output measures from the IEA studies as not fitting very well to the OECD perspective on education*” (a.a. s. 20). Vid ett OECD möte 1996 angavs som ett svar på kritiken gentemot IEA att det

⁸⁶ PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*. 35 länder deltog och urvalsgrupperna var 9- och 10-åringar.

⁸⁷ TIMSS 2003 – *Trends in International Mathematics and Science Study* i vilken 50 länder deltog. Se bl.a Martin et. al. (2004:a, 2004:b) och Mullis et. al. (2004).

livslånga lärandet för alla skulle bli organisationens ledstjärna (OECD 2001:a). Utifrån detta ansågs inte IEA:s studier vara tillfredsställande och istället lanserades egna internationella kunskapsmätningar utifrån:

Underlying OECD/PISA is a dynamic model of lifelong learning in which new knowledge and skills necessary for successful adaptation to changing circumstances are continuously acquired over the life cycle (OECD/PISA 1999 s. 9).

Utifrån relationen till andra internationella kunskapsmätningar skriver OECD fram:

The quality and scope of these surveys have greatly improved over the years but they provide only partial and sporadic information about student achievement in limited subject areas (OECD/PISA 1999 s. 10).

Enligt Olsen (2005) bör skrivningarna om partiell och sporadisk information, för att beskriva läroplansbundna kunskapsmätningar, förstås i ljuset av relationen till det livslånga lärandet utifrån tankar om humankapital. Humankapital ses i detta som fundamentet inom det post-industriella samhället och refereras ofta som *knowledge society*. Att utvärdera aspekter av humankapital säger därför mer än att bara utvärdera skolsystemen i en nutid. Det utvärderar också det kommande samhället. Ett flertal av indikatorerna som OECD producerar kan därför sägas utvärdera en framtida reproduktion. Det kan argumenteras för att utvärderingar av skolsystem som inriktar sig på nutida reproduktion gör detta under utvecklandet av skolsystemet. Det har därför fortfarande hög prioritet i utvecklingsländer (se bl.a. Reddy 2005, UNESCO 2005), men länder inom OECD inriktar sig mera på kvaliteten på humankapitalet än kvantiteten, utifrån ett framtida upplevt behov.

Enligt Olsen (2005) kan kunskapsmätningarna inom IEA och OECD till det yttre se sig förvillande lika. Han anför att det finns likheter vad det gäller att de:

are sample-based studies of clearly defined populations; apply the same type of instruments (e.g. student questionnaire and cognitive booklets); process the data with similar psychometrical methods; are governed by a consensus-driven process from initial ideas to final instruments; enforce rigorous quality control, e.g. of translation or adaptation of the test material; have cyclic designs with a focus on measuring trends (Olsen 2005 s. 22).

Inom OECD ses utbildning som en ekonomisk utvecklingsfaktor och därför utvecklades från 1988 indikatorer som skulle kunna bidra till att öka effekti-

viteten⁸⁸. Indikatorerna kom att på årlig basis presenteras i *Education at a Glance*. Publikationen presenterade jämförande mått och kvantitativa beskrivningar av medlemsnationernas utbildningssystem. Syftet var att tillhandahålla fakta om nationernas svaga och starka sidor. Under 1990-talet aktualiserades avsaknaden av regelbundna och tillförlitliga mått på utbildningsprestationer (för en diskussion se Pettersson 2003). Utifrån kritiken väcktes tankar om att OECD skulle utveckla en internationell jämförande kunskapsmätning. Detta kom att bli PISA – *Programme for International Student Assessment*. Det nya med PISA i relation till IEA:s kunskapsmätningar var att den explicit uttalade en ambition om att vara policyrelevant. Istället för att mäta läroplanskunskaper skulle kunskaper av värde för det framtida samhällslivet mätas (OECD 2001:b). Intressant med PISA är genomslaget på policyarenan. Tidigare internationella kunskapsmätningar, men även senare, har svårt att mäta sig i betydelse med den första PISA mätningen. Dess betydelse var för vissa länder så stor att det är möjligt att tala om den som ”*sector changing*” (Dale 2006 s. 45). Ball (1998) hjälper oss att förstå vad policy är genom att förklara policy som både ett värdesystem och ett symbolsystem. Policy blir då ett sätt att beskriva förändringar, men det blir också ett sätt att legitimera olika politiska beslut. Policy kommer på så sätt att framträda som ”*policy magic*” (a.a. s.124) med undergörande effekter på utbildningssystem. OECD:s syn på utbildningspolicys innehåll kan förklaras och förstås utifrån hur Ball argumenterar om *policy magic*:

Social markets/institutional devolution = raising standards (of educational performance) = increased international competitiveness (Ball 1998 s. 124).

Internationell ideologi har fångats upp och institutionaliserats av OECD, vilket framträder i form av isomorf ideologi, vilket inneburit att OECD alltmer uppfattas som en normativ institution. Detta innebär att OECD:s kunskapsmätningar kommer att uppfattas på ett delvis annat sätt än IEA:s. Det skulle kunna argumenteras för att OECD har haft större plasticitet i sin organisation för att fånga upp element som fått internationell spridning. OECD har alltså haft en mer gynnad position än IEA gentemot elementen som Ball (1998) lyfter fram - neoliberalism, nyinstitutionell ekonomi, performativitetstänkande, *public choice theory* och *management* kultur. Detta utgör i och för sig bara en exemplifiering, av många, av vad internationell ideologi kan tänkas innehålla. Det som dock kan sägas är att OECD som organisation haft möjlighet att plocka upp delar inom internationell ideologi och gjort dessa till organisationens egna.

⁸⁸ För en historik kring indikatorernas bakgrund inom OECD se Bottani (1994). För en diskussion kring indikatorerna se Walberg & Zhang (1998).

Den första av OECD:s större undersökningar studerade hur vuxna använder sin läsförmåga i sitt dagliga liv⁸⁹. Resultaten för Sveriges del var mycket goda då de uppvisade de bästa resultaten av alla deltagande länder (Skolverket 2004:a).

Nästa större undersökning kom att bli PISA 2000⁹⁰. PISA har som mål att återkomma med tidsintervaller om tre år. Fokus mätningarna emellan skiftar mellan läsförståelse, matematik och naturvetenskap. PISA 2003 (OECD 2004:a, 2004:b) presenterades i december 2004 med fokus på matematik, men i den första undersökningen PISA 2000 (OECD 2001:b) låg fokus på läsförståelsen. Trots att fokus skiftar så mäts kontinuerligt de tre ämnena. PISA 2000 kom att väcka stor medial uppmärksamhet (Skolverket 2004:a). De svenska 15-åringarna, som är gruppen som testas, hade ett genomsnittligt resultat som låg över medelvärdet i de 32 deltagande nationerna. Endast Finland, Kanada och Nya Zeeland hade signifikant bättre resultat (OECD 2001:b). Vad det gällde matematik och naturvetenskap hade svenska elever sämre resultat, fast över medelvärdet (OECD 2001:b, Skolverket 2001:b, 2004:a). I PISA 2003 (OECD 2004:a) hade de svenska resultaten försämrats vad det gällde matematik, fast de låg fortfarande över medelvärdet.

Utöver resultaten på elevnivå visade PISA 2000 att svenskt skolsystem håller hög likvärdighet jämfört med andra nationer. Sverige hade en liten variation vad det gäller elevresultat, men också mellan skolor. Dessutom hade elevernas socioekonomiska bakgrund inte lika stort genomslag som i många andra länder (OECD 2001:b, Skolverket 2001:b, 2004:a). Den socioekonomiska bakgrunden spelade dock en större roll i PISA 2003 än i PISA 2000 (OECD 2004:a, Skolverket 2004:b).

Det finns enligt Olsen (2005) ett flertal skäl för att jämföra IEA och OECD och deras kunskapsmätningar. De främsta orsakerna har att göra med att mätningarna är utförda utifrån olika perspektiv vilket innebär att de kan tolkas och förstås olika. Det förhåller sig vidare så att de båda mätningarna ges olika uppmärksamhet, bland annat saknas diskussioner om PISA till stora delar i det amerikanska samtalet (se bl.a. Bybee 2005) samt att ett flertal länder deltar i både OECD:s och IEA:s kunskapsmätningar, däribland Sverige. Olsen (2005) anför vid en jämförelse mellan TIMSS och PISA:

Primarily what should be noted is that scientific literacy measured in PISA is not based on a curriculum analysis as the concept of science in TIMSS. This means that TIMSS intends to measure a country's achievement in what is commonly taught in school science. PISA has instead taken the challenge of defining what scientific competencies adolescents need in their present and future life: as autonomous individuals dealing with challenges in their own

⁸⁹ IALS – *International Adult Literacy Survey*. Undersökningen genomfördes i omgångar mellan 1994-1996. I studien deltog 11 länder. Studien finns presenterad i Skolverket (1996:b).

⁹⁰ Resultaten finns beskrivna i OECD (2001:b) som är huvudrapporten, men det finns också ett antal publikationer som bygger på data från PISA 2000 se bl.a. OECD (2002:a, 2003:a, 2005), OECD & UNESCO (2003), Willms (2003), Skolverket (2001:b, 2003:c, 2004:b).

lives, as citizens in a democratic society, and as professionals in a skilled work force. In other words, the lifelong learning perspective declared to be central by the OECD ministers has directed PISA towards measuring how successfully the students leaving lower secondary education can continue to learn throughout life (a.a. s. 25-26).

Olsen (2005) anför vidare att det föreligger skillnad mellan TIMSS och PISA i att TIMSS förutsätts agera utifrån en beskrivning av vad ett ämne tänks bestå i, medan PISA förväntas göra normativa utfästelser kring vad ett ämne skall vara. Detta återspeglas i frågorna som ligger till grund för kunskapsmätningarna. TIMSS har vid en jämförelse mycket mindre och mera avgränsade frågor i relation till PISA som på ett annorlunda sätt, genom frågorna, söker svar på elevernas beredskap för det vuxna livet⁹¹.

En gemenskap finns i att både TIMSS och PISA rangordnar de olika nationernas resultat vilket ofta ses som indikation på hur framgångsrikt utbildningssystemen klarar sig i internationell konkurrens (Johnson 1999). I urvalet föreligger en skillnad mellan TIMSS och PISA då TIMSS har utvecklingsländer med i kunskapsmätningarna⁹² medan PISA till övervägande del består av industriländer. Rangordningarna har fått till följd att internationella kunskapsmätningar ibland refereras som *league tables* (Robinson 1999) eller som ett *horse race* (Brown 1998, Schmidt et. al. 1998) nationer emellan.

TIMSS och PISA genomförs av två internationella organisationer med olika bakgrunder och syften. Som det framgår utifrån Olsen (2005) kan OECD kännetecknas av policy syfte medan IEA kännetecknas av forsknings syfte. Detta är inte den enda skillnaden utan det finns också stora skillnader kring hur organisationerna finansieras⁹³. Olsen (2005) menar att en stor del av IEA:s kostnader betalas av den amerikanska regeringen. Dessutom bidrar Världsbanken med stora summor för att möjliggöra för utvecklingsländer att delta i IEA:s kunskapsmätningar, tex. TIMSS 2003 (Gilmore 2005)⁹⁴. Vad det gäller OECD finns en liknande diskussion om att kunskapsmätningarna drivs av en underliggande agenda om att stärka medlemslänternas ekonomier för en bättre konkurrensförmåga (tex. Sjøberg 2005, Uljens 2005).

Utifrån genomgången kan det konstateras att ett flertal internationella kunskapsmätningar presenterats inom både IEA och OECD. Utifrån Olsen (2005) har det konstaterats att de drivs av två olika syften - policy- och forskningssyfte. Detta innebär att TIMSS och PISA måste tolkas och förstås

⁹¹ Att jämföra resultat mellan olika internationella kunskapsmätningar är ingen lätt uppgift. För en diskussion se Šetinc (1999).

⁹² För en diskussion se Johnson (1999).

⁹³ IEA:s finansiering behandlas bl.a. av Husén & Postlethwaite (1996).

⁹⁴ Det finns en del forskning kring att amerikanska intressen påverkat TIMSS. I Olsen (2005) refereras studier av Orpwood (2000) som ett synliggörande av det amerikanska inflytandet. Även Sjøberg (2005) lyfts som exempel då TIMSS saknar frågor kring sex och evolution, vilket hänförs till amerikansk påverkan.

olika och att medieringen på lokala arenor utvecklas olika beroende på vad som sätts i förgrunden. Då denna studie till stora delar studerar diskussionen kring PISA 2000 kan det vara av värde att studera OECD:s historia mera ingående, vilket sker nedan. Men som en avslutning av stycket kan det uppmärksammas att internationella kunskapsmätningar trots alla deras fel och brister kan karaktäriseras utifrån:

Despite all the difficulties associated with the production and interpretation of valid and reliable cross-national education data, particularly where this includes pupil achievement estimates, international surveys of the kind undertaken by the IEA undoubtedly provide an extensive variety of information which politicians, policymakers and researchers around the world seem to find useful (Johnson 1999 s. 70).

Även om citatet ovan berör IEA kan det uttryckas att detta är något som kan sägas gälla alla internationella kunskapsmätningar. Kallo & Rinne (2006) anför att det finns en växande forskning kring OECD:s olika program och hur organisationen påverkar enskilda länder, men de påtalar att en brist i studierna är en historisk analys av OECD, som de menar är nödvändig för att förstå organisationens arbete. Som ett svar på kritiken skall därför en fördjupad historieskrivning av OECD skrivas fram.

OECD blir alltmer en utbildningspolitisk aktör

Papadopoulos (2006) skriver att OECD:s påverkan på nationella utbildningssystem inte beror på att organisationen utvecklat nya idéer, utan snarare har det varit så att OECD varit skickliga på att plocka upp idéer som sedan getts spridning. Detta utifrån att OECD som organisation är:

Free of executive responsibilities in this field, the OECD was all the better equipped to exercise this catalytic and interpretive function without which developments in the member countries would at least have taken much longer to occur (a.a. s. 26).

Detta förklarar delvis organisationens inflytande på internationell arena, men det finns också historiska förklaringsgrunder som Kallo & Rinne (2006) argumenterar för måste vävas in för att få bättre förståelse.

OECD:s inflytande har relaterats till att organisationen i stora stycken kan tolkas som ”*an outsourced national department of policy analysis*” (Jakobi 2006 s. 133). Vilket skulle kunna fungera som förklaring till att nationer upplevs styras av OECD. Rinne et. al. (2004) menar att nationer styrs av OECD då organisationens inflytande, vad det gäller utbildningspolicy, i medlemsnationerna bör tolkas i ljuset av att neoliberalism blivit en diskurs som getts global dominans. Författarna tycks mena att neoliberalismens

spridning drivs av, bland annat, OECD vilket leder till neoliberal påverkan på utbildningssektorn. Av Rinne (2006) karaktäriseras OECD:

it is justified to call the OECD the grey eminence (*éminence grise*) of western industrial countries, whose power is indirect but at the same time forces its way everywhere in economic and social policy (a.a. s. 208).

Att karaktärisera OECD som en grå eminens får inte stå oemotsagt. Bland annat Laukkanen (2006) argumenterar för att förhållandet knappast kan ses på detta sätt då OECD är en medlemsorganisation som styrs av medlemmar. Istället bör organisationen tolkas utifrån Jakobis (2006) syn på organisationen som ett utlokaliserat nationellt departement för policyanalyser. Eller som Niukko (2006) uttrycker det: OECD bör ses som en organisation som producerar fakta för nationer när de skall utveckla utbildningssystemen.

OECD har också ansetts vara en organisation som förväntas styras av nationers konsensus. Detta ifrågasätts av Kallo (2006) som menar att konsensus är ovanligt då stora nationer genom resurstillskott påverkar organisationens arbete. Kallo ser också en skillnad vad det gäller små och stora nationers prioriteringar i relation till OECD. Hon skriver:

The large member-states would seem to be especially interested in the indicators produced by the OECD, hoping to strengthen their global status. Small member-states, on the other hand, have limited influence on the OECD working programme. Correspondingly, their interests would seem to center specifically around country studies importing knowledge from the OECD since they consider this the most profitable approach (a.a. s. 267).

Organisation for European Economic Cooperation (OEEC) etablerades 1948 för att samordna den ekonomiska politiken i länder som fick del av det amerikanska ekonomiska stödet som brukar benämnas Marshallhjälpen. Syftet var att skapa friare internationell handel. Det skrivs i etableringsavtalet:

Member countries agreed (...) to join together to make the fullest collective use of their individual capacities and potentialities, to increase their production, develop and modernise their industrial and agricultural equipment, expand their commerce, reduce progressively barriers to trade among themselves, promote full employment and restore or maintain the stability of their economies and general confidence in their currencies. (Citat från Eide 1995 s. 20)

Det skrivs också ”*The contracting parties will make the fullest and most effective use of their available manpower*” (citat från Eide 1995 s. 20). Vid instiftandet av OEEC rådde skillnad mellan amerikansk och europeisk produktionsnivå och fokus riktades därför mot att höja produktionsnivån i Eu-

ropa⁹⁵. Produktionsmålet blev därför den viktigaste fokuseringen under de första åren. Som en följd instiftades 1953 *European Productivity Agency* med betydande finansiellt stöd från USA. Enhetens arbete kom att genomsyras av *management* kultur som under en lång tid kom att bli liktydig med OEEC:s arbete. Under hela OECD:s historia har det funnits en upptagenhet kring vissa specifika frågor. Dessa har främst rört samhällets ekonomiska, politiska och sociala förändringar och hur de skall hanteras i relation till utbildning. De förändringar som OECD genomgått gällande fokus kan därför förklaras utifrån ekonomiska, politiska och sociala förändringar (Papadopoulos 2006).

Som en följd av *Sputnik*-krisen fokuserade amerikanskt utbildningssystem på naturvetenskapliga ämnen. Resurser styrdes till utbildningsbudgeten för att amerikanska elevers kunskaper i naturvetenskap skulle höjas. Forskare i fysik, kemi, matematik och biologi rekryterades för att reformera undervisningen. I processen glömdes lärarna bort vilket (enligt Eide 1995) var orsaken till att försöket misslyckades. De amerikanska satsningarna på naturvetenskap inspirerade OEEC till liknande arbeten. På OEEC:s initiativ publicerades ett antal skrifter där en ”ny naturvetenskap” presenterades. Dessa spreds genom internationella och nationella konferenser. För OEEC innebar *Sputnik*-krisen att *Committee for Scientific and Technical Personnel* (CSTP) instiftades. CSTP kom att administrativt knytas till det nyinrättade *Directorate for Scientific Affairs*. Ett uppdrag blev att kartlägga medlemsnationernas resurser vad det gällde tekniskt och naturvetenskapligt utbildade personer samt utbildningskapaciteten inom området. Syftet var att få överblick inför framtiden vad det gällde att tillhandahålla kompetent personal (OEEC 1960).

Idéer om utbildning som investering förs fram inom OEEC administrationen genom den norske representanten i CSTP, Henning Friis, och den svenske professorn Ingvar Svennilsson. Inom CSTP etablerades kontakter med forskare med liknande idéer. Kontakterna fick till följd att det inom OEEC 1960 etablerades *Study Group in the Economics of Education* som kom att bestå av ett antal ekonomer med uppgift att kartlägga sambanden mellan utbildning och ekonomi. Papadopoulos (2006) anför att organisationens syn på utbildning redan från början uppmärksammade att utbildning aldrig kan ske i ett vakuum. Det blev därför naturligt att relatera utbildning till kontextuella förändringar inom ekonomin, men ekonomi var inte den enda kopplingen som intresserade OECD. Även politiska, sociala och kulturella faktorer uppmärksammades.

Frågeställningen om relationen mellan ekonomi och utbildning angreps inte bara med ekonomiska utgångspunkter utan även svenska pedagoger som Kjell Härnqvist och Torsten Husén kom att bidra till diskussionen. Härnqvist och Husén menade att det inom den svenska befolkningen fanns individer som betecknades som en utbildningsreserv. Detta var personer som saknade

⁹⁵ För en beskrivning av detta se Schön (2007).

längre utbildning, men som hade förutsättningar för att klara av den⁹⁶. Slutsatserna hade stora likheter med andra forskares slutsatser och lyftes därför upp på ett möte i Kungälv 1961 där ett antal politiker och forskare samlats. Slutsatserna från konferensen var entydiga. En ökad satsning på utbildning leder inte bara till social utjämning utan även till utveckling av ekonomin (OEEC 1961). Papadopoulos (2006) menar att detta utgör en bra exemplifiering på hur OECD arbetar med att koordinera länders policytänkande, vilket i sig utgör en bra illustration av hur OECD arbetar för att påverka.

Med inspiration från det ekonomiska samarbetet inom OEEC började CSTP att ge ut så kallade *reviews* om utbildningssystemen. De första rapporterna är beskrivande, men de kom att utgöra material utifrån vilket diskussion kunde föras om utbildningssystem (Eide 1995).

I början av 1960-talet hade den ekonomiska hjälpen från USA upphört. Ett upplevt problem under perioden var att Sovjetunionen inte bara sågs som ett militärt hot, utan även ansågs hämma ekonomisk utveckling. Samtidigt sågs det teknologiska gapet mellan USA och västländerna som ett problem då det innebar ett handelsöverskott för USA medan den lägre produktionen i Västeuropa innebar ett handelsunderskott. Mot denna bakgrund föll det sig naturligt att problemställningarna inom OEEC gled till att fokusera tillväxtproblem, då ett prioriterat mål ansågs vara att öka produktionen i Europa.

Medlemsländerna enades 1961 om att den ekonomiska tillväxten skulle öka med 50 procent under 1960-talet. Detta motiverades med att tillväxt förväntades leda till ökad social jämlikhet. Eftersom målsättningen för organisationen förändrades inleddes en diskussion om OEEC behövde utvecklas för att möta nya utmaningar. Diskussionerna fick till följd att OEEC ombildades till OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development*. I den nybildade organisation tillkom en rad medlemsländer⁹⁷ och organisationen fick ett bredare arbetsområde med tydligare fokus på utveckling. De amerikanska experterna kom även fortsättningsvis att spela en betydande roll, men en förändring inträffade vad det gällde finansieringen. I OEEC hade amerikanskt stöd finansierat verksamheter i flera länder men i OECD kom en allt större del av verksamheten att finansieras av fler medlemsländer.

Utbildningssamarbetet inom OECD kom att få stor uppmärksamhet. Det första mötet på en högre politisk nivå hölls i Washington 1961. Temat på konferensen var utbildningsmässiga konsekvenser utifrån målet om 50 procents ekonomisk tillväxt. Diskussionerna utgick från ett förarbete av *Study*

⁹⁶ Diskussioner kring utbildningsreserven tar ofta sin utgångspunkt utifrån empiri och diskussioner förda av Svensson (1962) och Härnqvist (1958, 1960). I Broady (1999) och Dahllöf (2000) diskuteras upptäckterna av utbildningsreserven utifrån hur det leder till ett utvecklande av ramfaktorteorin som i förlängningen leder till att sociologiska ansatser gör sitt inträde inom svensk pedagogisk forskning. Broady (1999) lokaliserar Dahllöf (1967, 1971:a) och Lundgren (1972, 1977) som ramfaktorteorins kanoniska texter.

⁹⁷ Förutom länderna delaktiga i OEEC tillkom USA, Kanada, Australien och Nya Zeeland och efter några år tillkom Japan.

Group in the Economics of Education och dokumentet *Targets for Education in Europe in 1970* (OECD 1961). I dokumentet diskuteras målet om att elevantalet i åldern 5-14 skall öka med 20 procent och i gruppen 15-20 skall det dubbleras till 1970. Det argumenterades för att om detta skall lyckas krävs ett systematisk planläggande av utbildningssatsningar.

1960-talet var ett händelserikt decennium för OECD. Det har kallats för både ”vekstperioden” (Eide 1995 s. 25) och ”*The golden age of educational growth*” (Papadopoulos 1994 s. 37). Detta återspeglas i att OECD dels hade en kraftig tillväxt vad det gällde organisationen och dels att organisationen kom att ha betydelse i utbyggnaden av utbildningssystemen. Innehållsmässigt koncentrerade sig organisationen kring frågor som berörde naturvetenskapligt och tekniskt utbildad personal (Papadopoulos 2006). Följden av den kraftiga tillväxten blev att det började diskuteras ett behov av mer statistiskt material. Utifrån *reviews* utvecklade OECD internationell utbildningsstatistik som kom att bli alltmer omfattande. Detta innebar att OECD blev världsledande vad det gällde statistiskt material om utbildning.

Under 1960-talet kom två hörnstenar att växa fram. Den ena var landsexamineringarna som presenterades i form av *reviews* och den andra var statistikdatabaserna avsedda för komparationer. Dessa är än idag hörnstenar inom utbildningsområdet (Eide 1995). Under senare år har den komparativa statistiken fått ett ökat inslag av jämförande kunskapsmätningar.

Laukkanen (2006) menar att medlemsländernas bevekelsegrunder för att delta i *reviews* bygger på ländernas önsknings om extern bedömning kring hur framgångsrika deras utbildningssystem och utbildningspolicy varit vad det gäller resultat. Laukkanen konstaterar detta som motbild gentemot Rinnes (2006) utsaga om att OECD är att betrakta som en grå eminens. Detta uttrycks ”*Countries can make use of the recommendations, if they wish to do so. Consequently, the reviews are not about facing transnational influences on member countries*” (Laukkanen 2006 s. 229). Laukkanen går vidare i argumentationen och ”*These recommendations are not about ”OECD-isms”.* *In the education sector, you simply cannot find any uniform OECD education policy, unless you want to call each education sector’s specific work programme, approved by member countries, as such*” (a.a. s. 229). Som en slutsats konstateras ”*The OECD is an organisation for inter-governmental co-operation. Its member countries decide its work programme, which must therefore be considered as being the member countries’ joint order to the OECD, detailing what they want the organisation to produce*” (a.a. s. 234). Laukkanen skulle utifrån detta kunna sägas företräda en uppfattning om att OECD som organisation inte kan tolkas som drivande av internationell ideologi utan det är medlemsländerna som bör komma i blickpunkten ifall detta skall studeras.

OECD är främst en organisation för ekonomiskt samarbete. Utbildningsområdet uppmärksammades från början utifrån ett erkännande om att utbildning har betydelse för ekonomisk tillväxt. Utbildningssamarbetet fick efter-

hand en egen dynamik, men huvudvikten låg fast vid samspelet med andra sektorer i samhällsbyggandet såsom ekonomisk politik, arbetsmarknadspolitik och socialpolitik (Eide 1995). Under 1960-talet blev det uppmärksammat att OECD inte enbart kunde arbeta med kvantitativa mått för elever, resurser och kostnader. Tillväxten inom utbildningssystemen uppdagade nya typer av problem och frågeställningar. Det argumenterades för att om OECD skulle kunna fortsätta sitt arbete så krävdes en omvärdering av samarbetsformerna. En av frågorna rörde finansiering. Från början hade en stor del av arbetet finansierats av USA, men under 1960-talet fick medlemsländerna ta en allt större del av finansieringen. Budgeten kom att delas upp i två separata delar. En del som var obligatorisk för alla och en del som byggde på deltagande i olika projekt. Utifrån detta föll det sig naturligt att söka alternativa finansieringar. Det sågs därför som en möjlighet när *Ford Foundation* erbjöd sig att finansiera ett försöksprojekt. Syftet med projektet var att skapa en enhet inriktad på forskning. Resultatet blev *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) som kom att fungera som en försöksverksamhet. 1970 gick CERI upp i den ordinarie verksamheten och i och med detta kom den att bekostas av medlemsländerna⁹⁸.

OECD har en komplicerad struktur inom utbildningsområdet. Det kan sägas att verksamheten styrs av två parallella organisationer. Det är dels utbildningskommittén – *Education Committee* – som består av valda ledamöter från medlemsländer och det är dels CERI som består av personer som inte är formella representanter för sina länder. Problem uppstår genom att individer kan vara verksamma i bägge eller att individer flyttar mellan grupperna. För att förstå skillnaderna mellan de olika gruppernas uppgifter kan det sägas att utbildningskommittén förväntas behandla utbildningspolitiska frågor medan CERI behandlar utbildningspolitikens kunskapsbas genom forskningsmässig förankring.

Under 1970-talet började OECD att intressera sig för sociala indikatorer. Idén formulerades som att ett antal mätpunkter skulle kunna säga något om en nations välfärdsnivå. Försöken upplevdes inte framgångsrika då de dels blev svåra att administrera och att ländernas inbördes olikheter ledde till svårigheter att tolka resultaten. Resultatet blev att indikatorerna omarbetades och fick en mindre uppmärksamhet än det var tänkt. Istället användes indikatorerna till förbättringar i OECD:s utbildningsstatistik. Indikatorerna kom dock att få förnyad aktualitet från och med 1988 då indikatorerna återigen lanserades som ett sätt att studera och mäta länders utbildningssystem i relation till varandra (Bottani 1994). OECD:s arbete kan under denna period karaktäriseras utifrån fokus på tillväxt. Fokus innebar att organisationen i sin helhet gavs möjlighet att arbeta mer ämnesövergripande, vilket ledde till ökat fokus på jämlikhet inför det sociala (Papadopoulos 2006).

⁹⁸ Enligt Kallo (2006) finansierades CERI inte bara av *Ford Foundation* utan även av företagen *Shell*, *Philips* och *Unilever*.

Oljekriserna kom att påverka OECD på ett fundamentalt sätt då lågkonjunkturen innebar att OECD:s fokus på sociala frågor och jämlikhetsfrågor fick träda tillbaka för ekonomiska prioriteringar (Papadopoulos 2006). Ekonomierna blev svagare och det kom propåer om *structural adjustments* som innebar att utgifterna inom offentlig sektor borde minskas (Robertson 2006). Organisationen samlades till ett ministermöte i oktober 1971 – *the OECD Washington Conference on Economic Growth and Investment in Education* – och åter slogs slutsatserna från mötet i Kungälv 1961 fast. Mötet enades om att investeringar i utbildning är en väg för att nå ekonomisk och social utveckling. Utöver detta enades det om att utbildningen volymmässigt skulle öka och i detta bjöds OECD in som aktör för att studera vilka effekter detta får i nationerna, samt vilka effekter besluten från ministrarna får på nationell policy (Papadopoulos 2006). Då en nyliberal ideologi fick genomslag omöjliggjordes OECD:s roll som internationell *think-tank* för kritiska utvärderingar av olika politiska alternativ (Eide 1995, Papadopoulos 1994). Istället kom det krav på att organisationen förväntades legitimerade den förda politiken. OECD:s agerande i den nyuppkomna situationen kan sägas vara tvådelad. Dels var de tvungna att anpassa sig till den nya situationen, men samtidigt fanns det en ovilja inom organisationen att helt bortse från utbildningens traditionella roll i samhället (Papadopoulos 2006).

Utbildningssystemen kom i blickpunkten för den nyliberala ideologin då de utgjorde stor del av budgeten. Neddragningar kunde inte genomföras hur som helst då det fanns folkligt stöd för att utbildning var en viktig del av den sociala välfärden. Det blev därför frestande för eliter att tillgripa argument som att utbildningssystemen inte i önskvärd omfattning anpassades efter näringslivets behov och som en effekt av detta rådde en stor arbetslöshet. Ett argument som lyftes var att utbildningsstandarden var för låg. I detta framfördes argument om att utbildningssystemen slösade med offentliga medel. För att komma tillrätta med detta argumenterades det för marknadsorientering och brukarinflytande som ett sätt att råda bot på det upplevda slöseriet. Det sades vidare att utbildningssystemen måste inrätta sig efter ekonomins behov.

Representanter för konservativa regeringar i USA och Storbritannien pressade på hårt för att problemställningarna skulle tas upp och behandlas inom OECD. De fick efterhand sällskap av regeringar i Australien, Nya Zeeland, Danmark, Holland och Sverige. De tysktalande nationerna såg utvecklingen som ett erkännande av deras lärlingsprogram och var därför i grunden positiva.

En annan effekt av oljekriserna blev att OECD kom att tolka arbetslösheten utifrån att övergången mellan studier och yrkesliv inte fungerade tillfredsställande. Denna övergång kom därför att hamna i blickpunkten i mycket av OECD:s arbete (Eide 1995).

Under 1980-talet tilltog en konformitetspress inom OECD (Eide 1995). De dominerande länderna var i stort eniga om att det ekonomiska målet var

prisstabilitet och redskapet för att nå detta var en reformering av offentlig verksamhet. Detta kom att diskuteras i termer av *structural adjustments*.

Fokus på ekonomi innebar ett nytt intresse för ”mänskliga resurser” vilket innebar att teorier om humankapital åter blev ett gångbart synsätt. Vid ett ministermöte 1984 fördes diskussion kring dessa frågor som utmynnade i en ny inriktning vad det gällde förutsägelser om framtidens behov av arbetskraft. Konklusionen blev att utbildningens viktigaste roll bör vara ”*developing the capacity of individuals for continuous learning, creativity and self-realisation, thereby promoting the quality and flexibility in the labour market*” (OECD 1985, återges i Eide 1995 s. 71). Mötet kan ses som startpunkt för en omsvängning inom OECD till att mera aktivt tala om kvalitet⁹⁹. Skrivningen kan också ses som indikation på hur kunskapsbegreppet definieras i senare internationella kunskapsmätningar.

Administrationen inom CERI kom i omformuleringen av synsättet att tilldelas en nyckelroll då de gavs uppgiften att studera hur modern teknik påverkade näringslivets kompetensbehov. Studier genomfördes i ett antal länder som USA, Japan, Tyskland, Frankrike och Sverige. Det konstaterades att tillväxten inom servicesektorn har en parallell process inom produktionsindustrin. Traditionella industrier kräver mindre personal och en maktförskjutning sker från produktion till kundkontakter och försäljning¹⁰⁰. Detta innebar en kompetensförskjutning till att också inbegripa kompetenser som handlar om samarbete, kommunikation och kunskap om samhällets uppbyggnad och funktion. CERI:s arbete kom att styra OECD:s sysselsättningspolitik och på så sätt fick studierna en spridning utanför utbildningssystemen (OECD/CERI 1990).

CERI:s studier innebar att utbildning skulle ses som ett instrument för strukturomvandlingar. Inom OECD:s utbildningsdel fick inte detta stå oemotsagt då Utbildningskommittén uppfattade detta som att utbildningens problem och möjligheter tolkades för enahanda. Det uppfattades som att utbildningens ekonomiska betydelse överdrevs samtidigt som de vände sig mot att utbildningens roll ensidigt skulle bidra till ekonomisk tillväxt (Eide 1995:a). Utbildningskommittén gick till motoffensiv och samlade in material med syfte att skapa en allsidigare bild där de försökte belysa det komplicerade sambandet mellan utbildning och ekonomi (OECD 1989).

Under 1980-talet kom kvalitet av utbildning att hamna i fokus. Detta hade sin upprinnelse i en åsikt om att elever presterade allt sämre. Diskussionerna har för OECD:s del sin grund i en intern amerikansk debatt. I debatten knyts kvalitetsdefinitionen till amerikanska elevers försämrade förmågor att besvara *multiple choice* frågor. Paradoxalt är att definitionen får internationell spridning, men i andra länder gick det inte att uppmäta dessa försämringar,

⁹⁹ Nyttell (2006) visar i sin avhandling hur kvalitetsbegreppet lanseras och används i svensk kontext. Han förlägger startpunkten till regeringens utvecklingsplan 1997.

¹⁰⁰ För en beskrivning av hur detta tar sig uttryck i svensk kontext se Schön (2007).

snarare det omvända (Eide 1995). Inom OECD tryckte USA på för att få kvalitetsdefinitionen belyst trots motstånd från ett flertal länder. Utifrån kvalitets temat fanns det två uppfattningar. Den ena bestod av de neo-konservativa regeringarna som influerats av *reaganism* och *thatcherism* och den andra bestod av regeringar med fokus på egalitära lösningar (Papadopoulos 1994). Konflikten handlade om olika synsätt på utbildning. Den ena debatten hade en upptagenhet kring kunskapsresultat medan den andra fördes utifrån en allsidig individuell utveckling (Eide 1995). Debatterna påverkade OECD och ledde fram till en rapport (OECD 1984). I rapporten konstaterades att ett grundläggande problem med kvalitetsbegreppet låg i dess subjektivitet och att begreppet så enkelt kunde fyllas utifrån olika politiska ställningstaganden.

OECD:s arbete med att ta fram statistik kring utbildningssystemen hade kontinuerligt växt. I detta hade det uppmärksamats att den komparativa dimensionen varit underutvecklad. Från amerikanskt håll framfördes önskemål om att statistik skulle insamlas för att jämförelser skulle kunna göras. Detta hade sin förklaring i att USA under många år finansierat jämförande kunskapsmätningar inom IEA som presenterats i form av rangordnande listor. Den amerikanska regeringen framförde att dessa rangordnande listor också skulle publiceras inom OECD. I Utbildningskommittén formulerades en kritik kring mätningarna. Detta då de uppfattades som alltför ytliga och teorilösa samtidigt som de var kostnadskrävande. Som exempel anfördes att IEA haft en budget för sina kunskapsmätningar som var lika stor som hela budgeten för utbildningsområdet inom OECD (Eide 1995). De ledande politikerna, som under 1980-talet till stor del bestod av neo-konservativa och nyliberaler, genomdrev de eftersökta förändringarna då det fanns en upptagenhet kring hur den egna nationen stod sig kunskapsmässigt i relation till andra. Den nya inriktningen skulle drivas genom ett program inom CERI. OECD hade tidigare haft en expertgrupp för att få fram nationell statistik men i och med förändringen sköts denna åt sidan till förmån för ett antal forskare som skulle samarbeta inom ramen för den nya inriktningen. Denna grupp kom att kallas PRAG, och inom gruppen skapades ett projekt kallat INES – *Indicators for National Education Systems*. Projektet fick politisk uppbackning framförallt från amerikanskt håll med personella och finansiella resurser. Efter flera års arbete och diskussioner utkom OECD med den första publikationen *Education at a Glance* (OECD 1992:a) med komparativ statistik.

1990 hölls ett ministermöte som var tänkt som en uppsummering av OECD:s utbildningspolitiska arbete samtidigt som det skulle ligga till grund för arbetet fortsättningsvis. Huvudtemat kom att utkristallisera sig kring en höjd kvalitet på utbildning (OECD 1992:b, Papadopoulos 2006). Det har hävdats (Eide 1995) att OECD i och med detta lämnade en visionär hållning till förmån för en pragmatisk syn på utbildning. I detta blir det tydligt att OECD:s arbete gick från fokus på metodutveckling till pragmatiska kontrol-

ler där kvaliteten sattes i fokus. Detta i kombination med 1996 års ministermöte, där det livslånga lärandet¹⁰¹ slogs fast som en grundprincip (Kallo 2006), innebär att grunden för OECD:s kunskapsmätningar lades fast.

OECD:s omläggning omkring 1990 kom att återspeglas i budgeten för INES. Projektets syfte var att ta fram utbildningspolitiska indikatorer som skulle ligga till grund för nationers politiska beslut. Projektet löpte parallellt med annan statistikinsamling, men kom alltmer att bli den stora insamlaren av statistik. Nytt var att INES från och med 1994 också kom att väga in indikatorer för elevresultat i sina publikationer (OECD/CERI 1994). Detta innebär omedelbara reaktioner då oppositionella hävdade att nationella målsättningar måste framgå i de komparativa bearbetningarna (Eide 1995).

OECD har under de senaste femton åren alltmör kommit att arbeta för att utveckla och förbättra internationella indikatorer av utbildningsprestationer. Detta kan avläsas i INES arbete med att ta fram publikationen *Education at a Glance*. I dessa presenteras kvantitativa data av utbildningssystemen. Genom detta kan de svaga och starka sidorna upptäckas och därigenom kan de styrande mer aktivt arbeta för optimering av utbildningarna. Utifrån rapportserien har det påtalats kritik om att det har saknats ett regelbundet och tillförlitligt mått av utbildningsprestationer. På grundval av detta har OECD inriktat sig mot att organisera internationella kunskapsmätningar med fokus på förmågor som behövs i ett modernt samhällsliv. Den första av dessa studier brukar *International Adult Literacy Survey* (IALS) räknas som (Skolverket 2004:a). IALS är en viktig undersökning i sammanhanget då det är den första undersökning som gör anspråk på att mäta kompetenser istället för kunskaper. IALS har därför som undersökning stor betydelse för det fortsatta utvecklandet inom OECD gällande internationella kunskapsmätningar som då bör förstås som kompetensmätningar.

Redan vid INES första *General Assembly* 1989 bestämdes att arbetet skulle organiseras utifrån olika nätverk¹⁰². Nätverken identifierade ett antal indikatorer som syftade till att lyfta fram gamla data och insamla nya för att göra jämförelser. Vid det andra mötet som hölls under 1991 konstaterades att insamlandet av indikatorer varit framgångsrikt, men det påtalades en brist i att det insamlade materialet saknade resultatdata. På mötet konstaterades att detta var en brist, men arbetet med att förbättra metoderna och presentera policyrelevanta texter skulle fortsätta. Arbetet började bli så komplicerat att det beslutades att en särskild enhet, med bidrag av INES och Utbildningskommittén, skulle skapas för att ta hand om de statistiska beräkningarna.

¹⁰¹ För en diskussion om det livslånga lärandet och hur uppfattningen sprids genom internationella samarbetsorganisationer se bl.a. Schuetze (2006) Han argumenterar för att internationella organisationers fokus på det livslånga lärandet används av nationella politiker och policymakare för att genomdriva sina egna syften och mål.

¹⁰² För en mera utförlig beskrivning av INES arbete och PISA:s tillkomst se Pettersson (2003).

Vid det tredje mötet, som hölls 1995, framkom det positiv kritik gällande utbildningsindikatorernas förmåga att göra jämförelser mellan olika skolsystem. Samtidigt väcktes frågan om inte indikatorerna började bli alltför många och alltför komplicerade. Som ett svar på kritiken argumenterades det för resultatdata som svarade mot behoven att mäta elevers resultat, utbildningsprocesser, arbetsmarknadsbilder och livslångt lärande. Det skulle kunna uttryckas som att INES vid sitt tredje möte kommit till något av ett vägskäl (Pettersson 2003). INES hade arbetat med att få fram indikatorer vilket uttrycktes som en framgång, men det hade framkommit kritik om att indikatorerna började bli för omfattande. Som ett svar framfördes åsikter om att de framtagna indikatorerna borde omsättas till kunskapsmätningar.

Diskussionerna ledde till att man inom ett av nätverken drog igång ett projekt med att försöka koppla indikatorer till elevers resultat. Detta kommer att presenteras som PISA – *Programme for International Student Assessment*. Syftet med PISA var att undersöka i vilken grad utbildningssystemen bidrar till att femtonåringar är rustade att möta framtiden (OECD 2001:b). PISA kan på så sätt uttryckas som en kompetensmätning för att studera reproduktionen för framtida produktion.

Enligt Kallo (2006) finns det en röd tråd i OECD:s arbete som kännetecknas av ”i) *strategic consultation and offering global solutions* ii) *peer pressure* iii) *public studies and media relations* iv) *direct and indirect agenda setting*” (a.a. 2006 s. 282). OECD:s arbete med strategisk konsultation och globala lösningar kännetecknas av ett arbete med att identifiera problem inom medlemsstaterna och utifrån dessa erbjuda lösningar. Detta har inneburit en operationell profil som går att finna inom neoliberalismen som av Saint-Martin (1998) beskrivs som en neo-managerialism. Detta skapar vad Saint-Martin kallar en *consultocracy* som består av expertmakt som ges möjlighet att tränga in i alla länders inre angelägenheter. Genom sin roll som *consultocracy* deltar OECD i en världsomspännande rörelse som förutom internationella och nationella organisationer också drivs av stora utredningsbyråer som *McKinsey*, *Bain*, *Pricewaterhouse Coopers*, *IBM Consulting*, *KPMG*, *Accenture* osv., som har till syfte att till sina kunder tillhandahålla globala affärslösningar (se tex. Luque 2001). Strategisk konsultation beskrivs av Kallo (2006) som en självgenererande process där lösningarna som presenteras leder till fortsatt behov av konsultation. Genom denna process kan det uttryckas att OECD, i sin roll som *consultocracy*, fyller en funktion i hur styrning av utbildning tänks och iscensätts.

OECD:s arbete med *peer reviews* kännetecknas av en strävan från organisationen att presentera en *best practice* för medlemsländerna (Kallo 2006). Den bästa praktiken tenderar att skapa homogenitet kring hur utbildningsfrågor diskuteras i medlemsländerna. Genom sökandet av *best practice* och dess upplyftande inom OECD bidrar organisationen, genom sin roll som *consultocracy*, till att nationer påverkas i sin syn på hur olika utbildningsproblem bör diskuteras och hanteras.

Den tredje konstanta inriktningen av OECD:s arbete är dess publicerande av studier, *reviews* osv. samt deras tillerkännande av media som ett bra kommunikationsforum för att skapa en relation till den politiska makten (Kallo 2006). Utifrån intervjuer genomförda av Kallo (2006) används detta som en förklaring, av personer verksamma inom OECD, för att förklara varför PISA fått större uppmärksamhet än IEA:s studie *Civic Education Study*. Tendensen kan uttryckas som att OECD genom sitt närmande till en mediearena styr nationers ramar för mediering av OECD:s ställningstaganden.

Den sista konstanta inriktningen som Kallo lokaliserar är att organisationen genom sitt arbete syftar till att påverka agendasättandet och policymakandet i enskilda medlemsländer. Enligt Kallo kännetecknas detta av två olika förhållningssätt ”*a) direct b) soft/indirect agenda setting*” (Kallo 2006 s. 287)¹⁰³. Kallo definierar direkt och mjukt/indirekt agenda sättande som:

Direct agenda setting includes the process in which the recommendations given in OECD studies have been completely or partially incorporated in national legislative reforms (...) Soft agenda setting, then may be understood as the processes by which OECD strives to promote awareness of certain subjects and themes among its member states (Kallo 2006 s. 287).

Utifrån diskussionen menar Kallo (2006) att OECD utgör en arena för multilaterala diskussioner kring policyfrågor inför framtiden, som syftar till internationell harmonisering som uppnås genom press och övertalning av nationella kontexter. Annorlunda uttryckt kan det sägas att OECD som organisation genom sitt arbetssätt utövar påverkan på medlemsnationerna. Genom arbetssättet skapas samsyn kring frågor som påverkar medlemsnationerna. Det kan därför hävdas att samarbetet inom OECD ges uttryck i att deltagande nationer samtalar utifrån liknande grundföreställningar. Grundföreställningarna framarbetas inom OECD, vilket ges uttryck i isomorf ideologi, vilken framkommer dels i organisationens publikationer, men också i en medierad form inom nationella kontexter.

Genomgången visar att internationella jämförelser inte är någon ny företeelse. Det nya är snarare omfattningen, intensiteten och metoden varigenom de genomförs. I texten diskuteras internationalisering av utbildningssystem utifrån internationalisering av undervisningens innehåll, internationalisering av en utbildningsmarknad där eleverna ges rollen av kunder samt internationalisering av utbildningens styrning. Det är främst den sista punkten som diskuteras men det föreligger en relation mellan de olika delarna vilket gör att alla delarna bör beaktas. Utbildningssystemens internationalisering innebär en ökad fokusering på samarbete inom internationella samarbetsorganisationer. I texten exemplifieras detta utifrån utbildningssamarbetena som bedrivs inom IEA och OECD. Relationen mellan dessa samarbetsorganisa-

¹⁰³ Det finns motbilder gentemot detta att OECD försöker påverka länders dagordningar. Se bl.a. Laukkanen (2006).

tioner och beslutsfattare diskuteras utifrån forskningssyfte och policysyfte (Olsen 2005). I detta visas OECD:s fördelar gentemot IEA genom att ligga närmare ett policysyfte. Vidare diskuteras OECD:s arbete med att utveckla utbildningsindikatorer och följdverkningarna av detta när begrepp som kvalitet och resultat diskuteras. Utvecklandet av indikatorer och behovet av kvalitets- och resultatmätningar leder inom OECD fram till utvecklandet av internationella kunskapsmätningar. I studien förstås dessa som en del av en bedömningspraktik avsedd att effektivisera en reproduktionsprocess. Diskussionerna om bedömningspraktiken, inom OECD för att effektivisera en reproduktion, bör förstås utifrån diskussioner om framtiden. Eller som Kallo (2006) förklarar OECD:s roll:

Fundamentally, OECD activities reflect one area of human activity, namely the need for eliminate insecurity through anticipating the future. Asking for advice and instructions from different oracles is a phenomenon secularized but far from abolished during the course of history. In this crisis of modernity, different institutions have assumed the guise of the oracle. In the end, the institutions functioning as oracles are only instruments for understanding on time dimension in life – which is a much harder task then simply anticipating the future (a.a. 2006 s. 293-294).

I fortsättningen kommer det att exemplifieras hur internationell bedömningspraktik i egenskap av internationella kunskapsmätningar landar, diskuteras och medieras inom nationell kontext. Vidare diskuteras hur extern påverkan genom internationella kunskapsmätningar leder till ramförskjutningar vad det gäller utbildningspolitiska aktörers roller och funktioner.

Internationell kunskapsmätningens funktion på nationell nivå

I denna del exemplifieras hur internationella kunskapsmätningar landar, diskuteras och medieras inom nationell kontext. Det har argumenterats för att det finns internationell utbildningsideologi som genom olika medier kommunicerar och interagerar med beslutsfattare på nationell nivå. I detta har diskussion förts om att det på internationell nivå är möjligt att se en bedömningspraktik avsedd att effektivisera en reproduktionsprocess. I detta är internationella kunskapsmätningar en del. Undersökningen exemplifierar hur dessa används av utbildningspolitiska aktörer inom nationell kontext. Studien har sin huvudsakliga förankring i den svenska kontexten, men resultaten diskuteras även gentemot internationellt perspektiv där ett antal länder valts för att vidga diskussionerna.

Utifrån urvalet kan det sägas att det som studeras är hur internationell kunskapsmätning fungerar som del av ett samtal inom det som Lindensjö & Lundgren (2000) kallas formuleringsarena. Samtal som förs inom formuleringsarenan bör utifrån undersökningens begreppsapparat relateras till samhällelig ideologi. Samtal och diskussioner som förs kan kategoriseras som ett samtal utifrån ”sunt förnuft”.

Samtalet bör förstås som att aktörer utför en handling när de formulerar en åsikt eller ett påstående. Synsättet hämtar inspiration från Austin (1976) då han hävdar att individer genom påståenden också utför en handling. Genom detta blir språket ett sätt för individer att skapa och förnya relationer. Ifall kommunikation är en form av handling krävs det att kommunikation analyseras utifrån att handling sker i social kontext.

Matilda Wiklund (2006) utgår i sin avhandling från att vi i vårt gemensamma språkanvändande ständigt konstruerar det vi talar om genom att benämna det. Det språk vi väljer, för att tala och skriva om något, innebär en möjlighet för oss att vara meningsfulla och begripliga, men det sätter också gränser. Genom detta avgränsas vad som hör ihop och vad som är åtskilt. Praktiken i vårt språkanvändande avgränsar på så sätt vad som skall vara åtskilt samt vart gränser dras. Föremål och fenomen blir till begripliga enheter, genom gränser, vilket skiljer ut dem från ett kaotiskt, ordlöst och gränslöst allt. Genom processen kan det därför sägas att ord skiljer och namnger.

Wiklund uttrycker att skola, utbildning och lärare benämns och bestäms och görs till det ena och inte det andra. I hennes studie är detta ett grundlägg-

gande antagande som också kan sägas utgöra en grund för denna studie. Internationella kunskapsmätningar ges funktion inom nationell utbildningspolitik och sättet att relatera och prata om utbildning utifrån internationella kunskapsmätningar sätter gränser för hur utbildning tolkas, diskuteras och förstås. Annorlunda uttryckt skulle det därför kunna sägas att internationella kunskapsmätningar utgör del i vårt språkanvändande om utbildning. Internationella kunskapsmätningars existens kan därför sägas utgöra del i det utbildningspolitiska samtalet. I detta följer jag Wiklunds påpekande om att en studie om utbildningens språkanvändande inte handlar om att bedöma riktighet, rimlighet och relevans i texter som ingår för studerandet av utbildningens språkanvändande. I efterföljd med Wiklund vill inte heller jag fastställa andra, eller mer korrekta, sätt att benämna och bestämma utbildningsrelaterade fenomen och subjekt. Ingången i materialet blir då att undersöka hur internationella kunskapsmätningar omtalas eller inte omtalas i nationell utbildningspolitik.

Thompson (2001) utvecklar en analysmodell som bygger på antagandet att sociala fenomen kan betraktas som målmedvetna handlingar som utförs i strukturerade sociala sammanhang. Det konstateras att det sociala livet består av individer som strävar mot olika mål. På så sätt handlar individer inom komplex av omständigheter som är givna på förhand och förser individer med begränsningar och möjligheter. Dessa komplex av tillfälligheter begreppsliggörs av Bourdieu (tex. 1996) i hans utarbetande av fältbegreppet. Donald Broady (1991) argumenterar för att begreppet fält i Bourdieus tänkande svårligen kan ges någon uttömmande lexikalisk definition. Fältbegreppet skall istället uppfattas som ett verktyg som ges mening genom att användas i undersökningar. En undersökning av ett fält innebär på så sätt ett konstruerande av ett system av relationer som förbinder positioner. I detta ingår att särskilja de dominerande och dominerade positionerna samt urskilja tillgångar som är knutna till positionerna. Vidare ingår det att kartlägga investeringar och insatser som avkrävs aktörer samt strategier som står dem till buds. I detta framstår fältbegreppet som ett ”öppet” begrepp som bör tolkas som forskningsprogram. Ett fält uppstår, i Bourdieus tolkning, där människor strider om symboliska eller materiella tillgångar som är gemensamma för dem och bara för dem. Individer innehar olika positioner inom fälten beroende på resurser de har tillgång till. Ibland får positionerna viss stabilitet genom att de institutionaliseras. I denna betydelse kan institutioner kännetecknas av att de representerar en speciell uppsättning av regler, resurser och sociala relationer som har viss grad av varaktighet över tid och viss utsträckning i rummet vilka binds samman av ett visst övergripande mål.

När denna studie använder begreppet fält skall begreppet förstås övergripande. Intentionen är *inte* att avgränsa och definiera olika fält utan begreppet avser snarare olika dimensioner och fora som ingår i det övergripande begreppet formuleringsarena. Att jag ändå använder begrepp som politiskt fält

och medialt fält beror på ambitionen att försöka urskilja att formuleringsarenan, som förklarande begrepp, innehåller delar med olika rationaliteter.

Utifrån begreppet interaktionsfält konstateras, av Thompson (2001), att den position som en individ intar i ett fält, eller institution, är nära förbundet med den makt som ägs. När en individ utövar makt används därför tillgängliga resurser som individen äger. Resurserna kännetecknas av att de möjliggör ett förverkligande av mål och intressen. Genom att samla på resurser ökas individers makt. Resurserna kan byggas upp individuellt, men de kan också ackumuleras inom en institution som kan utnyttjas av enskilda individer. Tankarna ligger nära Archer (1979, 1984) kring hur förändringar inom ett utbildningssystem gestaltas. Den stora skillnaden ligger i att Thompson förlägger större makt till enskilda individer. Thompsons interaktionsfält, makt och resurser ligger nära förklaringarna kring hur makt gestaltas i Gramscis (1971) hegemonibegrepp då de med makt har personlig vinning i att rådande maktstruktur upprätthålls. Där Archer och Gramsci talar om grupper bryter Thompson ut enskilda individers betydelse för att rådande ordning skall bestå. Thompson fyller på så sätt en funktion genom att han påtalar enskilda individers betydelse inom formuleringsarenan.

Det kan sägas att internationella kunskapsmätningar landar i nationell kontext där de har att tolkas och användas av aktörer som besitter olika resurser. Aktörerna har det gemensamt att de alla kämpar om definitionsmakt. I detta blir kommunikationen på formuleringsarenan och handlingarna som ligger bakom kommunikationen ett viktigt fält att utforska. I detta spelar maktaspekten roll utifrån vilket mandat aktörerna har möjlighet att agera. Aktörer som agerar utifrån internationella kunskapsmätningar har att förhålla sig till ett nationellt ”sunt förnuft” då de är en del av en komplex väv av individer och institutioner som upprätthåller en rådande maktfördelning. I detta komplexa mönster hamnar definitionsmakt i fokus då det ytterst handlar om att tillskapa handlingsutrymme vad det gäller styrningen av utbildningssystemet. Styrning utifrån internationella kunskapsmätningar kan på så sätt legitimeras eller ifrågasättas det rådande utbildningssystemet beroende på vilken position aktörerna har valt eller tilldelats. Legitimering, eller ifrågasättande, av ett nationellt skolsystem utifrån internationella kunskapsmätningar ikläds av Steiner-Khamsi (2003) begreppen *glorification* och *scandalization* (a.a. s. 2) då hon studerar hur internationella kunskapsmätningar behandlas i lokal kontext. Hennes begrepp fångar resultaten av aktörers handlande mer än själva handlandet vilket är anledningen till att denna undersökning istället använder en begreppsapparat kring legitimering och dislegitimering.

Samtalet som förs inom formuleringsarenan redovisas i denna studie utifrån tre teman som är synliga i vad som händer när internationella kunskapsmätningar tas emot och diskuteras inom nationell kontext. Exempelen utgörs av OECD:s och IEA:s kunskapsmätningar och tematiken utkristalliseras utifrån vilken funktion dessa givits av utbildningspolitikens aktörer. De aktörer som primärt studeras är politiker på riksplanet, utbildningsadminist-

ratörer verksamma inom statliga verk och myndigheter, forskare, individer verksamma inom media samt ett antal lärare och en intresserad allmänhet. Urvalet har skett genom att jag initialt tänkte mig att utbildningspolitikens aktörer var verksamma främst inom tre fält - det politiska-, administrativa- och mediala fältet. Denna uppdelning visade sig vara svår att upprätthålla vid analysen då det relativt omgående blev synligt att aktörer utnyttjar alla sina resurser inom fälten för att driva kamp om definitions-makt. Fälten kan sägas vara delar av en formuleringsarena som det är fullt möjligt att tänka sig andra och fler delar av. I de fall det skrivs om fält är det viktigt att minnas att detta är konstruktioner, vars syfte är att fungera förklarande, och inte faktiska. De fält som det hänvisas till är konstruerade genom urvalet av källor som använts i undersökningen. Fälten skall därför tolkas och förstås som olika delar av formuleringsarenan. Det är viktigt, för förståelsen, att vid läsningen minnas att aktörer kan vara verksamma inom flera fält utan att det på något sätt motsäger studiens resultat. Det är snarare så att det är helt givet då det för individer och institutioner blir naturligt att utnyttja olika fora för att föra kamp om definitions-makt.

Ofta när dessa frågor diskuteras görs det utifrån en diskursanalytisk position. Texter om diskursbegreppet brukar beskriva diskurs som något komplext och svårdefinierat. En orsak till detta kan vara att begreppet utvecklats ur olika traditioner vilket inneburit att det brukats utifrån olika ändamål. Från att från början varit ett språkvetenskapligt och lingvistiskt begrepp har diskursbegreppet spritts till andra vetenskapsområden och därmed getts andra innehåll. Utvecklingen kan naturligtvis ges många orsaker, men en vanlig förklaring är det ökade intresset för språket som den språkliga vändningen inneburit för samhällsvetenskapen (Rorty 1992, Howarth 2000). Bredden på användningar av diskursbegreppet blir tydliggjort av att diskurs som forskningsobjekt av vissa tolkas som något mycket avgränsat, som till exempel ett enskilt yttrande eller delar av ett samtal, medan det för andra ges liktydighet med hela den sociala världen. Utifrån detta kan man som Wiklund (2006) tala om en snäv och en mycket vid innebörd av diskursbegreppet. Genom mitt intresse för formuleringsarenan och dess mediering av internationella kunskapsmätningar och deras roll i nationell utbildningspolitik kan det sägas att jag i denna studie arbetar utifrån en vidare förståelse av diskursbegreppet¹⁰⁴.

Ifall diskursbegreppet skall användas bör det diskuteras utifrån att diskurser producerar en verklighet genom att de sätter gränser för vad som kan vara möjligt, meningsfullt, sant och tillåtet, gränser vi upprättar, upprätthåller, förändrar eller gradvis gör oss av med genom att upprätta nya. I denna

¹⁰⁴ Jag är inte omedveten om den debatt som förs gällande teoretiska implikationer av ett brett diskursbegrepp. Den kritik som framkommit gentemot poststrukturalister att de tenderar att tolkas som idealistiska förnekare av den materiella världen bör beaktas och vägas in när diskurser diskuteras. Detta är också anledningen till att jag förlägger diskussionerna till Gramscis begrepp sunt förnuft.

studie tolkas resultaten dock sparsamt utifrån diskursbegreppet, istället diskuteras företeelsen mer utifrån Gramscis (1971) tankar om ett sunt förnuft. Det finns dock en fördel i diskursbegreppet i relation till sunt förnuft vilket beskrivs av Wiklund (2006) utifrån att diskurs skall förstås som en process. Hon argumenterar för att etablerandet, formerandet, positionerandet och konstruerandet av en diskurs inte skall förstås utifrån en absolut makt som verkar avskild från objekt och subjekt utan som handlingar i en process om mening som hela tiden pågår genom omförhandling.

Ifall diskursanalyser skall användas, istället för mera renodlade textanalyser, bör de göras utifrån ett tillerkännande av texter utifrån deras egenskaper av sociala, diskursiva konstruktioner av företeelser, fenomen och verklighet (Wiklund 2006). I den forskningstradition som ägnar texter den typen av intresse har Foucault kommit att tolkas som något av en centralgestalt. Detta sker primärt utifrån hans arkeologiska arbeten under 1960-talet som intresserade sig för språkhandlingar och villkoren för dessa. Foucaults perspektiv var då inriktat på de system som gör att vissa yttranden är möjliga i vissa sammanhang, medan andra inte är det. I detta kan Foucault sägas ligga nära Gramscis tankar om sunt förnuft.

Undersökningen förlägger urvalet av empiri till tre delar av en formuleringsarena. Det är det politiska-, administrativa- och mediala fältet. Urvalet inom dessa fält har valts utifrån målet att diskutera hur internationella kunskapsmätningar utnyttjas och används inom ett samtal på en formuleringsarena. De olika fälten relateras genom detta mer till empiriskt urval och skilda rationaliteter än till Bourdieus definition av fält som ett forskningsverktyg.

Urvalet inom det politiska fältet har renodlats till att studera de diskussioner som förts i riksdagen och de skrivelser som utgår från regeringskansli och riksdag. Detta är en begränsning av det politiska fältet. Till exempel har partidiskussioner och det lokala perspektivet på politikens villkor helt fallit ifrån. Det skulle vara intressant att studera hur internationella kunskapsmätningar påverkar partiernas interna diskussioner och målbilder. Det skulle också vara av intresse att genomföra en lokal studie över hur internationella kunskapsmätningar diskuteras utifrån det lokala planets politiska villkor. Vidare skulle det vara av intresse att intervjua ledande skolpolitiker för att utröna deras tankar kring internationella kunskapsmätningar och hur svensk skola bör formas utifrån resultaten. Det kan te sig som en brist att dessa frågeställningar inte besvaras, men det är avgränsningar som nödgats göras. Det politiska fältet kan genom detta sägas avgränsats till aktörer verksamma inom politiken på det nationella planet. Detta innebär att när det politiska fältet diskuteras görs det utifrån en rationalitet som är verksam bland politiker på det nationella planet.

Med detta sagt om att studiens målsättning, vad det gäller det politiska fältet, inte är att vara heltäckande blir det viktigt att redogöra vad studien förväntas leda till. Målet är att lyfta ett antal diskussioner som förs om inter-

nationella kunskapsmätningar och vilken betydelse dessa ges inom ett nationellt politiskt fält. I den politiska argumentationen hänvisas det ofta till internationella studier, men bara undantagsvis anges källan för utsagan. Ett metodiskt problem blir då att med bestämdhet kunna hävda att det är internationella kunskapsmätningar som ligger till grund för de förda diskussionerna. Med nödvändighet kan därför samtalet bara diskuteras som en spegling av en debatt där kunskapsmätningar ges en roll. I detta blir det viktigt att uppmärksamma att det förs en allmän diskussion om att det internationella påverkar oss. I detta kan det därför bli svårt att avgöra om det är den allmänt spridda diskussionen som uppfattas påverka oss eller om kunskapsmätningar också fyller en funktion.

Det som studeras i det politiska fältet är hur politiken diskuterar skärningspunkterna mellan synen på kunskapsmätningar utifrån rationell funktion eller symboliskt rättfärdigande (Benveniste 2002). Det politiska fältet är viktigt att studera då skärningspunkterna i form av rationell funktion och symboliskt rättfärdigande är en del av det politiska samtalet när internationell kunskapsmätning diskuteras. Detta är inom forskning bristfälligt utforskat vilket uttrycks:

The role of politics in shaping the nature of student testing has largely absent from the international scholarly literature. This silence has overemphasized rational-functional and legitimacy explanations by treating them in a vacuum, disregarding the role of contextual forces. An awareness of political and organizational power relations is vital for (a) contextualizing transnational trends in assessment within a specific national framework and (b) explaining the dynamics of national education organization and reform (Benveniste 2002 s. 93)

Utifrån beskrivningen slås det fast:

Assessment is a political act, and, as such, it is subject to contestation. Testing arises from a political process, oftentimes inspired and molded by political motivations. It is the product of the competition and negotiation among social actors who vie to influence the determination of norms and values that the state will uphold over others (Benveniste 2002 s. 93)

Genom detta kan det sägas att studier av nationella utvärderingssystem kan synliggöra mönster av sociala relationer. Ett problem som lyfts utifrån detta kan åskådliggöras utifrån Ernest House (1990) uttalande ”*The major problem with national data collection schemes (...) is that they are used to attempt to control educational results rather than to seek information*” (a.a. s. 215). Detta är en diskussion som borde återfinnas i det politiska samtalet.

Tidsperspektivet i studien utgör en begränsning. Huvudfokus ligger på presentationen av PISA 2000 i december 2001. Avgränsningen sker därför med spridning utifrån detta datum. För att en mera heltäckande bild av internationell kunskapsmätning skulle kunna diskuteras krävdes det ett längre

tidsperspektiv vad det gällde det empiriska urvalet. Utifrån fokus på PISA 2000 och spridningen av diskussionerna har empiri sökts kring IEA:s kunskapsmätningar där TIMSS 1995 getts ett särskilt fokus. Detta har gjorts med intentionen att försöka bredda materialet och på så sätt kunna säga mer om internationell kunskapsmätning som fenomen.

Inom det politiska fältet har det genomförts sökningar på riksdagens och regeringens webbsidor. Sökningen har skett i protokoll, motioner, utskotts- betänkanden, regeringsskrivelser, regeringsbeslut osv. Sökorden har varit *OECD, PISA, IEA, TIMSS, internationella resultat, internationella kunskapsmätningar, elevers kunskaper* och *elevers resultat*. Dessa sökningar har skett enskilt, men också i relation till varandra. Träffarna på dessa sökord har varit relativt få. Detta kan bero på flera faktorer. Dels kan sökmotorerna ha dålig träffsäkerhet dels kan diskussionerna ha redovisats under andra sökord eller så är det helt enkelt så att diskussionerna inte har varit särskilt vanligt förekommande. En förklaring kan också vara att ett flertal diskussioner refererar till internationella studier och internationell påverkan, men mera sällan anges referenser till påståendena, vilket leder till dålig träffsäkerhet i sökmotorerna.

Vad det gäller det administrativa fältet är det empiriskt ett allt annat än lätt avgränsningsbart fält. Precis som det politiska är det en förklarande konstruktion som ingår som del i formuleringsarenan. Empirin från fältet avgränsas av att det består av material från internationella samarbetsorganisationer som OECD, IEA och EU, nationella myndigheter som Skolverket, nationella utredningar, förslag från riksdagens revisorer samt texter som publicerats av forskare i vetenskapliga sammanhang. Det administrativa fältet är på så sätt mycket plastisk till sin karaktär, men det som håller samman är individer och institutioner som i en eller annan egenskap agerar för att använda sina resurser för definitionsmakt. Det administrativa fältet skulle med Archers (1979) språkbruk återfinnas inom det hon kallar *professional interest groups*, men de återfinns även inom *external interest groups* och *governing elites*.

Ett sätt att ta sig an det administrativa fältet har varit att studera Skolverkets årsredovisningar för att i dessa söka svar på ifall det skett förändringar vad det gäller inställningen och kvantiteten vari internationella kunskapsmätningar nämns. För detta ändamål har årsredovisningarna från 1998-2004 studerats. Åren är valda utifrån att PISA 2000 presenterades i december 2001. Senare kommer det att visas att PISA 2000 upprätthåller en särställning vad det gäller genomslag och frekvens i det offentliga samtalet. Det är därför rimligt att anta att detta också får återverkningar i Skolverkets årsredovisningar. Detta sammantaget med andra dokument skapar en bild av hur det administrativa fältet diskuterar internationell kunskapsmätning.

Studien av det mediala fältet motiveras av att medierna fyller en funktion som informationskälla vad det gäller individers kännedom om politik och det samhälle de lever i. Vidare vill jag lyfta medierna som ett viktigt område för

studier av utbildning och utbildningspolitik då medierna upprätthåller en funktion som kan diskuteras utifrån ett maktbegrepp. Wiklund (2006) för i sin avhandling en diskussion om att hon vill lyfta mediernas funktion som medkonstruktör av verklighet och vilka konsekvenser detta kan ha för utbildningsområdet och utbildningspolitiken. Wiklund för diskussionen utifrån att det är möjligt att hävda att en stor del av vår tids offentliga samtal äger rum i media. På så sätt är de en källa till mycket av det vetande vi kallar vårt gemensamma. Detta kan kopplas till Jean Baudrillard (1983) då han skriver att det simulerade kommit att ersätta det genuina som verklighetskonstituerande. Det som framkommer i media är sekundärupplevelser vilket kommit att bli viktigare för vår verklighetsuppfattning än våra egna primärupplevelser. Detta förklarar en del av mediernas starka position genom att de konstruerar och förvandlar verkligheten som vi individer får del av genom simulerade sekundärupplevelser. Ifall simulerade upplevelser förstärks, för hur vi uppfattar verkligheten, bör medier betraktas som ett fora med stor betydelse för hur vi uppfattar och diskuterar utbildningspolitik.

Diskussionen förs även utifrån ett begrepp om medialisering. Med medialisering beskrivs en utveckling av samhällliga fenomen som i allt högre grad anpassas efter mediernas centrala position som kommunikativa och diskursiva praktiker. Wiklund (2006) för även fram att medialiseringen innebär att verklighetskonstruerande blivit en mera central aspekt för medierna än deras funktion som nyhetsförmedlare och informationskälla.

Wiklund (2006) lyfter en central tudelning vad det gäller mediernas makt utifrån urvalets betydelse och hur medierna rapporterar olika frågor. Detta utifrån termer av dagordningsättande vilket anförs vara relativt vedertaget inom medieforskning. Det är däremot omstritt vilken makt som ligger i genomslagskraften hos de perspektiv och vinklingar som medierna intar i rapporteringen (för diskussion se bl.a. Strömbäck 2000). På ena sidan har vi alltså urvalets betydelse och på andra har vi hur medierna väljer att rapportera en fråga.

För att diskutera internationella kunskapsmätningars betydelse blir det av vikt att studera hur dessa kommer till uttryck i media. Studien är kraftigt reducerad då det som studeras primärt är tidningsartiklar. Den är också tidsmässigt reducerad då den koncentrerats till utgivandet av PISA 2000. I slutet av kapitlet jämförs den svenska mediala debatten med mediedebatterna i några andra länder kring presentationen av PISA 2000. De länder som utgör jämförelse är Norge, Danmark och Holland. Dessa länder har valts utifrån att de har utbildningssystem som har mycket gemensamt med Sverige samt att de rent språkligt har varit möjliga att studera. Jämförelserna görs utifrån ett mycket begränsat tidsperspektiv (december 2001 – januari 2002).

Studierna av media, i samband med utgivandet av PISA 2000, kompletteras för Sveriges del med en mera omfattande studie under ett längre tidsintervall. I detta är det inte bara OECD:s kunskapsmätningar som studeras utan även hur andra internationella kunskapsmätningar har rapporterats i media.

För att fånga detta har det gjorts sökningar i Mediarkivet och PressText. Sökorden har varit *OECD*, *PISA*, *IEA*, *TIMSS*, *internationella resultat*, *internationella kunskapsmätningar*, *elevs kunskaper* och *elevs resultat*. Även här har sökningar genomförts enskilt och i relation till varandra.

Utifrån sökningar och analyser av medietexter bör det anföras att det inom medievetenskapen har utvecklats teorier kring genrer och deras betydelse för medietexters meningspotential (se tex. Feuer 1992). Utifrån Wiklund (2006) bör genrer förstås som en specifik typ av kontextualisering vilken tar utgångspunkt i en kategorisering eller typologisering av texten ifråga. Utifrån detta kan till exempel debattartiklar kategoriseras som tillhörande en viss genre medan nyhetsartiklar kan sägas tillhöra en annan. Genrer kan också kategoriseras utifrån sina sociala och kulturella ändamål. Det bör i detta uppmärksammas att det kan innebära svårigheter att tala om ändamål ifall de också tolkas som författarnas intentioner. I detta följer jag Wiklund (2006) då hon argumenterar för att en författares intentioner inte är det primära studieobjektet utan istället är det hur texten förstås och används. Detta kan fungera oberoende av författarens intentioner. I detta är en möjlig väg att tala om texters funktion. Detta innebär att jag precis som Wiklund (2006) inte fokuserar författarens intentioner utan fokuserar analysen mer på i vilket sammanhang texten ges funktion, och funktionen som söks är hur internationella kunskapsmätningar ingår som del i utbildningspolitiska diskussioner.

Det bör i detta sammanhang framhållas att det empiriska materialet varit omfattande. Utifrån detta har det dels gjorts avgränsningar i materialet, men det har naturligtvis också gjorts avgränsningar genom att det kan antas finnas andra materialansamlingar som behandlar det av mig undersökta fältet. Dessa avgränsningar har primärt gjorts utifrån två ställningstaganden. Det ena handlar om tidsmässiga begränsningar. Även om en forskarutbildning i sitt inledande skede kan uppfattas som en ocean av tid uppmärksammas under utbildningens gång att så faktiskt inte är fallet. Det andra ställningstagandet handlar om formen för undersökningens redovisningsform. I svensk kontext finns en bristande upptagenhet kring internationell påverkan. Undersökningen kan därför tolkas som ett bidrag för att råda bot på bristande upptagenhet. I detta har det uppmärksamats för mig att det saknas beskrivningar över IEA:s och OECD:s historia och deras kopplingar till utbildningsområdet. Det har därför blivit av vikt för mig att skriva fram detta i relation till internationell kunskapsmätning. Dessutom syftar undersökningens redovisningsform till att skriva fram typexempel kring hur internationella kunskapsmätningar landar, diskuteras och medieras på det lokala planet. I detta har det inte blivit avgörande att skriva fram det totala problemområdet, utan istället har typexempel sökts som syftar till att exemplifiera problemområdet och därigenom föra det vetenskapliga samtalet framåt i en diskussion kring internationella kunskapsmätningars funktion inom nationell kontext.

De texter som återfinns inom ramen för mediernas utbildningsdebatt bör tolkas som (med inspiration från Wiklund 2006) exempel på hur språket

verkar och formerar en omvärldstolkning. I medietexterna formeras uppfattningar om utbildning som specifika objekt. De benämns och bestäms i debatter kring utbildningens uppgifter och värden, dess innehåll och mål. Mediearenan erbjuder också uppgifter att utföra och positioner att inta för utbildningspolitiska aktörer. På så sätt fyller mediernas utforskande en roll i hur nationell utbildningspolitik diskuteras.

Undersökningen av tidningsartiklar skulle med Folke-Fichtelius (2003) begreppsapparat höra hemma i studerandet av den politiska kommunikationen. Strömbäck (2000) ger uttryck för att detta kan beskrivas som relationen mellan en kommunikationsprocess och en politisk process – alltså hur politik kommuniceras i ett demokratiskt samhälle. Wiklund (2006) poängterar att talet om utbildningen, lärarna och konstruerandet av goda lärare är en del av ett omtalande och konstruerande som ständigt sker på en mängd arenor. Wiklund argumenterar för att det nära nog är omöjligt att skapa sig överblick över en så evig och nätverksliknande process. Det som det dock är meningsfullt att säga något om är de specifika sammanhang och de tidsperioder där talet om utbildning tar form. Denna studie försöker säga något om internationella kunskapsmätningar och hur dessa hanteras och diskuteras inom nationell utbildningspolitik, däremot är ambitionen att studera nätverket i sin helhet begränsad.

Wiklund (2006) för i sin avhandling en diskussion om att det är fullt möjligt att ha olika uppfattningar om mediernas vara, deras position och funktion, men det är svårt att inte uppmärksamma mediernas centrala position vad det gäller den allmänna debatten där gemensamma meningar tar form och förändras. Dock skall mediernas språksättande av fenomen inte tolkas som helt fristående. De påverkas nämligen inte bara av mediernas interna meningsproduktion utan även andra arenors meningsproduktion bör beaktas.

Utifrån detta riktas ett intresse i Wiklunds (2006) studie gentemot de sammanhang där utbildning konstitueras och formeras genom att de benämns och bestäms. Medierna kan i detta beskrivas som del i en medialiserad samhällssyn (tex. Strömbäck 2004, Fairclough 2000) där medierna tillmäts en potential vad det gäller formerande av gemensam mening. Wiklund (2006) konstaterar utifrån detta att benämmandet av världen och fenomenen i den är avgörande för hur vi begriper den. I detta uppmärksammas ett antal frågor som handlar om mediernas roll och funktion i samhället, både som arena och aktör, och relationen till publik och deltagare samt till politiska diskussioner som i förlängningen leder till beslutsfattande. Trots dessa viktiga påpekanden argumenteras det för att det saknas en upptagenhet av forskningen kring mediebevakningens påverkan på utbildning och utbildningspolitik¹⁰⁵. Denna studie kan sägas röra sig inom samma problemområde och dess bidrag kan på så sätt beskrivas genom en ambition att väcka frågor i

¹⁰⁵ Denna uppfattning återkommer även hos Thomas (2003) och Warmington & Murphy (2004).

relation till mediernas betydelse för hur internationella kunskapsmätningar som objekt behandlas inom nationell utbildningspolitik.

Utifrån Gramsci (t.ex. 1992) är det fullt möjligt att göra en tolkning om att politisk kommunikation sker inom hegemonisk ideologi. Debatten i media kan då ses som ett naturligt inslag, precis som de andra fältens debatter, inom hegemonisk ideologi som sätter ramarna för vad som är möjligt att hävda och ge uttryck för vid en given tidpunkt.

Utifrån detta går texten nu över till att presentera resultaten. I detta är det främst tre resultat som uppmärksammas för diskussion. När en internationell kunskapsmätning landar i nationell kontext leder detta till reaktioner. Reaktionerna tar sig uttryck i att internationella kunskapsmätningarna blir en samtalsarena ur vilken aktörer kan hämta diskussionsunderlag för att stärka definitionsmakt. Kunskapsmätningarna tillhandahåller också material varifrån aktörer kan hämta fakta för att skapa en nulägesbeskrivning och motivera en vision om morgondagens skola. De fungerar dessutom som material utifrån vilket det är möjligt att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik. Utifrån resultaten förs diskussion kring hur detta tar sig uttryck i nationell kontext. Exempelen som anförs skall läsas och förstås som exemplifieringar kring hur processen tar sig uttryck i nationell kontext. Redovisningen har inte som ambition att vara heltäckande utan skall snarare ses som typexempel kring vilka effekter internationella kunskapsmätningar ges i nationell kontext.

Det bör i detta uppmärksammas att resultaten, som återfinns i studien, går att finna i annan forskning. När Niukko (2006) studerar relationen mellan Finland och OECD konstateras:

one can see that the OECD is implicated in policy making in Finnish education policy on three levels. Firstly, it is commonly used as an instrument of policy in various ways, such as to identify problems, evaluate national reforms and – this function became especially evident – to legitimise policy decisions and discussions. Secondly, the OECD is understood as a policy arena and a forum to meet representatives from other member countries and discuss and confront matters of common interest. Thirdly, the role of the OECD as an independent actor can be traced from the material, even though with less general consent. The OECD does not possess legal decision-making power over its member countries, but it has, nevertheless, priorities and objectives of its own, which become visible in, e.g. selecting certain themes or headlines and ignoring others. Thus, the voice of the OECD is not exclusively that of the member countries (a.a. s. 325-326).

Även om Niukkos resultat inte är helt parallella med de resultat som presenteras i denna studie så finns det gemensamma beröringspunkter. I detta bör uppmärksammas att Niukko intervjuat aktörer verksamma inom OECD och finsk policyarena. Utifrån detta framkommer en slutsats som formuleras:

Consequently, it is perhaps not solely the OECD that has become more active during the last years. Also Finland and its national policy makers may have widened their repertoire of ways to influence and make education policy. The fact that Finland would need the help of supranational forces to perform its task of making national policy suggests, however, something about the simultaneous weakening of the independent, self-sufficient national capacities of Finland (Niukko 2006 s. 326).

Niukkos resultat talar på så sätt för att enskilda nationer ingår i en relation gentemot internationella organisationer som består av ett gemensamt beroendeförhållande. Detta beroendeförhållande ges uttryck i hur internationella kunskapsmätningar diskuteras och medieras i nationell kontext. I denna undersökning diskuteras detta i termer av att kunskapsmätningarna fungerar som samtalsarena, nulägesbeskrivning samt möjlighet att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

Kunskapsmätning som samtalsarena

Att betrakta internationella kunskapsmätningar som samtalsarena tar sig en rad olika uttryck. Det sammanhållande är att det finns tilltro till att kunskapsmätningar genomförda med komparativa syften tillför något till debatten. Redogörelser för vad de förväntas tillföra är dock i de allra flesta fallen utvecklade. Uppfattningen att de tillför något i ett offentligt samtal om utbildning är främst åsikter som kommer till uttryck inom det administrativa- och politiska fältet. Det är också förekommande i det mediala, men inte lika framträdande. Aktörer som ger uttryck för uppfattningen att kunskapsmätningar tillför något är oftast att finna inom grupper som utgörs av politiker och tjänstemän inom statliga verk och myndigheter. Vid studierna av Skolverket är det en så pass vanligt förekommande åsikt att det kan sägas vara den officiella bilden av internationella kunskapsmätningar.

Ett sätt att studera hur administrationen inom Skolverket uttrycker sin uppfattning kring internationella kunskapsmätningar har varit att studera årsredovisningarna mellan 1998 - 2004¹⁰⁶. Det som kommer till uttryck är inga linjära uppfattningar där internationella kunskapsmätningar explicit skrivs fram. Redovisningarna skall snarare ses som ett uttryck för hur myndigheten följer utvecklingen på det utbildningspolitiska området utifrån uppdragsgivarnas direktiv.

I den första studerade årsredovisningen för 1998 (Skolverket 1999:461) finns det få uttalanden om att Sverige skulle ingå i ett internationellt samarbete. I en sammanfattande bedömning författad av generaldirektör Ulf P Lundgren framkommer ingenting om att Sverige ingår i internationella sam-

¹⁰⁶ Skolverket (1999:461, 2000:b, 2001:c, 2002:00454, 2003:604, 2003:2974, 2004:3108).

arbeten utan det som uttrycks är ”Skolverkets samlade bedömning är att skolan ger resultat på en god internationell nivå” (Skolverket 1999:461 s. 3). Istället för att lyfta upp internationellt samarbete riktar redovisningen fokus inåt i organisationen och konstaterar att det inte finns tillräckligt med information utvecklad hos kommunerna som möjliggör ett synliggörande av skolornas resultat. Årsredovisningen berör därför Skolverkets arbete med att förbättra nationell kvalitetsredovisning. Eftersom det finns ett så starkt fokus på det interna arbetet ges det internationella en underordnad roll. Det finns ändå en skrivning som berör en parallell process mellan OECD:s kvalitetsindikatorer och det nationella arbetet. ”Under 1998 har arbetet inom Skolverket bedrivits med målsättningen att utveckla användbara kvalitetsindikatorer och att stödja kommuner och skolor i den lokala uppföljningen och utvärderingen av skolan som det mål- och resultatorienterade styrsystemet förutsätter” (Skolverket 1999:461 s. 5). Detta arbete motiveras inte utifrån OECD, utan istället argumenteras det för att det är en utveckling av skolans styrning inom ett decentraliserat styrsystem. Referenserna för arbetet med kvalitetsindikatorer riktas inåt istället för utåt gentemot OECD. Detta är en intressant iakttagelse utifrån diskussionen om isomorf och medierad ideologi. Det förekommer ett arbete inom OECD som med liknande terminologi lyfter upp indikatorer som ett sätt att utvärdera och styra utbildning i ett decentraliserat styrsystem, men när det skrivs fram av Skolverket riktas referenserna istället inåt i systemet och utifrån skrivningarna kan relationen gentemot OECD inte beskrivas. Det skulle dock kunna beskrivas som mediering i nationell kontext av ett synsätt inom OECD.

I årsredovisningen (Skolverket 1999:461) redovisas åtgärder för att kvaliteten på utbildningen skall kunna höjas. Dessa åtgärder är i övervägande del riktade inåt i organisationen. Internationellt samarbete lyser dock inte helt med sin frånvaro i årsredovisningen då det finns skrivningar som berör samarbetet. Dessa består av två olika delar. Det är dels ett samarbete mellan internationell och nationell nivå, men det är också samarbete mellan skolor i olika länder. I denna studie är det bara den första delen som beaktas.

I årsredovisningens kapitel om uppföljningsprogram finns det en särskild rubrik som tar upp det internationella samarbetet. Under rubriken förekommer det en mycket kort beskrivning¹⁰⁷. Innehållsmässigt framkommer det att Skolverket under en längre tid medverkat i OECD:s arbete med att utveckla indikatorer. Det framkommer också att myndigheten under året inlett ett nordiskt samarbete kring utbildningsindikatorer som syftar till att beskriva

¹⁰⁷ I analysen av årsredovisningarna har jag använt mig av att räkna antalet ord som berör det internationella samarbetet. Jag är inte omedveten om att detta är en trubbig metod för att spåra vikten av ett områdes betydelse, men det motiveras av att det bara är en del av analysen för att fånga betydelsen. I årsredovisningen för 1998 (Skolverket 1999:461) berörs det internationella samarbetet med 46 ord. För en diskussion om räknandet av ord för att fånga en frågas betydelse se Nyttell (2006).

och analysera likheter och olikheter i de nordiska skolsystemen (Skolverket 1999:461).

I kapitlet om måluppfyllelse och effekter finns det en rubrik som behandlar det internationella engagemanget¹⁰⁸. I detta berörs Skolverkets finansiering av internationella projekt¹⁰⁹. Kostnaderna för det internationella engagemanget uppgick 1998 till knappt fyra procent av Skolverkets totala budget. I årsredovisningen uttrycks att Skolverket anser det internationella engagemanget värdefullt. Det framkommer att principen vid internationellt deltagande skall vara att det resulterar i ökad möjlighet att stärka den nationella måluppfyllelsen. En annan princip som förs fram är att det internationella engagemanget skall drivas av effektivt resursutnyttjande. Genom samordning menar myndigheten att de på ett bättre sätt kan utnyttja både resurser och resultat. De enskilda projekt som lyfts i redovisningen är insamlandet av statistik till OECD:s publikation *Education at a Glance*, PISA och *Civic Education Study*. Förutom dessa OECD projekt lyfts ett arbete med att kartlägga barnomsorgens organisering samt ett antal nordiska och europeiska samarbetsprojekt. Det absolut största utrymmet i redovisningen ges samarbetet inom OECD (Skolverket 1999:461).

I årsredovisningen för 1998 innehar det internationella samarbetet en relativt låg profil. I årsredovisningen för 1999 (Skolverket 2000:b) börjar det internationella samarbetet synas på ett tydligare sätt. I den sammanfattande bedömningen författad av generaldirektör Mats Ekholm klargörs: ”*Resultaten från de internationella kunskapsmätningarna som Sverige deltagit i är i huvudsak positiva. I förhållande till andra länder visar svenska grundskoleelever goda resultat i läskunnighet, engelska och naturkunskap. Flertalet elever trivs också och når goda resultat i förhållande till Sveriges egna mål i läroplaner och kursplaner*” (Skolverket 2000:b s. 5). Redan i den inledande skrivningen slås det alltså fast att internationellt samarbete fyller en funktion genom att det bidrar till ny kunskap. Skrivningen har också genom sin form en dragning gentemot att internationella kunskapsmätningar bidrar med nu-

¹⁰⁸ Skolverket 1999:461 s. 81f. Det internationella samarbetet berörs här med 486 ord.

¹⁰⁹ Skolverket deltog under 1998 i 32 internationella projekt. Myndigheten representerades också på lednings- och styrningsnivå i flera samarbetsorgan som t.ex. OECD och EU. Av de 32 projekten organiserades ett inom UNESCO, åtta inom OECD och IEA, nio inom EU, tolv inom ramen för nordiskt samarbete samt två på en global nivå inom andra organisationer (utifrån årsredovisningen oklart vilka). Därutöver ansvarade Skolverket för Europaskolorna. Europaskolorna startades 1953 inom Kol- och stålunionen. Idén bakom skolorna var att elever från olika europeiska länder skulle undervisas inom samma skola. Idag finns det 13 skolor i 7 EU-länder. Totalt finns det nästan 20 000 elever som får sin utbildning inom dessa skolor. Skolorna är primärt till för EU-tjänstemännens barn och de är kostnadsfria. När elevantalet blir tillräckligt stort startas speciella språksektioner. I Bryssel och Luxemburg finns egna sektioner där undervisningen sker på svenska. Skolverkets internationella engagemang kostade 1998 17,2 mkr. där Europaskolorna var den enskilt största kostnaden på 7,5 mkr. Projekten inom OECD och IEA stod för ca. 5 mkr., kostnaderna för EU uppgick till 0,9 mkr. och det nordiska samarbetet kostade 1,6 mkr.

lägesbeskrivningar, men i årsredovisningen fyller den funktionen av att visa att ny kunskap bidrar positivt till samtalet om skolan.

I årsredovisningen problematiseras samarbetet som bedrivs inom EU. Det påtalas att EU utgör en ny intressent på utbildningsområdet som komplicerar processen. Detta då det påtalas att skolutveckling på en europeisk nivå framstår som svårfångad, oklar och delvis dold inom en EU-retorik. Detta leder till att myndigheten ser ett antal svårigheter med denna samverkan. Utifrån dessa upplevda svårigheter påtalas att det behövs bättre nationell koordinering för att kunna planlägga denna typ av samverkan.

Även i årsredovisningen för 1999 återfinns en rubrik som handlar om internationellt samarbete¹¹⁰. Under denna redovisas att Skolverket deltagit i en särskild grupp för att utveckla arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Vidare skrivs det fram att myndigheten ser positivt på OECD:s arbete med att ta fram internationellt jämförbar statistik, men att detta arbete är vidhängt med ett antal svårigheter.

Under rubriker som berör kunskapsbedömningar och komvux/kunskapslyftet redogör årsredovisningen (Skolverket 2000:b) för att myndigheten deltar i ett antal internationella studier¹¹¹.

Nytt för årsredovisningen från 1999 är att det internationella samarbetet också redogörs inom ett eget kapitel kallat *Internationella engagemang*. Tidigare var denna del bara en underrubrik, men nu lyfts tematiken upp i ett eget kapitel¹¹². Myndigheten redogör för att internationellt samarbete anses nödvändigt och värdefullt. Det argumenteras för att det nationella arbetet, med att utveckla metoder kring kunskapsmätningar och indikatorer, fått värdefulla tillskott genom internationellt engagemang. Ett problem som påtalas är att det upplevs som att internationellt engagemang sker utan koppling till det nationella. För att underlätta kopplingen instiftas under året ett internationellt sekretariat (Skolverket 2000:b).

I årsredovisningen för år 2000 (Skolverket 2001:c) skrivs det fram av generaldirektören att det svenska skolsystemet har en tillfredsställande kvalitet vid internationella jämförelser. Det skrivs också fram att myndigheten ser ett ökat behov av underlag för internationella jämförelser¹¹³.

¹¹⁰ Skolverket (2000:b). Det internationella samarbetet berörs med 107 ord.

¹¹¹ Skolverket (2000:b). Studierna som namnges är IEA:s *Ung i demokratin*, *The International Life Skills Survey* (ILSS) och OECD/INES studierna *Equity*, *Life-long learning* och *School indicators*. Det internationella samarbetet berörs i detta med 200 ord.

¹¹² Skolverket (2000:b). I kapitlet berörs det internationella samarbetet med 1175 ord. I detta påtalas att det internationella samarbetets finansiella kostnader ökat med 2,8 mkr. Åtagandena inom IEA och OECD kostar 6 mkr., det nordiska samarbetet 2,3 mkr, EU 3,7 mkr, och Europaskolorna 10,1 mkr.

¹¹³ Skolverket (2001:c). Årsredovisningen är till sitt omfång mindre än tidigare år, men det internationella engagemanget berörs ändå med 1226 ord. I detta är en skrivning kring internationellt ungdomsutbyte (37 ord) och en skrivning kring internationellt miljöarbete (149 ord) borttaget då det primärt inte berör det undersökta området. Mellan åren 1999 och 2000 är det en avsevärd kostnadsökning vad det gäller de internationella engagemangen. Kostnaden stiger

I årsredovisningen framkommer att ett projekt *Kunskapens Utveckling och Länkning över Tid* initierats under året (Skolverket 2001:c). Projektet ansvarar för att ta fram en långsiktig strategi för hur kunskapsutveckling och måluppfyllelse skall mätas och utvärderas över tid. I projektet ingår att undersöka hur internationella kunskapsstudier och resultaten från nationella prov kan samordnas för att få ut mer policyrelevant information utifrån satsade resurser.

I redovisningen skrivs det fram att engagemanget inom OECD och IEA är värdefullt då det ger underlag för internationella jämförelser och analyser. Det skrivs vidare fram att det inletts ett arbete med att få fram bättre samordning. Det internationella sekretariatet innehar i detta en nyckelposition då de placeras organisatoriskt direkt under generaldirektör och överdirektör. Det skrivs vidare fram att Skolverket bedömer de olika internationella engagemangen som nödvändiga och mycket värdefulla i myndighetens arbete.

Årsredovisningen för 2001 (Skolverket 2002:00454) skiljer sig gentemot de tidigare då de urskiljbara styckena kring det internationella engagemanget är betydligt mindre till sitt omfång. Det internationella engagemanget presenteras i årsrapporten under de delar som berör forskning. Skolverket har i uppdrag att ”öka och bredda forskningen inom förskoleverksamheten, skolbarnomsorgen, skolan och vuxenutbildningen. Vidare ska Skolverket initiera pedagogisk forskning angående elever med funktionshinder, stärka forskningen om barns, ungas och vuxnas lärande och lärandets villkor utifrån ett genus- och mångfaldsperspektiv” (Skolverket 2002:00454 s. 60). I uppdraget ingår att Skolverket skall återrapportera deltagandet i internationella forsknings- och samarbetsorgan. I detta blir det synligt att det sker ett samarbete mellan forskning och internationella studier som bedrivs av IEA och OECD. Hur och på vilket sätt samarbetet bedrivs kan inte utläsas¹¹⁴.

I och med årsredovisningen för 2001 utvecklas redovisningarna av det internationella engagemanget i en delvis ny riktning. Istället för att explicit lyfta internationellt engagemang läggs istället en tonvikt vid de effekter som det internationella engagemanget genererat i det svenska utbildningssystemet. Redan i den sammanfattande bedömningen slås det fast att det i myndighetens uppdrag ingår att föreslå åtgärder och förändringar till regeringen utifrån ny kunskap om utbildningssystemet. I detta har det utgått från det indikatorprogram som utvecklats inom OECD och utifrån detta har det byggts upp en egen nationell resultat- och kunskapsbas. Detta har utmynnat i SIRIS¹¹⁵ och SALSA¹¹⁶. Det uttrycks inte explicit i årsredovisningen att inspirationen kommit från OECD, men implicit framkommer det i texten att mycket av inspirationen hämtats från *Education at a Glance*.

mellan åren från 20 mkr. till 34 mkr. Skolverket skriver att ökningen delvis beror på Sveriges ordförandeskap i EU, men att också OECD:s studie PISA tagit stora medel i anspråk.

¹¹⁴ Skolverket (2002:00454). I stycket berörs det internationella engagemanget med 110 ord.

¹¹⁵ SIRIS – *Skolverkets Internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationssystem*.

¹¹⁶ SALSA – *Skolverkets arbetsverktyg för lokala sambandsanalyser*.

Carol Anne Spreen (2004) visar i en studie av policyarenan i Sydafrika att explicita referenser till externa aktörer försvinner ju tätare sambanden mellan det nationella och internationella blir. I studien visas att extern påverkan på en policyarena kan delas in i olika faser och att den sista fasen innebär att den importerade policyn blir integrerad i den nationella och utifrån detta uppfattas som något naturligt och producerat inom nationen. Vid studerandet av den sydafrikanska kontexten används Archers (1979, 1984) terminologi kring *external transactions*, *political manipulation* och *internal initiatives*. I detta konstateras att *external transactions* används av aktörer utanför en majoritet. Dessa lånar referenser för att förhandla med majoriteten. Detta då externa referenser bara genom att vara externa uppbär en funktion av trovärdighet och auktoritet. I nästa fas, *political manipulation*, lyckas grupper med växande politiskt stöd genomföra åtgärder emanerade ur externa referenser. Dessa externa referenser används ofta under förevändningen att de representerar ett mera modernt sätt att se på utbildning. I den sista fasen, *internal initiative*, försvinner de externa referenserna som explicita. Detta då grupper i samhället gjort extern påverkan till egna prioriteringar. Detta då det finns en tendens bland policymakare att göra extern påverkan till sin egen ifall det gynnar deras egna intressen. Internationell påverkan blir i detta mer dold och synliggörs först genom analyser av iscensatta åtgärder eller hur en retorik kring specifika utbildningsproblem förs fram på det nationella planet. Spreen (2004) visar genom sina studier att internationell påverkan genomgår olika faser där slutfasen blir dold från explicita referenser. Detta är en process som utifrån denna undersöknings analys av Skolverkets årsredovisningar kan sägas vinna riktighet¹¹⁷.

Vid en betraktelse av Skolverkets årsredovisning för 2001 kan det synas som att det internationella engagemanget getts underordnad betydelse. Det

¹¹⁷ Spreen (2004) utgår från Archers (1979, 1984) begreppsapparat. I Archer är inte tankar kring olika faser utifrån begreppen *external transaction*, *political manipulation* och *internal initiatives* lika utvecklade. Istället talar hon om att det vid utbildningspolitiska konflikter går att uppmärksamma att det dels finns *supportive interaction* och *oppositional interaction*. Dessa förlägger hon sedan inom de tre grupperna av aktörer benämnda *neutral*, *adventitious beneficiaries* och *obstructed*. Dessa agerar sedan genom olika *supportive* och *assertive groups* varigenom påverkan i samhället sker. Beskrivning finns av Archer beskriven i en figur i Archer (1979) s. 83. Archer ser de av Spreen använda begreppen mer som olika förhandlingsalternativ av olika grupper inbegripna i kamp om utbildningen. I Archers tänkande lokaliseras de olika handlingsalternativen mer till olika grupper inom det utbildningspolitiska styrsystemet. Begreppen som Spreen använder bör därför kopplas till de tre intressegrupperna som skrivs fram av Archer i *professional interest groups*, *governing elites* och *external interest groups*. I detta uppmärksammar Archer två olika alternativa styrsystem av utbildningen, det centraliserade och det decentraliserade. Hon påtalar att det inom centraliserade styrsystem egentligen bara kan bli tal om *political manipulation* medan det i det decentraliserade styrsystemet är möjligt att se alla tre handlingsalternativen. Relationerna mellan de olika handlingsalternativen framkommer i figurer redovisade i Archer (1979) s. 266-267. Spreens användning av Archers begrepp kan alltså ifrågasättas, men det fråntar inte hennes slutsatser riktigheten om att externa referenser har en tendens att försvinna när den styrande eliten internaliserar externa idéer till sina egna som ett sätt att utöva påverkan på lokalt utbildningssystem.

bör då beaktas att utvecklingen inom myndigheten under de föregående åren varit att på ett bättre sätt koordinera kvalitetsarbetet mellan nationell och internationell nivå. Ifall detta betänks blir det relativt naturligt att årsredovisningarna mera inriktar sig på en redovisning av vilka effekter kvalitetsarbetet ges på nationell nivå med inspiration och sammanlänkning gentemot internationellt arbete. Utvecklingen av SIRIS och SALSA bör därför tolkas som uttryck för internationalisering av kvalitetsarbetet. Internationell påverkan på kvalitetsarbetet i Sverige kommer då i blickpunkten.

I Skolverkets årsredovisning ges SIRIS och SALSA stort utrymme. Den stora förändringen mellan 2001 års redovisning och tidigare år skulle därför kunna sägas ligga i att de tidigare rapporterade om samarbetet medan den senare rapporterar om nationella effekter av samarbetet. Det kan därför inte sägas att internationellt samarbete getts en mindre framträdande plats utan det är snarare så att samarbetet getts nya dimensioner och förutsättningar.

Årsredovisningen för 2001 ger intrycket av att internationellt samarbete implementeras i det svenska utbildningssystemet. Ytterst skulle detta kunna uttryckas som att det svenska utbildningssystemets strävan efter att följa upp, utvärdera och stödja förbättringar påverkas av internationella organisationernas strävan efter det samma. Den nationella nivåns strävan blir på så sätt liktydig med den internationellas.

Årsredovisningen för 2002 (Skolverket 2003:604) uppvisar stora likheter med föregående år. Det internationella engagemanget skrivs inte fram lika tydligt med egna rubriker utan påverkan från internationellt plan tar sig andra uttryck. En skillnad som blir tydlig mellan 2001 och 2002 är att det internationella engagemanget mera används som en referensbas¹¹⁸. I redovisningen används det internationella engagemanget inom fler områden än tidigare och det kan därför sägas att den internationella delen av myndighetens uppdrag blivit en mera naturlig del varur man refererar för att förklara och motivera myndighetens arbete.

I årsredovisningen för 2001 (Skolverket 2002:00454) anfördes att mycket av arbetet med att kvalitetsgranska och utvärdera det svenska utbildningssystemet lagts ned i att samla in fakta i de två resultatinformationssystemen SIRIS och SALSA. I redovisningen för 2002 (Skolverket 2003:604) framhålls detta ytterligare. Det skrivs också att arbetet varit en framgång då det uppmärksammats inom EU då Skolverket fått delta på en konferens om kvalitet där SIRIS framhållits som en innovation värd att uppmärksamma. SIRIS innebär enligt Skolverket en större möjlighet för intresserade att få information om skolors kvalitet och resultat. Utifrån detta framhålls SIRIS som en framgång för ökad medborgarinsyn.

I årsredovisningen för 2002 lyfts de svenska resultaten från PISA 2000. Det framhålls som ett lyckat resultat då intresset för det svenska skolsystemet ökat, främst bland tyska skolpolitiker och skoladministratörer. Detta

¹¹⁸ Skolverket (2003:604). Det internationella engagemanget berörs med 749 ord.

torde tjäna som ett argument för att Skolverket styrs av en tilltro att internationella kunskapsmätningar fyller en funktion som en samtalsarena varur det är möjligt att diskutera skolutveckling. Utifrån denna upplevda framgång förekommer det positiva skrivningar kring internationellt jämförbar statistik. Det svenska deltagandet i internationellt samarbete motiveras också utifrån detta intresse¹¹⁹.

I årsredovisningen för 2003 (Skolverket 2003:2974) är skrivningarna om det internationella engagemanget inte lika framträdande som tidigare år¹²⁰. I generaldirektörens förord framkommer att 2003 innebar ett märkesår för myndigheten. Detta då de två första månaderna innebar slutförandet av en uppdelning av det gamla Skolverket i två myndigheter. Den första mars var uppdelningen ett faktum vilket enligt generaldirektören innebar ett mera renodlat uppdrag gentemot granskning och styrning¹²¹. Det nya Skolverkets uppdrag definieras:

Skolverkets uppgift är att aktivt verka för att de nationella målen för verksamhetsområdena uppnås. För att få kunskap om verksamheterna och bidra till måluppfyllelse arbetar Skolverket med utbildningsinspektion, uppföljning, utvärdering och genom att utveckla styrdokument (Skolverket 2003:2974 s. 8).

Tydligt i årsredovisningen för 2003 är att resultatinformationssystemen SIRIS och SALSA börjar få ett allt större genomslag. Det framkommer att en enkät genomfördes för att få svar på hur mycket systemen användes av utbildningsaktörer. Resultaten var för myndighetens del goda då det visade sig att informationen genom SIRIS fick spridning bland pedagoger och skolledare¹²².

¹¹⁹ Skolverket (2003:604). I årsredovisningen är det fyra internationella studier som lyfts. Det är *Civic* som mäter 18-19-åringars demokratiska kompetens och det är de tre internationella jämförande kunskapsmätningarna *PISA*, *PIRLS* och *TIMSS*. Utöver dessa deltar Skolverket i fler internationella undersökningar, men dessa nämns inte vid namn.

¹²⁰ Skolverket (2003:2974). I årsredovisningen berörs det internationella engagemanget med 475 ord.

¹²¹ Uppdelningen av Skolverket innebär ett empiriskt problem då årsredovisningarna för 2003 och 2004 inte är direkt jämförbara med de tidigare årsredovisningarna. Detta då en del av uppdragen fortsättningsvis kommer att ligga på en annan myndighet. Det kan också tolkas som att delar av det internationella engagemanget kommer att hamna inom en annan myndighets domäner vilket omöjliggör direkta jämförelser genom att räkna antalet ord varmed engagemanget berörs.

¹²² I enkäten framkommer att 16 procent använder SIRIS varje vecka, 25 procent varje månad och 59 procent några gånger per år. Informationen används framförallt till att göra jämförelser mellan den egna kommunen och andra kommuner, men också till jämförelser mellan den egna skolan och andra skolor som ett underlag för diskussioner kring kvalitet och utveckling (Skolverket 2003:2974).

Under hösten 2002 gjordes myndighetens analysverktyg för kvalitetsarbetet i förskolan och skolan tillgängligt¹²³. Arbetet motiverades med att det utgjorde ett nationellt kvalitetsindikatorssystem. I årsredovisningen skrivs det fram att arbetet utgör ett viktigt komplement till det nationella arbetet baserat på måluppfyllelse och kvalitetssäkring. Detta kopplas i redovisningen ihop med det internationella samarbetet där det skrivs fram att det innebär att nya perspektiv och idéer lyfts fram för att höja kvaliteten på det nationella utbildningssystemet.

Skolverkets bedömning är att de samlade insatserna under 2003 gett effekter på måluppfyllelsen. Det argumenteras för att insatserna att synliggöra resultaten inneburit att den offentliga debatten fått näring. Indirekt har det också gett effekter genom att kommuner och skolor stimulerats till förbättringar genom inspektioner och tillgängliggörandet av information och användbara verktyg. Dessa uppdrag har sin grund i uppdragsgivarnas intentioner som i årsredovisningen formuleras som att:

Skolverket skall redovisa åtgärder som Skolverket vidtagit för att ytterligare öka tillgängligheten till uppföljningsinformationen för olika målgrupper och för att stimulera till jämförelser, nationellt och internationellt (Skolverket 2003:2974 s. 20).

Intentionen kan tolkas utifrån en acceptans om att jämförelser leder till kvalitetsförbättringar. Skolverkets arbete med att synliggöra resultat kan därför tolkas utifrån uppdragsgivarnas intentioner kring synliggörandet. Utifrån detta argumenterar myndigheten om ett behov av internationellt jämförbar statistik. Ett samarbete som lyfts i diskussionen är arbetet med internationella projekt med indikatorer.

Skolverkets arbete inriktas gentemot förvaltning och vidareutveckling av informationssystemen som förväntas ge faktabaserade underlag för diskussioner om utbildningssystemet. I detta blir det tydligt att syftet med informationssystemen är att de skall leda till diskussioner. Diskussionen är delvis tänkt som kvalitetsförbättringsdiskussion, men det blir också tydligt att de skall tillhandahålla diskussionsunderlag för aktörer på en formuleringsarena samtidigt som de förväntas bjuda in en större del av allmänheten.

I årsrapporten för 2003 (Skolverket 2003:2974) framkommer det att Skolverket arbetar aktivt med metoder för att förbättra validiteten och reliabiliteten i utvärderingarna. Det är tre olika metoder som lyfts fram. Det är textanalyser, enkät- och fallstudier. Utifrån dessa metoder fokuseras så kallade skoleffekter som behandlar skolors olika arbetssätt. Utifrån detta genomförs studier kring hur de tillgängliga resurserna används inom utbildningen. I detta har ett antal skolor ansetts vara mera effektiva i sina resursut-

¹²³ Skolverket hade ett regeringsuppdrag att utveckla indikatorer som belyser kvalitetsutvecklingen inom skolor och förskolor. För detta utvecklades BRUK – *Bedömning-Reflektion-Utveckling-Kvalitet*. I BRUK finns det ett antal indikatorer relaterade till de nationella målen.

nyttjanden i relation till utbildningens kvalitet. De skolor som uppmärksammas har av myndigheten valts ut till så kallade referensskolor som förväntas utgöra en förebild för mindre effektiva skolor. Under 2003 pågick också den stora nationella utvärderingen av grundskolorna kallad NU-03¹²⁴. Utvärderingen hämtade mycket av sin inspiration från internationella kunskapsmätningar, framförallt från PISA. Denna utveckling inom myndigheten bör tolkas som att myndigheten alltmer i sitt arbete inriktar sig på jämförelser och synliggörande av resultat samt att detta förväntas leda till bättre resultat och högre kvalitet.

Trots att explicita skrivningar kring internationellt engagemang blir mindre synliga kan det ändå argumenteras för att internationell påverkan på det nationella utbildningssystemet tilltagit. Detta blir synligt utifrån främst två utvecklingslinjer. Dels är metoderna för att insamla resultat på nationell basis inspirerade av metoderna som används på internationell nivå och dels är återrapporteringskraven upplagda efter att främja internationella och nationella jämförelser. En internationell syn på utbildning påverkar på så sätt den nationella genom spridningen av metoder och att arbetet syftar till att genomföra jämförelser. Arbetet läggs på så sätt upp utifrån att jämförelser och metoder syftar till att öka effektiviteten av en reproduktionsprocess.

I årsredovisningen för 2004 (Skolverket 2004:3108) skriver generaldirektören i förordet att ovanligt många utvärderingsresultat presenterats under året¹²⁵. Generaldirektören skriver att resultaten för Sveriges del är oroande, men att det positiva är att de innehåller underlag för diskussioner och förbättringsåtgärder. Utifrån myndighetens uppdrag kan det argumenteras för att internationella och nationella utvärderingar syftar till att sprida information för debatt. Inom myndigheten synes det finnas en uppfattning om att diskussioner bland en bredare allmänhet bidrar positivt till utbildningens kvalitetsarbete och måluppfyllelse.

I årsredovisningen (Skolverket 2004:3108) framkommer det i ett flertal skrivningar att användandet av SIRIS och SALSA ökar. Det påtalas också att internationellt samarbete utgör komplement till resultatinformationssystemen. I årsredovisningen finns det ett nytt inslag i relation till de tidigare då det skrivs fram att det finns en möjlighet från svensk sida att lyfta frågeställningar specifika för svensk kontext. Detta torde utgöra en exemplifiering av det faktum att det råder en växelverkan mellan nationell och internationell nivå. Tidigare har relationen främst redovisats utifrån att göra det svenska systemet jämförbart med det internationella, men i och med årsredovisningen 2004 framkommer uppfattningar om att också problemställningarna på internationell nivå förväntas anpassas efter nationell.

¹²⁴ Skolverket (2004:250, 2004:251, 2004:252, 2004:253).

¹²⁵ De undersökningar som åsyftas är förmodligen NU-03 (Skolverket 2004:250, 2004:251, 2004:252, 2004:253), PISA 2003 (OECD 2004:a, 2004:b, Skolverket 2004:254) samt TIMSS 2003 (Mullis et. al. 2004, Martin et. al. 2004:a, 2004:b, Skolverket 2004:255).

Vid en sammanfattning av Skolverkets årsredovisningar kan det konstateras att internationellt engagemang under den studerade perioden blivit tydligare. Engagemanget blir inte tydligare ifall bara antalet ord varmed engagemanget berörs studeras¹²⁶, men ifall kvalitetsarbetet och resultatarbetet räknas in under engagemanget blir bilden en annan. Utvecklingen kan sammanfattas med att det under de första åren fanns en avgränsning mellan internationell och nationell nivå för att alltmer utvecklas åt integrering av internationell nivå i Skolverkets uppdrag. Det blir tydligt att det hämtas inspiration från internationella samarbetsorganisationer vad det gäller hur nationell utvärdering och resultatinformation samlas in och presenteras. Tydligare blir också uppfattningen att utvärderingar, kvalitetsgranskningar och resultatinformation tjänar ett syfte som diskussionsunderlag för en intresserad allmänhet och beslutsfattare. Internationella samarbetsorganisationer påverkar alltså nationella system av kvalitetsarbete och måluppfyllelse, kanske inte så mycket som explicita referenser men som inspirationskällor¹²⁷. I en artikel (Waldow 2006) studeras policy-diskursen i Sverige under perioden 1930-2000. Här konstateras ”*there is a strong degree of correspondence between the Swedish educational policy-making discourse and the international educational reform discourse*” (Waldow 2006 s. 1). Företeelsen med internationell påverkan är sålunda inte ny. Det nya är snarare omfattningen genom ökningen av internationella samarbetsorganisationer och internationella kunskapsmätningar.

Analysen av internationella kunskapsmätningars funktion som samtalsarena har inte enbart studerats utifrån årsredovisningar. Empiri har även sökts och studerats inom en politisk sfär. I dessa diskussioner är det politiker verksamma på det nationella planet som ingår i analysen. I analysen av Skolverkets årsredovisningar är det främst relationen mellan internationell och nationell nivå som hamnar i fokus. I analysen av politiska aktörer är det specifikt relationen till internationella kunskapsmätningar som hamnar i fokus.

I materialet ges det uttryck för en ambivalent inställning till internationella kunskapsmätningar. Ett exempel på detta är ett tal av utbildningsminister Thomas Östros där han ger uttryck för att:

¹²⁶ Det internationella engagemanget berörs med 532 ord 1998, 1482 ord 1999, 1226 ord 2000, 110 ord 2001, 749 ord 2002, 475 ord 2003 och 867 ord 2004.

¹²⁷ För andra exempel kring detta än Skolverkets årsredovisningar se bl.a. Skolverket (2003:830, 2004:254, 2003:c, 1998, 2004:255, 2000:184), SOU (2002:121), Högskoleverket (2001). Problematiken har också behandlats av bl.a. Sebatane (2000), Kellaghan & Greaney (2001), Lewin & Dunne (2000). Kring metodproblem som uppmärksammas se bl.a. Bosker (1999), Goldstein (2004), Bonnet (2001) Šetinc (1999) och Johnson (1999). För en svensk diskussion se bl.a. Gustafsson & Rosén (2004:a, 2004:b) och Lundh, Ramstedt & Wester (2004). Det finns också en diskussion omkring vad de internationella kunskapsmätningarna kan tänkas stå för och hur de skall tolkas. Se bl.a. Gorard & Smith (2004) och Simola (2005).

Utbildningspolitik är spännande. Samtidigt som utbildning är en sådan väldigt nationell fråga har utbildning och forskning ett sådant starkt internationellt perspektiv. Det är väldigt få länder – och absolut inte Sverige – som skulle uppskatta att vi lämnar ifrån oss vår beslutsmakt över vår utbildningspolitik eller forskningspolitik till ett internationellt beslutsforum. Det är väldigt få. Jag tror att det beror på att utbildning är så starkt förknippat med ett lands invånare, men vår beslutanderätt, med vår kultur och vår historia. Så känner ju alla länder, utbildningspolitiken är en väldigt central nationell angelägenhet. Hur får vi ihop de här perspektiven, att vara rädd om att vi själva beslutar om vår utbildningspolitik, men inser att ska vi vara framgångsrika, vilket kräver att vi är väldigt starka i ett internationellt perspektiv (Östros, 2002:a s. 3).

Utifrån denna syn argumenterar ministern för att han gärna ser att Sverige mäter sig med andra länder. Som ett exempel tas PISA upp. Utifrån detta konstateras att:

Sådana här typer av undersökningar skapar debatter, skapar dynamik i vart och ett av länderna som är utsatta för det på ett sätt som gör att vi var och en får anledning att fundera över hur vår utbildning kan förbättras och förändras (Östros, 2002:a s. 5).

I detta exemplifieras att internationella kunskapsmätningar kan ses som samtalspunkt varur politiska aktörer kan föra diskussion.

Ett sätt att föra politisk diskussion är genom motionsförfarandet i riksdagen. I en moderat motion¹²⁸ argumenteras det för att Skolverkets nationella uppföljning och utvärdering av skolan är viktig, men otillräcklig. Utifrån detta förs en diskussion om att svensk skolas resultat behöver jämföras utifrån internationellt perspektiv. Motionen utmynnar i att riksdagen skall säga sin mening till regeringen vad det gäller utvecklandet av internationella jämförelser inom utbildningsområdet¹²⁹. Yrkandet besvaras av utbildningsutskottet¹³⁰ där det skrivs fram att samarbetet med IEA för Sveriges del bedrivits sedan 1960-talet. Vidare lyfts samarbetet inom OECD med framtagandet av utbildningsindikatorer. Slutsatsen från utskottet blir att de ställer sig bakom den moderata motionens syn om att internationellt samarbete är viktigt och att det finns vinst i jämförelser då det leder till kunskapsbaserade diskussioner. Utskottet föreslår dock att yrkandet avslås då de inte delar motionens bild om att riksdagen behöver säga sin mening kring samarbetet till regeringen. Detta kan tolkas som att det internationella samarbetet ses som viktigt, men kring formerna behövs det ingen strategi.

Att majoriteten inte ser sig nödgade att redovisa en strategi vad det gäller samarbetet kring utbildningsfrågor kan tolkas på flera sätt. Dels kan det vara så att majoriteten inte har någon klar tanke kring hur samarbetet skall läggas

¹²⁸ Motion till riksdagen (1997/98:Ub208).

¹²⁹ Motion till riksdagen (1997/98:Ub208), yrkande 11.

¹³⁰ Utbildningsutskottet (1997/98:UbU9).

upp och därför väljer att glida över frågan, men det kan också vara så att det ses som en så viktig fråga i kamp om definitionsmyndighet att de inte vill redogöra för sina skäl. Istället vill majoriteten kontrollera detta arbete genom direktiv som ges till berörda myndigheter. Det är möjligt att detta uppfattas som ett sätt att inneha ett friare handlingsutrymme vad det gäller definitionsmyndighet kring hur internationellt samarbete bör utformas.

Ett exempel hur en majoritet resonerar kring internationella studier går att spåra utifrån kristdemokraten Inger Davidssons fråga till utbildningsminister Östros¹³¹. Frågan berör varför Skolverket väljer att inte delta i IEA:s undersökning PIRLS 2006 trots att Sverige deltagit i de tidigare undersökningarna¹³². Utbildningsministern svarar att det är Skolverket som beslutar om vilka undersökningar Sverige skall delta i¹³³. Östros argumenterar för att det är viktigt att delta i olika former av internationella studier, men att det är viktigt att det i debatten framgår att dessa studier inte är att betrakta som direkta kvalitetsbedömningar av den svenska utbildningen. För att detta skall uppnås krävs en närmare koppling mellan läroplanens mål och det som testas i internationella kunskapsmätningar. Studierna kan dock ge värdefulla referenspunkter och indikationer som nationella utvärderingar inte ger. Vidare kan internationella studier bidra med metodutveckling som de enskilda länderna skulle ha svårt att finansiera. Enligt Östros måste därför Skolverket ställa krav på att internationella studier ger resultatinformation som eftersöks samt att de bidrar till nödvändig metodutveckling. Dessutom argumenteras det för att den jämförande ansatsen måste ge svar på resultatinformation som inte tillhandahålls genom nationella utvärderingar. Utbildningsministern anför även att Sverige deltar i en rad internationella samarbeten som ger eftersökta svar. Bland annat tas PISA upp i diskussionen. Skriftväxlingen är intressant då det inte någonstans redogörs för Skolverkets skäl att inte delta. Östros menar att det är en avvägning som görs av Skolverket. Detta är en sanning med modifikation då det är regeringens regleringsbrev som avgör vilka prioriteringar Skolverket kan göra, då det finns en budget som sätter ramarna för vad som är möjligt att genomföra. Av intresse är Östros svar om att internationella kunskapsmätningar egentligen inte är att betrakta som kvalitetsbedömningar av svensk utbildning. Istället trycker ministern på att ett deltagande kan leda till metodutveckling.

Diskussionen kring PIRLS 2006 är intressant att koppla till regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning (Skr. 2001/02:188). I denna uttrycks ”*Ambitionen är att Sveriges elever vid internationell jämförelse skall visa upp klart bättre resultat än idag vad avser intresse för och kunskaper i matematik*” (a.a. s.22). Det är nog inte ogörligt att koppla det uteblivna deltagandet i PIRLS 2006 till denna skrivning.

¹³¹ Fråga för skriftligt svar (2003/04:80).

¹³² Sverige deltog i PIRLS 1991 och 2001.

¹³³ Svar på fråga (2003/04:80).

Från regeringshåll är det tydligt att det är prioriteringar kring att öka intresset för matematik som skall ligga till grund för deltagandet i internationella studier. Genom skrivningen blir det naturligt för Skolverket att göra prioriteringar som riktar sig gentemot matematik. I PISA mäts delvis samma saker som inom PIRLS 2006 vad det gäller läsförståelse.

Exemplet ovan blir intressant utifrån hur deltagandet i internationella kunskapsmätningar styrs. Genom att välja deltagande i undersökningar styrs fokus gentemot vissa specifika samtal. Genom detta styr den sittande majoriteten samtalet och kan på så sätt ha ett större grepp om definitionsmakten. Detta är ett förfaringssätt vad det gäller att styra samtalen som fungerar så länge det inte uppmärksammas att det är en medveten strategi. Inger Davidssons fråga får konsekvenser för det fortsatta handlandet. Frågan från Davidsson besvaras i oktober 2003 av Östros, men när ministern i november 2003 besvarar en interpellation från folkpartisten Ulf Nilsson ges ett delvis annat svar. I ministerns interpellationssvar¹³⁴ framkommer i stort samma argument som i besvarandet av Davidssons fråga, men med tillägget ”*Jag anser emellertid att det är viktigt att Sverige deltar i PIRLS även 2006. Jag avser därför att undersöka förutsättningarna att prioritera medel för Sveriges deltagande i studien*” (Riksdagens protokoll 2003/04:24 s. 4). Östros ”*kovändning*” skall ses i skenet av att Nilsson ger uttryck för att ”*Nog verkar det väldigt konstigt att dra sig ur när resultaten börjar bli sämre. Jag vill inte säga att Skolverkets ovilja beror på att man är rädd för att siffrorna ska vara ännu sämre nästa gång, men jag förstår att många faktiskt uppfattar det så*” (Riksdagens protokoll 2003/04:24 s. 5). Detta kan ses som ett exempel på vad som händer när internationella kunskapsmätningar inom en politisk arena transformeras från en mätning av elevers resultat till att istället få fylla funktionen som en samtalspunkt för diskussion. Internationella kunskapsmätningar uppgraderas till något större än en jämförande kunskapsmätning och blir en bricka i spelet om definitionsmakt.

Synen på internationella kunskapsmätningar som en samtalsarena återfinns inte bara inom den statliga myndigheten Skolverket och bland riksdagspolitiker utan även bland riksdagens revisorer framkommer denna syn¹³⁵. Hos revisorerna gör sig en bild gällande om att internationella jämförelser bidrar till nyanserad bedömning av den svenska skolans resultat som kan tjäna som ett diskussionsunderlag inför politiska beslut. De påtalar att det inte är okomplicerat att jämföra olika länders resultat då internationella kunskapsmätningar inte alltid är relaterade till de olika ländernas läroplaner och mål. I revisionsrapporten från 1998/99¹³⁶ förs denna diskussion utifrån kunskapsmätningar utförda av IEA. I revisionsrapporten från 2002/03 har

¹³⁴ Riksdagens protokoll (2003/04:24).

¹³⁵ Riksdagens revisorer (1998/99:RR8).

¹³⁶ Riksdagens revisorer (1998/99:RR8).

IEA:s roll kommit att ersättas av OECD¹³⁷. Detta kan förstås utifrån att OECD i allt större grad kommit att ersätta IEA vad det gäller internationella kunskapsmätningars uppmärksammande.

Vid analysen av mediedebatten kring internationella kunskapsmätningar är det relativt få artiklar som berör kunskapsmätningarna utifrån att de skulle kunna anses vara en samtalsarena. På ett sätt kan hela mediedebatten karaktäriseras som en samtalsarena, men vid innehållsanalyser blir det tydligt att de främst lämnar bidrag som nulägesbeskrivningar och argumentationer kring legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik. I de fall det ändå går att karaktärisera artiklar som samtalsarena är det främst vid rapporter om kommande internationella kunskapsmätningar¹³⁸. I dessa förs det fram att internationella kunskapsmätningar genomförs för att utröna hur svenska elevers kunskaper står sig vid internationella jämförelser. I detta påtalas att syftet är att presentera resultat som kan hjälpa beslutsfattare.

Sammantaget kan det konstateras att internationella kunskapsmätningar ses som samtalsarena främst av aktörer inom Skolverket och av politiker verksamma på nationell nivå. För dessa är internationella kunskapsmätningar ett material varur olika problemställningar kan diskuteras. I texten har detta framkommit genom exemplifieringar av Skolverkets årsredovisningar och debatter i riksdagen. Det har visats på hur aktörer ser på kunskapsmätningarna som viktiga och värdefulla och det har exemplifierats hur de bidrar till samtalet och kampen om definitionsmakt. När internationella kunskapsmätningar diskuteras har det främst varit utifrån ett perspektiv där kunskapsmätningar ses som ett stort fenomen istället för ett namngivande av speciella mätningar. I empirin har därför PISA som mätning ingen framträdande roll utan det är snarare så att PISA är en av många mätningar som bidrar med kunskaper nyttiga på en samtalsarena. I de följande delarna kommer PISA som företeelse att spela en större roll¹³⁹.

Inom det studerade fältet finns det tilltro till att internationella kunskapsmätningar bidrar med information som möjliggör diskussion för att förbättra utbildningens resultat. Denna roll är tydlig då fenomenet internationell kunskapsmätning diskuteras utan några enskilda referenser till specifika kunskapsmätningar. Ifall referenser sker till specifika kunskapsmätningar blir effekten en annan. Detta genom att de transformeras till nulägesbeskrivningar och legitimeringar/dislegitimeringar av en förd skolpolitik. Genom detta kan det sägas att internationell kunskapsmätning bidrar till samtal som medierar internationell ideologi. Det kan då uttryckas som att internationella kunskapsmätningar inte bara medieras inom nationell kontext, utan det kan även sägas att kunskapsmätningarna i sig innebär ett medium inom

¹³⁷ Riksdagens revisorer (2002/03:RR3).

¹³⁸ Se bl.a. Borås Tidning (2000-03-28), Göteborgs-Posten (2000-03-28), Nerikes Allehanda (2000-03-29, 2000-04-26), Affärsvärlden (2002-01-23) och Skolvärlden (2002-01-17).

¹³⁹ Detta kan naturligtvis föras upp för diskussion utifrån denna undersöknings urvalskriterier.

vilket ett möte kan ske mellan det internationella och nationella. När detta sker kan enskilda internationella kunskapsmätningar användas för beskrivningar av ett nuläge och legitimera en vision om morgondagens skola. Samtidigt kan de genom lokal mediering bidra till att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik. Detta då internationella kunskapsmätningars innehåll möjliggör att fakta kan plockas upp inom nationell utbildningspolitisk diskussion.

Kunskapsmätning som nulägesbeskrivning

Vad det gäller synen på internationella kunskapsmätningar som nulägesbeskrivningar är detta främst synligt utifrån den politiska och mediala sfären. Aktörer inom dessa fält har en förkärlek för att beskriva upplevda problem och frågeställningar utifrån kunskapsmätningar. Det skulle kunna uttryckas som att kunskapsmätningar bidrar med en tillförlitlig kunskapsbas vad det gäller att definiera och motivera olika frågeställningar. Vidare bidrar kunskapsmätningar till att motivera en vision de olika aktörerna har kring utbildning. Visionen kan skilja sig aktörer emellan, men de utnyttjar kunskapsmätningar på samma sätt genom att motivera ställningstaganden. Vidare utnyttjas kunskapsmätningar till att också bidra till nulägesbeskrivningar som sker i det utbildningspolitiska samtalet. Ett upplevt nationellt problem kan av aktörer drivas med stöd av fakta som framkommer i kunskapsmätningarna. Ett exempel på hur detta ter sig på det politiska fältet är olika tolkningar av utbildningsgraden i Sverige. Den socialdemokratiska riksdagsmannen Jan Björkman¹⁴⁰, som vid tillfället var ordförande i utbildningsutskottet, anför att det utifrån OECD:s statistik förhåller sig så att andelen lågutbildade i åldern 25-64 vid en jämförelse med andra länder är tämligen låg¹⁴¹. I en moderat motion¹⁴² framkommer en annan bild. I motionen argumenteras det för att den svenska utbildningen i likhet med många andra länder brister i förmågan att ge viktiga kunskaper i naturvetenskap och tekniska ämnen. Argumentationen hämtar sin näring från fakta som framkommer dels från OECD genom publikationen *Education at a Glance*, dels TIMSS, men också från statistik som presenterats av Skolverket. Enligt motionen är fakta som framkommer från internationella samarbetsorganisationer och internationella kunskapsmätningar inte tillfredsställande utan resultaten i kombination med en upplevd lärarbrist borde ”*utgöra en startsignal för en omfattande uppryckning inom dessa strategiskt viktiga kunskapsområden*” (Motion till riksdagen 1997/98:Ub208 s. 3). Utifrån argumentationen redovisas en

¹⁴⁰ Riksdagens protokoll (1996/97:43).

¹⁴¹ Enligt den anförda statistiken är 28 procent i Sverige att beteckna som lågutbildade medan genomsnittet i OECD ligger på 55 procent.

¹⁴² Motion till riksdagen (1997/98:Ub208).

annan bild än Björkmans vad det gäller andelen lågutbildade. Motionen särskiljer olika grupper och konstaterar att Sverige utifrån OECD statistik ligger bra till vad det gäller kvinnor över 35 år och i äldregruppen 55-64 år, men att de senaste decennierna för Sveriges del inneburit en nedgång. I den yngsta åldersgruppen 25-34 år argumenteras det för att Sverige har elva länder framför sig med bättre akademisk utbildning bland männen.

Dessa två uppfattningar är ganska talande för hur statistiken tolkas och används i nationell kontext. Nulägesbeskrivningen över utbildningssituationen i Sverige tolkas helt olika utifrån vilken bild man har av utbildningen, men också utifrån rollen som majoritets- respektive minoritetspolitiker. Bägge uppfattningarna är gångbara, men genom att lyfta enskilda resultat i sin nulägesbeskrivning försöker aktörerna vinna definitionsakt. Denna kamp kännetecknas av att vinna gehör för en nulägesbeskrivning för att skapa acceptans för sin utbildningsvision. Socialdemokraten använder statistiken för att vinna acceptans för den svenska breddutbildningen medan den moderata motionen söker acceptans för att akademisk utbildningsgrad stagnerat bland de yngre männen. Nulägesbeskrivningarna är på så sätt beroende av utbildningsvisionen som argumentationen sker utifrån. Här ligger kärnan i hur politisk diskussion förs. Vid en jämförelse med andra utbildningsaktörer drivs de politiska i mindre grad av en strävan att söka så många förklaringar som möjligt. Istället tolkas internationella resultat utifrån visionen som politiska aktörer driver kring utbildningssystemet¹⁴³.

Ett exempel på hur internationella kunskapsmätningar används som nulägesbeskrivning, för att motivera en vision om utbildningen, går att finna i replikskiftena mellan utbildningsminister Östros och folkpartisten Axel Darvik¹⁴⁴. Darvik ger uttryck för att svenska elever uppnår medelmåttiga resultat i internationella kunskapstest, som PISA, samtidigt som Sverige, i procent av BNP, lägger mest pengar på utbildning. Östros kontrasterar, utifrån PISA, genom att argumentera för att svenska elever står sig bra i konkurrensen med andra nationer, men att resultaten i och för sig inte är tillräckligt bra utifrån regeringens ambitioner. I svaret framkommer kritik mot folkpartistisk skolpolitik som av ministern jämförs med den tyska skolpolitiken. I kritiken anförs PISA som bevis då tyska elever uppvisar mediokra resultat. Darvik håller inte med om beskrivningen att svenska elevers resultat är goda ifall det betänks att Sverige lägger stora resurser på utbildning. Enligt Darvik är därför den svenska skolan inte kostnadseffektiv. Debatten som förs kan tas som intäkt för att PISA, som kunskapsmätning, inom ett politiskt fält fungerar som nulägesbeskrivning. Debatten förs utifrån ett dagsaktuellt ämne som i detta fall handlar om likvärdighet. I diskussionen dyker en internationell

¹⁴³ Fler exempel på detta går att finna i bl.a. Skriftligt svar på fråga (1998/99:144), Skr. (2001/02:188), Snabbprotokoll 2002/03:47 svar på interpellation (2002/03:109), Snabbprotokoll 2002/03:47 svar på interpellation (2002/03:121), Östros (2002:b, 2004), Pressmeddelande (2002), Pressmeddelande (2003:a).

¹⁴⁴ Snabbprotokoll 2002/03:47, svar på interpellation (2002/03:109).

kunskapsmätning upp som nulägesbeskrivning vilken kan användas av politiska aktörer för att ge en bild av nuläget samtidigt som de utifrån en pågående debatt om likvärdighet kan motivera sin vision om utbildningen.

Samma dag som debatten mellan Östros och Darvik äger rum förs en annan diskussion med folkpartisten Ulf Nilsson¹⁴⁵. Debatten berör svenska elevers kunskaper och hur dessa skall tolkas utifrån internationella kunskapsmätningar. Utbildningsministern jämför återigen folkpartistisk skolpolitik med den tyska. I debatten lyfts elevernas intresse för matematik upp som en central utmaning. Dessa ståndpunkter ligger i diskussionen nära de uppfattningar som kommit till uttryck i regeringens utvecklingsplan (Skr. 2001/02:188). Nilsson delar inte ministerns bild av att de svenska resultaten skulle vara goda, framförallt om det betänks att det svenska utbildningssystemet är så pass kostnadskrävande. Som svar på detta utvecklar ministern en diskussion om att ambitionen är att Sverige skall vara ledande vid internationella jämförelser. Vidare framhålls att den sammanhållna skolan är överlägsen en sorterande som ministern menar att Folkpartiet företräder. Ministern menar att resultaten från PISA skall tolkas i ljuset av denna slutsats. Det påpekas också av ministern att matematik skall vara ett grundläggande ämne i skolan som bör ges en särskild uppmärksamhet. Detta då det finns en koppling mellan matematik och intellektuell utveckling. Östros menar att matematik är träning i abstraktionsförmåga och logiskt tänkande som påverkar resultaten i andra ämnen. Genom resonemanget tilldelar ministern matematik en särställning. På grund av detta bör det därför göras särskilda satsningar på matematikämnet. Det som Östros ger uttryck för är att matematiken bör ses som ett formalbildningsämne. Alltså att kunskaper i matematik per automatik leder till ökad förmåga att inhämta kunskaper inom andra områden.

Ministern använder internationella kunskapsmätningar för att argumentera kring en nulägesbeskrivning av utbildningssystemet. Även Nilsson använder sig av internationella kunskapsmätningar för en nulägesbeskrivning. Nilssons nulägesbeskrivning skiljer sig från Östros, men kunskapsmätningarnas resultat används av båda aktörerna för att skapa en acceptans kring en vision om utbildningssystemet. Ytterst kommer debatten därför att handla om definitionsmakt. Bägge aktörerna använder sig av internationella kunskapsmätningar, men utifrån dessa skapas två olika uppfattningar om resultaten. Detta då de representerar två olika visioner om en framtida skola.

I regeringens utvecklingsplan (Skr.2001/02:188) förekommer det skrivningar kring internationella kunskapsmätningar. Bland annat skrivs det att svensk utbildning når ”*mycket långt och är ett internationellt föredöme*” (a.a. s. 9). De svenska resultaten i PISA 2000 tas som garant för dessa uttalanden. Trots att svensk skola anses stå sig mycket väl skrivs det fram att det förekommer brister utifrån riksdags och regerings högt uppställda mål. I texten lyfts också det faktum att ”*I internationell jämförelse står sig svensk skola*

¹⁴⁵ Snabbprotokoll 2002/03:47, svar på interpellation (2002/03:121).

bra, särskilt med tanke på den ambitionshöjning av skolpolitiken som det inneburit att alla elever skall gå ut ur grundskolan med fullständiga betyg” (a.a. s. 19). Skrivningen är svårtolkad och det ges inga tillfredsställande beskrivningar i texten. En möjlig tolkning är att regeringen använder internationella kunskapsmätningar för att definiera en nulägesbeskrivning. I nulägesbeskrivningen ses det som ett problem att variationen elever emellan ökar. Genom skrivningarna kan regeringen påvisa handlingskraft samtidigt som de utnyttjar definitionsmyndighet till att sätta en agenda över de frågor som diskuteras. På så sätt utnyttjas internationella kunskapsmätningar till att motivera regeringens grundlinje inom utbildningspolitiken som framkommer i utvecklingsplanens inledning där det skrivs att regeringen betonar ”*Allas rätt till kunskap och bildning*” (a.a. s. 1). Det framkommer också i utvecklingsplanen att regeringen kraftigt prioriterar matematiken vilket uttrycks ”*Matematik handlar om logiskt tänkande och hjälper oss att strukturera och därmed förstå omvärlden*” (a.a. s. 21). I utvecklingsplanen motiveras satsningarna utifrån att matematik är ett formalbildningsämne, men det framkommer också att näringslivets behov är med och styr fokuseringen. Utvecklingsplanen är genom sin karaktär ett dokument där regeringen tar kontroll och styr debatten kring skolans utveckling. Utifrån detta är det ett dokument författat för att kontrollera definitionsmyndighet över hur nuläget i utbildningssystemet skall tolkas och förstås. I detta blir det tydligt att resultaten från internationella kunskapsmätningar används som nulägesbeskrivning samtidigt som de kan utnyttjas till argumentation kring en framtida vision om utbildningssystemet. Genom dessa funktioner används resultaten och tolkningarna av internationella kunskapsmätningar till att ta kommandot över definitionsmyndigheten. Resultaten från internationella kunskapsmätningar landar i en pågående diskussion där regeringens utvecklingsplan kan ses som ett svar. Regeringen och oppositionen använder i detta internationella kunskapsmätningar för att ge extra tyngd åt sina beskrivningar av utbildningens problem och möjligheter.

I pressmeddelanden och artiklar på regeringskansliets hemsida fanns det ett flertal skrivningar som behandlade internationella kunskapsmätningar som nulägesbeskrivningar. Dessa källor utgör naturligtvis bara en sida av det politiska samtalet, men de är inte ointressanta, då de utgör delar av ett politiskt samtal. I maj 2002 publiceras en artikel av utbildningsministern (Östros 2002:b) som lyfter upp och diskuterar resultaten i PISA 2000. I denna argumenteras det för att svenska elever klarar sig bra då den svenska lärarkåren består av kunniga och duktiga yrkesmänniskor och att elever, föräldrar och skolledare visar engagemang och intresse. Trots detta påtalas att ambitionsnivån måste höjas. Detta uttrycks ”*Regeringens ambition är att svensk utbildning internationellt sett ska vara ledande*” (a.a. s. 1). Vid ett tal under hösten 2002 ges utbildningsministern möjlighet att lägga ut texten kring relationen mellan svensk utbildning och utbildningens internationalisering. I detta uttrycks ”*Vi ska ha en tät kommunikation mellan pedagogerna i skolan*

och forskare för att få en skola som utvecklas och ligger väl till i en internationell jämförelse. Det är viktigt” (Östros 2002:a s. 2). Det berörs inte närmare varför det är viktigt, men det relateras till en upplevd nyordning vad det gäller ett internationellt perspektiv inom utbildningspolitiken.

Utbildningsminister Östros innehar en nyckelposition under den studerade tidsperioden vad det gäller definitionsmyndighet. Det blir därför viktigt att lyfta upp hans formuleringar och syn på hur internationella kunskapsmätningar skall tolkas och förstås som nulägesbeskrivningar. Ministerns agerande skulle kunna summeras utifrån hans uppfattning om PISA 2000 att de svenska resultaten innebär att ”vi kan ha självförtroende” (Östros 2004) vad det gäller skolpolitiken. I detta exemplifieras hur internationella kunskapsmätningar bistår aktörer vid nulägesbeskrivningar. De som äger definitionsmyndighet över hur internationella kunskapsmätningar skall tolkas innehar en gynnad position för att föra ut sitt budskap och motivera en nulägesbeskrivning, men samtidigt en vision om morgondagens skola.

Ett sätt att aktivt arbeta med definitionsmyndighet är genom de regelbundna pressmeddelanden som skickas ut från regeringskansliet som berör synen på utbildning utifrån internationella kunskapsmätningar. Utifrån dessa skapas överlag en positiv bild av det svenska utbildningssystemet. Bland annat påtalas utifrån OECD:s *Education at a Glance* att investeringar i utbildning ger hög avkastning både för den enskilde och samhället i stort (Pressmeddelande 2002). Detta kommenteras av utbildningsministern:

Vårt land lyfts åter fram på ett positivt sätt på många ställen i rapporten. Sverige prioriterar utbildningsområdet högt, avsätter relativt sett stora resurser och uppnår goda effekter av det (Pressmeddelande 2002 s. 1).

Att svenska elever klarar sig bra vid internationella jämförelser återkommer ett år senare när nästa *Education at a Glance* publiceras (Pressmeddelande 2003:a). Även här framkommer att det politiskt satsas stora summor på utbildningen och att det enligt ministern ger goda resultat. Ministern använder även statistiken till att uttala sig om att ”Undersökningen ger ett gott stöd för den svenska utbildningspolitiken” (a.a. s. 1). Statistiken från OECD används på så sätt i pressmeddelandet till att beskriva nuläget som gott vad det gäller elevernas resultat.

I pressmeddelanden går det även att finna att regeringens särskilda prioriteringar på matematik ger resultat genom att utbildningsdepartementet genom en matematikdelegation kallar till seminarium kring hur de svenska eleverna skall bli bäst i världen på matematik (Pressmeddelande 2003:b). Genom detta går det att dra slutsatser om att pressmeddelandena används för att ta kommandot över en definitionsmyndighet vad det gäller hur den svenska skolan skall förstås utifrån internationella jämförelser. Vidare går det att se att pressmeddelanden används för att visa på handlingskraft från en sittande

majoritet genom att kunskapsmätningarna ges prioritet genom till exempel fokuseringen på matematik.

Inom det politiska fältet finns det ett flertal aktörer som agerar utifrån internationella kunskapsmätningar för att skapa acceptans för olika nulägesbeskrivningar. Även inom media finns det ett flertal artiklar som tar upp kunskapsmätningarna utifrån att de tillhandahåller fakta som kan ligga till grund för nulägesbeskrivningar. Vid rapporteringen av att internationella kunskapsmätningar skall genomföras rapporteras det i media att dessa fyller en funktion som viktig samtalsarena. Vid presentationen av kunskapsmätningarnas resultat går debatten in i en fas där de presenteras som nulägesbeskrivningar. Denna fas är ymnig och följs av en fas där resultaten används för att legitimera eller dislegitimera en förd politik. Mediedebatten studeras utifrån två olika empiriska studier. Det är dels en tidsmässigt kort studie vid presenterandet av PISA i december 2001 och januari 2002 och det är en längre studie med fokus på perioden från 1996. I denna del är det främst IEA:s studier som studeras.

I den senare studien är ett flertal aktörer verksamma. Det finns dels artiklar vars syfte är att redovisa kunskapsmätningarna och resultaten på ett så objektivt sätt som möjligt, men det finns också politiska aktörer verksamma som genom sitt agerande deltar i kampen om definitionsakt. Genom att debattera kunskapsmätningarna skapas en nulägesbeskrivning vars syfte är att skapa acceptans för en vision om morgondagens skola.

I debatten kring IEA:s kunskapsmätningar är det en vanligt förekommande uppfattning att de svenska resultaten är påverkade av att det svenska skolsystemet först senare under utbildningen prioriterar de ämnen som mäts i IEA:s kunskapsmätning¹⁴⁶. Det förekommer också uppfattningar om att de svenska resultaten inte är tillfreds, men det är uppmärksammat och det förekommer en rad åtgärder för att komma tillrätta med den upplevda bristen¹⁴⁷. I debatten skapas ofta en nulägesbeskrivning utifrån att det svenska utbildningssystemet är framgångsrikt ifall det betänks att utbildningen är inkluderande vad det gäller elever med olika bakgrund. Detta kontrasteras mot att andra länders resultat har stor varians bland sina elever beroende på socioekonomisk bakgrund. I debatten väcks även kritik gentemot IEA:s mätningar som inte i tillräcklig grad mäter förståelsen hos elever och att denna förståelse inte relateras till strukturer vad det gäller sociala, ekonomiska och kulturella faktorer¹⁴⁸.

I kampen om nulägesbeskrivning används också jämförelser gentemot andra nationer. Ett exempel är jämförelser med Singapores resultat i TIMSS (Dagens Nyheter 1997-11-02). I detta konstateras att de svenska elevernas

¹⁴⁶ Se Aftonbladet (1996-11-21), Helsingborgs Dagblad (1998-02-25) och Dagens Nyheter (1998-02-25).

¹⁴⁷ Se Svenska Dagbladet (1996-11-22:a, 1996-11-22:b).

¹⁴⁸ t.ex. Svenska Dagbladet (1998-02-25, 1998-02-28), Nerikes Allehanda (1998-02-28) och Göteborgs-Posten (1998-02-28).

resultat är sämre då det i Sverige saknas tillräcklig nivågruppering, läxläsning och konkurrens mellan elever och skolor. Dessutom påtalas att oordning och bristande tilltro till auktoriteter är en anledning till att svenska elever presterar sämre¹⁴⁹.

I medieanalysen av PISA 2000 blir det tydligt att mediedebatten tidsmässigt fungerar utifrån två skilda fokus. I början fungerar artiklarna som nulägesbeskrivningar för att efterhand transformeras till att alltmer inriktas gentemot legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik.

Debatten kring PISA 2000 drog igång den 2 december 2001 med två artiklar i Skolvärlden (2001-12-02:a, 2001-12-02:b). I dessa presenteras de svenska elevernas resultat i relation till andra nordiska länder. Utifrån jämförelser med Finland och Danmark redovisas att det svenska utbildningssystemet är relativt likvärdigt.

Efter dessa inledande artiklar dröjer det ett par dagar innan andra dagstidningar, TT och SR reagerar på PISA 2000. Dagarna 4-5 december utgör startpunkten på debatten där resultaten används som nulägesbeskrivningar¹⁵⁰. I nulägesbeskrivningarna är det möjligt att se vissa politiska meningsskiljaktigheter och tolkningar, men de är inte större än att de kan karaktäriseras som nulägesbeskrivningar.

I utskicken från TT är det en relativt positiv bild som tonar fram av det svenska skolsystemet. Bland annat citeras Skolverkets generaldirektör Mats Ekholm då han ger uttryck för att *”vi ligger och flåsar tätklungan i nacken”* (TT 2001-12-04:a). Skolverkets projektledare Anita Wester uttrycker det som skulle kunna tolkas som myndighetens officiella linje då hon säger *”De svenska eleverna har presterat bra, men någonstans hade vi tänkt oss att vi skulle vara bättre”* (TT 2001-12-04:a). Som nulägesbeskrivning uttrycker generaldirektören att det inte går att säga att Sverige halkat efter internationellt, men *”En orsak till att Sverige inte ligger högst i topp kan vara de stora besparingarna i svensk skola under 1990-talet. Eleverna som deltar i undersökningen har varit en synnerligen missgynnad generation”* (TT 2001-12-04:a). I detta ger generaldirektören uttryck för en uppfattning som kan tolkas som dislegitimering av en förd skolpolitik. Genom detta gör han en tolkning av sin roll som generaldirektör då Skolverkets uppdrag är att bidra med nulägesbeskrivningar. Legitimeringar och dislegitimeringar av en förd skolpolitik är förbehållet politiker samt andra externa aktörer i samhället. Exemplet är talande som en bild över hur svårt det är att skilja på roller inom skolans

¹⁴⁹ Jämförelser med andra länder är i debatten förekommande för att skapa nulägesbeskrivningar av de svenska resultaten se även Svenska Dagbladet (1998-03-02).

¹⁵⁰ Under dessa dagar är det ett flertal artiklar som publiceras. Expressen (2001-12-04, 2001-12-05), GT (2001-12-04), SR (2001-12-04), TT (2001-12-04:a, 2001-12-04:b, 2001-12-04:c, 2001-12-04:d), Aftonbladet (2001-12-05), Borås Tidning (2001-12-05), Dagens Nyheter (2001-12-05), Göteborgs-Posten (2001-12-05), Helsingborgs Dagblad (2001-12-05) och Svenska Dagbladet (2001-12-05:a, 2001-12-05:b).

styrssystem och hur nära förbundet det är att tillhandahålla nulägesbeskrivningar och att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

I flera av artiklarna som följer syns en tydlig påverkan från den inledande informationen från TT¹⁵¹, men det finns också en tydlig koppling i rapporteringen till presskonferensen som hölls av Skolverket¹⁵².

I och med dessa artiklar är den första fasen i rapporteringen kring PISA avslutad. Fasen kännetecknas av att rapporteringarna har ett fokus kring att fungera nulägesbeskrivande. I resten av mediadebatten är det framträdande draget att rapporteringarna alltmer kommer att fokusera på legitimering och dislegitimering av en förd skolpolitik. Det finns dock ett antal artiklar som senare i debatten alltjämnt kan karaktäriseras som nulägesbeskrivningar¹⁵³. Dessa artiklar kännetecknas av att det är andra aktörer än de politiska som får komma till tals och att det är andra fokuseringar än de inledande. Bland annat lyfts ordningsproblematiken för diskussion och det faktum att svenska elever ägnar läxläsning ett litet intresse. Även diskussioner kring betyg förekommer i denna debatt (Dagens Nyheter 2001-01-22). I debatten följs också Skolverkets rapport (Skolverket 2003:c) om skillnaderna mellan svenskfödda och utlandsfödda upp och diskuteras (Helsingborgs Dagblad 2003-01-29). Resultaten i PISA jämförs också i debatten med resultat från andra kunskapsmätningar och sätts in i ett system av resultat för att ge en nulägesbeskrivning av tillståndet inom det svenska skolsystemet¹⁵⁴.

Sammantaget kan det uttryckas att internationella kunskapsmätningar används för att presentera faktagrundade nulägesbeskrivningar för att därigenom vinna acceptans kring visionen aktörer har om utbildningssystemet. Kampen om definitionsfakt försvaret förs av aktörer genom att de använder och gör bruk av argument och resultat som återfinns inom internationella kunskapsmätningar. Därför blir effekten av internationella kunskapsmätningar att de, när de landar i nationell kontext, transformeras till argument i en nulägesbeskrivning. I kampen om definitionsfakt innehar internationella kunskapsmätningar därför en position som argument för en nulägesbeskrivning och vision om morgondagens skola.

Steiner-Khamsi (2004:d) uppmärksammar internationella kunskapsmätningarna utifrån deras funktion som samtalsarena för att definiera en nulägesbeskrivning. I detta uppmärksammar hon specifikt de rangskalor som produceras utifrån kunskapsmätningarna och hon konstaterar att rangskalorna upprätthåller en unik position vad det gäller att reformera skolsystem. Bland annat exemplifierar hon detta förhållande utifrån PISA och reaktionerna i Tyskland. Hennes argumentation i detta går ut på att PISA fyllde ett

¹⁵¹ Tex. Expressen (2001-12-04) och Borås Tidning (2001-12-05).

¹⁵² Tex. Dagens Nyheter (2001-12-05) och Helsingborgs Dagblad (2001-12-05).

¹⁵³ t.ex. Svenska Dagbladet (2002-02-08), Helsingborgs Dagblad (2003-01-02, 2003-01-29) och Borås Tidning (2003-01-09).

¹⁵⁴ t.ex. Göteborgs-Posten (2001-12-13, 2001-03-17) och Dagens Nyheter (2002-06-19, 2003-06-05).

syfte i den tyska kontexten utifrån ett brett accepterat behov av att reformera det tyska skolsystemet. Hon menar också att internationella kunskapsmätningar utifrån sina rangskalor:

In short, the potential of influencing educational reform depends on whether a controversy over educational reforms in particular country already exists. In such instances, international league tables indeed are utilized as a policy tool to certify the demands of reform proponents. Thus, international comparisons are attractive to politicians and policy makers only if they are, at that particular moment, in need of additional, external support for their reform agenda (Steiner-Khamsi 2004: d s. 208).

Det finns alltså tankar om att internationella kunskapsmätningar bidrar till ett utbildningspolitiskt samtal där de definierar en nulägesbeskrivning utifrån externa referenspunkter. Kopplingen mellan internationell och nationell nivå kan också utifrån ländernas interna utbildningspolitiska diskussioner förstås som att tidpunkten för en internationell kunskapsmätning presentation är avgörande för vilken effekt den ges i lokal kontext (se bl.a. Luschei 2004). Detta då diskussioner som förs i lokal kontext har stor betydelse för hur nulägesbeskrivningarna utifrån internationella kunskapsmätningar ges ett innehåll. Det finns följdaktligen en tendens i att internationella kunskapsmätningar används för att skapa nulägesbeskrivningar i den nationella kontexten utifrån pågående utbildningspolitiska diskussioner, mer än att internationella kunskapsmätningar ensamt skapar nulägesbeskrivningar i de nationella kontexterna. Det finns med andra ord en koppling mellan pågående nationella utbildningspolitiska diskussioner och de nulägesbeskrivningar som kunskapsmätningarna bidrar med. Internationella kunskapsmätningar bör därför inte ensidigt tolkas som skapare av nationella nulägesbeskrivningar, utan bör mer ses som katalysatorer för den nationella utbildningspolitiska debatten genom att nulägesbeskrivningar med hjälp av externa referenser möjliggörs.

Kunskapsmätning för legitimering och dislegitimering

I riksdagens protokoll (1996/97:43) återfinns ett anförande av socialdemokraten Jan Björkman som exemplifierar hur legitimering av en förd skolpolitik går till med hänvisning till resultat från OECD. Björkman argumenterar att den förda skolpolitiken är på rätt väg då statistiken från OECD visar att Sverige ligger i topp vad det gäller satsade resurser på utbildning i förhållande till BNP. I anförandet angrips också politiska meningsmotståndare, som i detta fall är moderater, genom att hänvisa till OECD statistik som anses bevisa att breddutbildning inte leder till sämre kvalitet. Detta är ett typexempel för hur statistik från internationella samarbetsorganisationer används inom ett politiskt fält för att legitimera en förd skolpolitik. Statistik används för att

öka trovärdigheten på argumentation som förs. Genom detta lämpar sig statistik för att angripa aktuella problem i en politisk diskussion. I exemplet yttrar det sig genom en koppling mellan OECD:s statistik kring breddutbildning och en förd politik. I detta är det Björkmans tolkning som kommer till tals och inte statistiken från OECD då den är avsedd som resultatdata och inte har det egentliga syftet att fungera legitimitetsskapande. I exemplet redogörs det för hur ett politiskt fält fungerar i relation till internationella samarbetsorganisationer. Resultaten hamnar i blickpunkten inom en politisk sfär då de kan fungera som legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik. Resultatdata och statistik landar på så sätt i nationella kontexter i pågående debatt där de ges funktionen av legitimering, eller dislegitimering, av aktörer verksamma i kampen om definitionsfakt.

I en socialdemokratisk motion¹⁵⁵ argumenteras det för att åtgärder bör vidtas för att öka intresset för matematik. Motionärerna pekar på att internationella undersökningar visar att svensk skola håller hög klass inom många ämnesområden, men att resultatet i matematik inte är lika framgångsrikt. Utbildningsutskottets betänkande¹⁵⁶ anför att svenska elevers kunskaper alltsedan 1960-talet jämförts med andra länder inom ramen för IEA. Enligt utskottets skrivning visade tidigare undersökningar att svenska elever hade dåliga kunskaper i matematik. Detta innebar omfattande fortbildning av lärare. Nyare undersökningar visar, enligt utskottet, att resultaten avsevärt förbättrats. Utifrån dessa slutsatser avvisas motionen, men det argumenteras för att internationella studier fyller en funktion och att arbetet med matematik och naturvetenskap är prioriterat. Utifrån diskussionerna blir det tydligt att resultaten från internationella samarbeten används för att legitimera en förd skolpolitik. De som äger definitionsfakt legitimerar tidigare fokuseringar inom matematik och naturvetenskap utifrån de senare positiva resultaten. Intressant i exemplet är att det är en socialdemokratisk motion som förkastas av en majoritet där socialdemokrater ingår. Detta kan ses som ett exempel på att definitionsfakt kan kopplas till enskilda individer. Det kan alltså sägas att det inom en politisk sfär finns individer med mer eller mindre definitionsfakt. Det räcker alltså inte med att ingå i en majoritet för att få definitionsfakt utan det krävs också att man som individ har fler egenskaper. Det väger, som i exemplet ovan, tyngre att sitta i utbildningsutskottet än att vara enskild riksdagsman/kvinna.

Ett annat exempel på hur internationella kunskapsmätningar utnyttjas för att legitimera en förd skolpolitik återfinns i statsrådet Ingegerd Wärnerssons svar på en fråga från oppositionen¹⁵⁷. Frågan handlar om vad regeringen gör för att stärka skolans förmåga att förmedla baskunskaper. Som svar anges att svenska elever klarar sig bra utifrån de kunskapsmätningar som genomförts

¹⁵⁵ Motion till riksdagen (1997/98:Ub237).

¹⁵⁶ Utbildningsutskottet (1997/97:UbU9).

¹⁵⁷ Skriftligt svar på fråga (1998/99:144).

av IEA. Då kunskaperna är goda skall det ses som ett bevis på att den förda skolpolitiken är framgångsrik. Genom att lyfta upp positiva resultat skapas en bild av att tillståndet i den svenska skolan håller en hög, eller åtminstone medelgod, resultatnivå.

Internationella kunskapsmätningar används inom en politisk sfär till att lyfta upp och stärka argument för olika politiska prioriteringar. Samtidigt kan andra resultat från kunskapsmätningar lyftas upp för att dislegitimera en förd skolpolitik. Förfaringssätten från aktörerna varierar beroende på maktförhållandena vad det gäller definitionsmyndighet. Samtidigt pågår aktiviteter inom en medial sfär som utifrån diskussionerna kan karaktäriseras som en legitimering eller dislegitimering.

På ledarsidan i Svenska Dagbladet (1997-01-19) skrivs det att det främst är två problem som uppmärksammas utifrån TIMSS. Det som diskuteras är den ökade oordningen och att fler elever lämnar skolan utan godkända betyg. Ledarsidan ger uttryck för att problemen, i relation till att det satsas så stora belopp på utbildning, borde innebära att det finns utrymmen för effektiviseringar. Artikeln dislegitimerar en förd skolpolitik genom att den argumenterar för ökade kunskapskrav vilket enligt argumentationen skulle innebära att svenska elever skulle få bättre resultat i internationella kunskapsmätningar. Artikeln dislegitimerar således den förda politiken utifrån resultaten på kunskapsmätningarna samtidigt som den legitimerar en alternativ skolpolitik utifrån samma kunskapsmätning. Detta är ingen unik engångsföreteelse i Svenska Dagbladet att de dislegitimerar den förda skolpolitiken utifrån kunskapskraven. Det förekommer artiklar (tex. Svenska Dagbladet 1997-08-19) som argumenterar för att socialdemokratisk politik fokuserar för mycket på frågor som mobbing och skolmat och att de i fokuseringen glömmer bort skolans uppdrag som kunskapsförmedlare.

Det förekommer alltså en kritisk bild i Svenska Dagbladet kring den förda skolpolitiken. Bland annat kritiseras hur en internationell kunskapsmätning som TIMSS presenteras i skoldebatten¹⁵⁸. Det argumenteras för att det från ledande politiskt håll krävs positiva resultat kring skolan och att TIMSS utifrån detta inte presenteras på korrekt sätt. Kritiken inriktar sig på att de svenska resultaten presenteras som goda, men att det inte framgår att de värsta konkurrenterna inte deltar i undersökningen. Utifrån detta uttrycks en kritik om att de svenska resultaten presenteras som goda trots att det finns en allmänt spridd bild om att så inte är fallet. Resultaten från TIMSS är med andra ord missvisande. Diskussionen tar sig uttryck i att debatten kring skolans kvalitet inte får relateras till en internationell kunskapsmätning utan att det diskuteras vilka de deltagande länderna är. Legitimeringen sker utifrån rangordningslistan och dislegitimeringen sker utifrån att det finns ett antal länder som inte deltar och som enligt vissa aktörer skulle placeras framför Sverige vid en jämförelse.

¹⁵⁸ Svenska Dagbladet (1998-02-28, 1998-03-05).

Medierna utnyttjas som ett medium av politiska aktörer för att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik. Ett exempel på detta återfinns i Dagens Nyheter (1998-03-05) där folkpartisten Jan Björklund framför kritik gentemot TIMSS. Björklund utgår i sin argumentation från OECD som, enligt Björklund, visat att svensk utbildning håller för låg kvalitet. Detta ignoreras eller ges för liten uppmärksamhet av den sittande majoriteten då den för ensidigt fokuserar sin bild av den svenska skolan utifrån resultaten i TIMSS. Björklunds argumentation drivs av en strävan att dislegitimera den förda skolpolitiken och dess fokusering på resultaten utifrån TIMSS. Detta görs utifrån ett antal reservationer kring hur TIMSS genomförts. Det är främst tre reservationer som anförs i debattartikeln. Den första är att det bara är åtta länder som jämförs, där Sverige är det enda EU-landet. Visserligen är det 21 länder som deltagit, men det är bara åtta som lämnat in tillräckligt med underlag för att jämförelser skall vara möjliga. Den andra är att Björklund anför reservationer kring urvalet. I Sverige läser 40 procent på studieförberedande linjer, men i undersökningen är dessa representerade till 70 procent. Detta förbättrar resultaten då en stor del av eleverna är borttagna som skulle sänkt medelvärdet. Den tredje punkten som anförs är att undersökningen genomfördes 1995, alltså innan 90-talets gymnasiereform fått fullt genomslag. Björklund menar att det påtalas av lärare att kvaliteten sjunkit i gymnasieskolan vilket inte fått genomslag i undersökningen då fyra femtedelar gått i den gamla gymnasieskolan. Det tas också upp att de forskare vid Umeå universitet som haft uppdraget att samordna undersökningen redovisat invändningar mot kunskapsmätningen men att dessa inte tagits med när Skolverket i pressmeddelanden gått ut och informerat.

Artikeln av Björklund får inte stå oemotsagd. Professorerna Ulla Riis och Ingemar Wedman samt ordföranden för den nationella kommittén för TIMSS Larz Johansson formulerar ett svar på Dagens Nyheter (1998-03-07) debattsida. I detta svar anför de skäl för varför inte Björklunds argumentation håller. I debatten blir det tydligt att argumentationen sker utifrån olika utgångspunkter. Detta blir än tydligare då Björklund återkommer med en artikel (Dagens Nyheter 1998-03-13) där han argumenterar för att han egentligen inte kritiserar TIMSS utan det han kritiserar är de övertolkningar som regering och Skolverket gör sig skyldiga till genom att utropa att svensk skola är bäst i världen. Detta då han menar att det döljer att svensk gymnasieutbildning befinner sig i djup kris. Diskussionerna ovan är ett exempel på vad som sker med internationella kunskapsmätningar när de landar inom en nationell kontext. Det förs en rad olika samtal och diskussioner där det relateras till kunskapsmätningar utifrån olika bevekelsegrunder och syften. Riis, Wedman och Johansson agerar utifrån att de förklarar och beskriver hur metoden för TIMSS fungera. Detta är andra delar av utbildningspolitikens aktörer relativt ointresserade av. Istället används de, som i exemplet ovan, till att dislegitimera en förd skolpolitik. Det hade varit fullt möjligt för Björklund att anföra andra delar av undersökningen än de som använts för en

legitimering, men i exemplet ovan sker inte detta utan istället angräps undersökningens metod. Detta innebär att en politisk aktör är inne på ett område där hans kunskap och trovärdighet är begränsad. Detta får till effekt att hans argument kan bemötas, men detta är egentligen ointressant utifrån Björklunds horisont. Han är inte intresserad av metoddiskussioner kring TIMSS. Hans intresse är att kontrastera resultaten från TIMSS då det han eftersöker är en acceptans för sin vision om ett annat gymnasium. Detta gör han genom att dislegitimera den förda politiken och argumentera för att gymnasiet befinner sig i kris.

I diskussionerna finns det artiklar och aktörer som utifrån TIMSS är intresserade av att dislegitimera en förd skolpolitik eller föra fram andra diskussioner utifrån kunskapsmätningens resultat¹⁵⁹. Det finns också artiklar som för fram TIMSS som en kunskapsmätning som kan legitimera en förd skolpolitik¹⁶⁰. Inom den mediala arenan är det alltså möjligt att se två olika handlingsalternativ när en internationell kunskapsmätning landar i nationell kontext. Det ena handlingsalternativet handlar om att legitimera en förd skolpolitik. De aktörer som använder kunskapsmätningarna på detta sätt återfinns bland majoritetspolitiker, forskare som argumenterar för kunskapsmätningarnas metoder samt aktörer verksamma inom en utbildningsadministration. Argumentationen kännetecknas av att kunskapsmätningarna har viktiga värden att tillföra debatten och att resultaten förväntas leda till åtgärder. Genom definitionsmakt agerar de styrande så att de lyfter upp de frågeställningar som av dem anses vara av värde. Detta innebär att frågeställningarna som lyfts upp legitimerar en förd skolpolitik. Det som lyfts upp kan dels vara saker som är bra, men det kan också vara saker som uppfattas som mindre bra. Sammantaget för diskussioner om resultat som är mindre bra är att de styrande också anför åtgärder för att komma till rätta med problemen.

Det andra handlingsalternativet är att anföra fakta från internationella kunskapsmätningar med syftet att dislegitimera en förd skolpolitik. Detta kan ta sig uttryck i att aktörer anför fakta som de styrande inte för fram för diskussion. Det kan också ta sig uttryck i att de ifrågasätter kunskapsmätningarnas resultat. Aktörer som använder denna strategi återfinns främst bland oppositionspolitiker och debattörer verksamma inom press med annan politisk uppfattning än en styrande majoritet.

¹⁵⁹ Förutom de ovan nämnda artiklarna se även Aftonbladet (1998-03-09), Svenska Dagbladet (1998-04-12), Dagens Nyheter (1998-05-25, 2000-06-22) och Helsingborgs Dagblad (1998-06-12).

¹⁶⁰ Se bl.a. Göteborgs-Posten (1998-03-07, 1999-09-27), Helsingborgs Dagblad (1998-08-13, 1998-08-16), Östersunds-Posten (1999-02-19), Svenska Dagbladet (1999-12-11, 2000-02-18) och Dagens Nyheter (2000-02-07, 2000-06-22). Denna diskussion är även applicerbar på diskussionerna kring PISA 2000 utifrån ett lite längre tidsperspektiv. Se bl.a. Nerikes Allehanda (2002-02-17, 2002-07-01) och Östersunds-Posten (2002-08-02).

I den längre diskussionen kring internationella kunskapsmätningar är de två handlingsalternativen kring en legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik relativt tydlig bland utbildningspolitikens aktörer. Det har tidigare skrivits fram att medialogiken fungerar utifrån att det först synes vara så att rapporteringen kring internationella kunskapsmätningarna sker utifrån en nulägesbeskrivning för att först efter ett tag ges gestalt av en legitimering eller dislegitimering. Detta är också synligt vid den tidsmässigt kortare studien av PISA 2000.

Vid rapporteringen av PISA 2000 gestaltas denna diskussion genom diskussioner som uppkommer kring ordningsproblematiken i den svenska skolan. Debatten drar igång genom en artikel i GT (2001-12-04) författad av Folkpartiets politiske sekreterare i Göteborg, men debatten briserar först i och med ett reportage i SVT Rapport. Detta reportage refereras det sedan ymnigt till i den mediala debatten¹⁶¹. I artiklarna ges ett flertal aktörer möjlighet att diskutera den svenska skolan utifrån ordningsproblematiken. Diskussionerna förs utifrån två olika riktningar. Den ena argumenterar för att det är möjligt att det uppfattas som om ordning råder i den svenska skolan, men detta kan inte ensidigt tolkas som ett problem då de svenska resultaten är goda. Istället anförs skäl för att det har att göra med metoden som används för att nå goda resultat. Dessa diskussioner kännetecknas av att de legitimerar en förd skolpolitik där ordningsproblematiken sätts in i ett sammanhang som handlar om att uppnå goda resultat.

Den andra riktningen argumenterar för att ordningen i den svenska skolan innebär ett misslyckande för den svenska skolan. Ordningensproblematiken innebär ett hot mot elevernas möjligheter att lyckas i sin utbildning. Det anförs också ett flertal olika metoder för att komma tillrätta med dessa problem som handlar om en ökad fokusering på kunskapskrav och betyg bland annat i ordning och uppförande. I debatten diskuteras den förda skolpolitiken utifrån en diskussion om en ”flumskola” där kunskapskraven har en alltför underordnad roll. En av de framträdande aktörerna i debatten är Folkpartiets partiledare Lars Leijonborg. Han använder debatten om ordning till att dislegitimera den förda skolpolitiken samtidigt som han genom diskussionerna ges en möjlighet att legitimera en vision om morgondagens skola.

Internationella kunskapsmätningar landar i en kontext där ett samtal kring utbildningspolitik pågår. I detta samtal används kunskapsmätningarna för att stärka dels de egna argumenten, men också till att stärka motargumenten gentemot konkurrenter om definitions-makt. I detta fungerar kunskapsmätningarna dels som legitimering av en förd skolpolitik men också som dislegi-

¹⁶¹ Se Svenska Dagbladet (2001-12-18:a, 2001-12-18:b), Aftonbladet (2001-12-17:a, 2001-12-17:b, 2001-12-18:a, 2001-12-18:b), Expressen (2001-12-16), Göteborgs-Posten (2001-12-18, 2001-12-27), GT (2001-12-18:a, 2001-12-18:b, 2001-12-22), Helsingborgs Dagblad (2001-12-18), Borås Tidning (2001-12-19, 2001-12-20), Nerikes Allehanda (2001-12-20) och Affärsvärlden (2002-01-23)

timering. Handlingsalternativen styrs av vilken roll de olika aktörerna innehar i utbildningens styrning.

Slutsatserna kring internationella kunskapsmätningar som ett sätt att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik finner stöd inom viss forskning. Bland annat Steiner-Khamsi (2003) för en diskussion om att de kan användas utifrån en *glorification* eller *scandalization* av ett utbildningssystem. I detta inriktar hon sig dock mer på resultaten av hur internationella kunskapsmätningar används i de lokala kontexterna. Denna studies resultat inriktar sig mera på hur olika aktörer använder internationella kunskapsmätningar utifrån legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik i kamp om definitionsmyndighet. Luschei (2004) visar i sina studier av policyarenan i Brasilien att *”the externalization of a fundamental reform legitimizes the current regime, it also can be used to discredit prior regimes and to justify a replacement of bureaucratic functionaries”* (a.a. 2004 s. 164). Luschei finner alltså utifrån sina studier av den brasilianska kontexten att externa referenser kan användas för att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

Utifrån studier av EU, NAFTA och APEC ställer Dale & Robertson (2002) frågan *”Is it likely that any of the member states of the organizations are doing anything in education that they would not have been doing if they had not been members?”* (a.a. s. 36). De svarar att frågan inte kan besvaras, men svaret blir ändå *”yes” in each case, but for different reasons and with different consequences”* (a.a. s. 36). Utifrån deras resultat är det därför meningsfullt att föra en diskussion kring extern påverkan på nationella utbildningssystem. De menar att det ges olika konsekvenser och att skälen skiljer sig åt, men sammantaget kan det konstateras att det sker en påverkan mellan det internationella och nationella. För Sveriges del, i relation till IEA och OECD, syns detta genom att externa referenser används för legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik. Dale & Robertson (2002) för vidare en diskussion om internationell påverkan kommer att leda till homogenisering av nationella utbildningssystem. De svarar delvis jakande på detta, men samtidigt trycker de på att externa referenser ges en lokal prägel utifrån nationella kontexters beskaffenhet.

Dekontextualisering av resultaten

Undersökningen av den svenska kontexten visar på att internationella kunskapsmätningar landar i nationell kontext där ett samtal kring utbildning pågår. I kontexten ges kunskapsmätningarna funktionen av att dels utgöra samtalsarena i vilken ett samtal kring utbildning kan föras. Vidare ges de funktionen av nulägesbeskrivning av utbildningssystemet varur de olika aktörerna kan hämta argument och motargument för den vision om morgondagens skola de ger uttryck för. Slutligen fungerar kunskapsmätningarna som faktabärare som möjliggör legitimering eller dislegitimering av en förd

skolpolitik. I dessa tre funktioner ges, eller tar, aktörer roller som bestämmer och begränsar aktörernas handlingsalternativ. I framställningen blir det uppenbart att resultaten svårligen låter sig beskrivas isolerat från varandra. Aktörer inom utbildningspolitiken agerar på flera arenor samtidigt i kamp om definitionsakt och de använder olika strategier för att föra denna kamp. Det blir därför svårt att i förlängningen upprätthålla klart avskiljbara gränser vad det gäller aktörernas agerande. Det är alltså fullt möjligt för en aktör att samtidigt bejaka internationella kunskapsmätningar som samtalsarena, nulägesbeskrivning och legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik.

Slutsatserna kring internationella kunskapsmätningars funktion inom en nationell kontext har studerats genom ett flertal källor. Detta har gjorts för att utröna hur kunskapsmätningarna diskuteras och vilken funktion de ges. Framledes skall resultaten studeras i relation till andra länders diskussioner kring kunskapsmätningar. Detta görs i någon mån utifrån en ambition att dekontextualisera de svenska resultaten och söka om resultaten har en allmängiltighet även utanför svensk kontext. Den empiriska studien begränsas av att det är artiklar som publicerats i samband med presenterandet av PISA 2000 under tidsperioden december 2001 och januari 2002. Förutom artiklarna har också de nationella rapporterna lästs och analyserats. Vidare begränsas studien av att det främst är dagstidningsdebatten som studeras i Norge, Danmark och Holland.

Studien bygger på artiklar insamlade av OECD och ambitionen har varit att vara heltäckande under den aktuella perioden. Vid studier av svensk mediedebatt har det visat sig att så inte alltid varit fallet och det är därför rimligt att anta att OECD även i denna del missat en del artiklar. Empirin från Danmark, Norge och Holland är överskådlig och har därför analyserats i sin helhet. Inledningsvis studerades också mediedebatten under den aktuella perioden i Island, Finland och Tyskland. Empirin från Island och Finland var förvånansvärt knapphändig och kunde på grund av detta varken styrka eller ifrågasätta de svenska resultaten. Jag har därför valt att lyfta ur dessa delar. Vad det gäller Tyskland var empirin ytterst ymnig vilket ledde till ett svårarbetat empiriskt material. Jag har läst alla de artiklar som presenterades i tysk massmedia under den aktuella perioden vilket utgör drygt 450 artiklar. Vid redovisningen av min undersökning märkte jag dock att den tyska debatten, genom sitt omfång, tenderade att ta fokus från den svenska kontexten. På grund av detta och det svåröverblickbara materialet har jag valt att lämna denna del utanför redovisningen. En studie av den tyska mediedebatten skulle därför kunna sägas kräva en egen undersökning, men det kan för denna undersöknings del dock vara av relevans att påtala att resultaten från den svenska kontexten även var synliga inom den tyska, men för att jag med bestämdhet skulle kunna hävda detta skulle det krävas ett ytterligare inträngande i materialet, vilket jag av tidsmässiga skäl inte hunnit med.

Dekontextualiserad samtalsarena

I den danska nationella rapporten om PISA (Møller Andersen et. al. 2001) beskrivs kunskapsmätningen utifrån:

PISA programmet – Programme for International Student Assessment – er etableret i et samarbejde blandt OECD medlemslande, samt enkelte andre lande. Formålet er at belyse, hvor godt unge mennesker er forberedt til at møde udfordringerne i dagens informationsamfund. PISA er karakteristisk ved ikke at vurdere kompetencerne ud fra specifikke læseplaners indhold, men ved i stedet at tage udgangspunkt i de livsområder, som anses for at være vigtige for unge menneskers fremtidige livssituation (Møller Andersen et. al. 2001 s. 7).

Den danska rapporten skriver fram att PISA skiljer sig från tidigare internationella kunskapsmätningar då den inte är läroplansbunden utan den försöker mäta kunskaper som anses ha värde i en nära framtid. I rapporten lyfts också att danska forskare haft invändningar mot internationella jämförelser då det finns en uppfattning om att dessa lägger för liten vikt vid elevernas bakgrundsfaktorer och det som i dansk forskning kallas *selvreguleret læring* som är inlärning som handlar om inlärningsstrategier, motivation och upplevelsen av det egna jaget. I rapportens formuleringar framgår att det ses positivt på PISA då undersökningen tar med dessa delar och PISA kan därför ses som en mycket god beskrivning av danska elevers kunskaper. Utifrån detta framkommer en positiv bild av PISA då resultatet anses tillförlitligt. Genom tillförlitligheten bidrar resultatet till ett samtal kring skolutveckling.

I studiet av den danska kontexten framgår att det finns en positiv bild kring *benchmarking* av olika nationers resultat. Bland annat återfinns denna uppfattning i en artikel (Politiken.de 2001-12-06:a) där den danske kulturministern får komma till tals. Argumenten återfinns i att jämförelser kan ge svar på landets kvalitet på utbildning samt att synliggörandet av problem kan leda till förbättringar för att klara av internationell konkurrens.

I den norska rapporten kring resultatet i PISA (Lie et. al. 2001) poängteras att kunskapsmätningen avser att uttala sig om policyrelevanta frågor. Det skrivs fram som:

Utdanningspolitikere vil ha svar på spørsmål som: Forbereder vårt skolesystem barna på å delta i samfunnet? Hvilken utdanningsstruktur og –praksis gir de beste mulighetene for elever som har dårlige ressurser hjemmefra? Hvor mye avhenger elevenes prestasjoner av skolens ressurser? PISA er utviklet for å bidra til en økt innsikt i blant annet disse spørsmålene. Analysene vil se på hvordan demografiske, sociale, økonomiske og utdanningspolitiske særtrekk henger sammen med elev- og skolerestater (a.a. s. 9).

Utifrån delar av den norska formuleringaren ses alltså PISA som en policyrelevant undersökning vars syfte är att ge norska utbildningspolitiker en

möjlighet att genomföra förändringar utifrån upplevda problem och möjligheter. PISA ses alltså som en produkt varur ett politiskt utbildningssamtal kan föras.

I den holländska rapporten (Wijnstra 2001) framkommer uppfattningen att de holländska eleverna gör ett relativt gott resultat i PISA. Rapporten bryter ner statistiska data som finns att tillgå och förklarar en del av variansen mellan holländska elever och övriga länder. Detta gör att den holländska kontexten redan på ett tidigt stadium har nationellt nedbruten statistik. Detta är unikt i relation till de övriga länderna då de andra rapporterna initialt framförallt kommenterar undersökningen på ett övergripande plan. Detta torde innebära att definitionsområdet, i större omfattning än i övriga länder, redan från början är ockuperat. Rapporten torde därför redan från början styra samtalet om resultaten. Av intresse är det faktum att resultaten som redovisas i den nationella rapporten (Wijnstra 2001) inte stämmer med resultaten från PISA 2000 (OECD 2001:b). Detta då det statistiska materialet i Holland till stora delar fått underkänt av OECD då det bland annat är ett för stort bortfall. I rapporten används dock nationella resultat för att göra jämförelser med övriga länder. Detta kommer att få konsekvenser för hur samtalet förs, men främst utifrån hur mätningen används som en nulägesbeskrivning och hur den används för att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

Analysen av länderna talar för att resultaten från svensk kontext om att internationella kunskapsmätningar utgör en samtalsarena på vilken ett utbildningspolitiskt samtal kan föras har bäring även utanför svensk kontext. Detta synsätt kommer till uttryck genom att det finns källor som argumenterar för att PISA som kunskapsmätning bidrar med fakta som för det utbildningspolitiska samtalet framåt.

Dekontextualiserad nulägesbeskrivning

Utifrån svensk kontext har det argumenterats för att internationella kunskapsmätningar landar i nationell kontext som en flödig nulägesbeskrivning som tas upp och diskuteras. Vidare påtalas att internationella kunskapsmätningar landar i pågående debatter och att de innehar en position som nulägesbeskrivning varur argument för olika ställningstaganden kan hämtas.

Innan PISA presenterades pågick en debatt i dansk media om hemspråksundervisningens roll. Debatten hade initierats av den nyttillträdde utbildningsministern. I detta hade regeringen använt sig av en amerikansk undersökning för att påvisa att hemspråksundervisning är kontraproduktiv. Detta motsades dock av den amerikanska undersökningens forskningsledare (Helsingør Dagblad 2001-12-04). När PISA presenteras kopplas diskussionen till resultaten i den amerikanska undersökningen. Utbildningsministern formulerar detta som:

Undersøgelsen peger både på at to-sprogede har ringe læsefærdigheder, og at modersmålsundervisningen tilsyneladende har ringe effekt. Det er i fuld overensstemmelse med regeringens forslag om at kommunernes pligt til at tilbyde obligatorisk modersmålsundervisning skall afskaffes (Berlingske Tidende 2001-12-05:b).

Inställningen till hemspråksundervisning utifrån PISA möter motstånd från forskare då det argumenteras för att detta inte mäts i PISA och följaktligen omöjliggör dylika påståenden. Det framförs också åsikter om att tvåspråkighet gynnar utvecklingen av det danska språket¹⁶². När utbildningsministern får klart för sig att forskningen har avvikande åsikter argumenterar hon för att det aldrig var hennes mening att föra diskussionen utifrån PISA:s resultat (Berlingske Tidende 2001-12-05:b). PISA landar i en pågående diskussion om hemspråksundervisning och det förekommer i diskussionen att olika ställningstaganden motiveras utifrån kunskapsmätningens resultat. PISA ges genom detta tolkningen av nulägesbeskrivning inom en pågående diskussion¹⁶³. Diskussionen som uppstår kring utbildningsministerns förslag om att utveckla hemspråksundervisningen kommenteras av henne själv:

Det har været ganske øvervældende. På den ene side er der mange reaktioner, der er forudsigelige, men naturligvis lytter jeg til alle. På den anden side vil jeg også gerne sige at jeg i denne sag er meget sikker på mig selv. Min egen holdning er krystalklar (Jydske Vestkysten 2001-12-09).

Utifrån PISA görs en rad uttalanden om att dansk skola håller låg faktamässig nivå samt att den är kostnadskrävande¹⁶⁴ samtidigt som det förekommer ursäktande kommentarer då danska elever ligger i topp vad det gäller trivsel, elevdemokrati, föräldrainflytande och att lärarnas val av metoder värderas högt¹⁶⁵. Det framkommer även åsikter om att de dåliga resultaten i PISA beror på danska lärares dåliga specialisering vad det gäller ämneskunskaper¹⁶⁶.

Utifrån diskussionerna om PISA agerar utbildningsministern med syfte att ta kontroll över definitionsmakten då hon argumenterar för att resultat i skolan måste utvärderas kontinuerligt för att presenteras för föräldrar och övriga intressenter. I detta möter utbildningsministern ett starkt motstånd från bland

¹⁶² Tex. Berlingske Tidende (2001-12-05:b) och Jyllands-Posten (2001-12-05:a).

¹⁶³ se t.ex. Politiken.dk (2001-12-06:d), Ekstra Bladet (2001-12-06:a) och Berlingske Tidende (2001-12-16:c).

¹⁶⁴ Berlingske Tidende (2001-12-05:a, 2001-12-13:a) och Mandag Morgen (2001-12-10).

¹⁶⁵ Bl.a. i Berlingske Tidende (2001-12-05:a, 2002-01-15:a, 2002-01-15:b), Jyllands-Posten (2001-12-05:b), Information (2001-12-05, 2001-12-18), och Politiken.dk (2001-12-16:b).

¹⁶⁶ I diskussionen kommer både företrädare för ökade faktakunskaper och dess motståndare till tals. Se bl.a. Berlingske Tidende (2001-12-05:c), Politiken.dk (2001-12-08, 2001-12-17), Mandag Morgen (2001-12-10). I linje med detta finns det också företrädare som menar att man istället för att mäta elevernas kunskaper skall mäta lärarnas. T.ex. Weekendavisen (2001-12-07). Det framkommer i diskussionen också åsikter om att resultaten beror på att det satsas för lite resurser på läroböcker (Berlingske Tidende (2001-12-16:d).

annat forskare, som menar att detta förfaringssätt säger väldigt lite om kvaliteten, och från lärarförbund som menar att detta kommer att bidra till en social skevhet. Kampen kring definitionsmyndighet kommer att föras mellan förespråkare för ämneskunskaper och förespråkare av färdighetsträning. De olika företrädarna består främst av regeringen som förespråkar ökade ämneskunskaper och lärare och forskare som förespråkar färdighetsträning. Diskussionen pågår innan presenterandet av PISA, men kunskapsmätningen kommer i debatten att användas av aktörer som argument i diskussionen om den danska skolans inriktning¹⁶⁷. Det som händer när PISA landar i en pågående diskussion är att kunskapsmätningen används för att lyfta upp sociala bakgrunder som påverkar elevernas resultat. I diskussionen kring ämneskunskaper och färdighetsträning används dessa faktorer som nulägesbeskrivningar för att motivera olika inriktningar¹⁶⁸.

När den mediala debatten i Norge drar igång konstateras det utifrån PISA, som en nulägesbeskrivning, att norska elever har dåliga resultat¹⁶⁹. Den norske utbildningsministern jämför PISA med resultaten i ett olympiskt spel då hon uttrycker:

Vi kan ikke ha ambisjoner om å være middels. Dette er skuffende ... og mener det er som om norske utøvere hadde kommet hjem fra vinter-OL med bare fjerde-, femte- og sjetteplasser. Denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet (NRK 2001-12-04).

Utbildningsministern är uppenbart missnöjd med resultaten i PISA. Detta måste åtgärdas och utbildningsministern menar att regeringen är på rätt väg då man utökat norskans betydelse samt utvecklar ett system att utvärdera kvaliteten i utbildningssystemet (Nettavisen 2001-12-04) samt se över läroplanen och stärka kvaliteten på lärare (Aftenbladet 2001-12-05). Ministern agerar tidigt utifrån resultaten i PISA för att stärka sin och regeringens defi-

¹⁶⁷ Berlingske Tidende (2001-12-13:b, 2001-12-05:d, 2001-12-11:a, 2001-12-11:b, 2001-12-17, 2002-02-03:b), Politiken.dk (2001-12-05:a, 2001-12-05:b, 2001-12-06:c, 2001-12-05:c, 2001-12-05:d, 2001-12-06:b), Kristeligt Dagblad (2001-12-05), Nordjyske Stiftstidende (2001-12-06), Information (2001-12-07, 2001-12-05) och Ekstra Bladet (2001-12-08). Utifrån debatten jämförs de danska resultaten också med andra länder t.ex. Finland se bl.a. Jyllands-Posten (2001-12-06:c), Jyske Vestkysten (2001-12-06), Politiken.dk (2001-12-09:b, 2001-12-09:c), Information (2001-12-18), Berlingske Tidende (2002-01-16:b) och Tyskland se Berlingske Tidende (2002-01-03:a).

¹⁶⁸ Ekstra Bladet (2001-12-06:c), Politiken.dk (2001-12-11, 2001-12-15:a, 2001-12-15:b, 2001-12-16:a), Berlingske Tidende (2001-12-16:a) och Information (2001-12-15). Förutom de sociala bakgrundsfaktorerna lyfts genus för diskussion se bl.a. Jyllands-Posten (2001-12-05:b) och Politiken.dk (2001-12-05:b).

¹⁶⁹ I början av debatten konstateras detta utifrån jämförelser med Finland. Se bl.a. NRK (2001-12-04), Nettavisen (2001-12-04), Aftenposten (2001-12-04), Dagsavisen (2001-12-05) och Sunnmørsposten (datum saknas). Också skillnaderna mellan könen bidrar till denna nulägesbeskrivning se bl.a. NRK (2001-12-04), Dagsavisen (2001-12-05) och Aftenposten (2001-12-04).

initionsmakt. Nulägesbeskrivningen som PISA bidrar med tolkas gentemot åtgärder som regeringen bedriver ett fokus utifrån.

I en artikel (Dagens Näringsliv 2001-12-20) summeras de norska resultaten i PISA. I detta argumenteras det för att norska elever presterar medelmåttiga resultat i centrala ämnen, skolan är kostnadskrävande, utbildningen skapar olikheter samt att skolan dras med disciplinproblem. Enligt skribenten har detta förklarats med att den norska skolan integrerar funktionshämmande elever och invandrare, styrningen är decentraliserad beroende på en stor mängd småskolor samt att PISA som undersökning egentligen säger väldigt lite om en totalitet av den norska skolans kvalitet. Utifrån förklaringarna argumenteras det för en alternativ nulägesbeskrivning i artikeln. I detta konstateras att förklaringar som framkommit på politisk nivå egentligen inte håller, men att den politiska majoriteten varit duktig på att argumentera kring dem och därför också vunnit acceptans för sin tolkning.

Den holländska debatten drar igång i samband med en presskonferens där det utifrån PISA och den nationella rapporten (Wijnstra 2001) konstateras att holländska elever har goda kunskaper i naturvetenskap, matematik och läsning. I pressinformationen är det speciellt resultatet i matematik som lyfts då eleverna i testet uppvisade de bästa resultaten av alla deltagande länder¹⁷⁰. Detta är dock en sanning som snabbt kommer att ifrågasättas då det i PISA-rapporten (OECD 2001:b) not 3 till kapitel 3 går att läsa:

The performance of students in the Netherlands cannot be estimated accurately because the response rate of its schools was too low. It can, however, be said with confidence that the Netherlands would lie between the 1st and 4th position among OECD countries on the mathematical literacy scale (a.a. s. 95).

I rapporteringen från utbildningsministeriet och den nationella rapporten framgår inte detta faktum. Den nulägesbeskrivning som presenteras visar följaktligen inte hela sanningen. Detta leder till diskussion där tolkningar kring nulägesbeskrivningen debatteras utifrån hur elevernas resultat och bortfallet i PISA skall tolkas¹⁷¹.

Det som skapade störst diskussion utifrån PISA var hur det skulle tolkas att Holland föll bort från den officiella PISA rapporten. Detta var dock inte det enda som diskuterades utan även relationen mellan pojkars och flickors

¹⁷⁰ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001-12-04), Wijnstra (2001).

¹⁷¹ Det finns artiklar som stödjer den inledande nulägesbeskrivningen se bl.a. Reformatorisch Dagblad (2001-12-04), Het Parool (2001-12-04), Algemeen Dagblad (2001-12-05), Uitleg (2001-12-12) och Elsevier (2002-01-05), men det finns också artiklar som för fram en annan nulägesbeskrivning utifrån relationen till PISA. Bland annat skrivs en artikel med titeln *Nederland blameert zich bij Europees Onderzoek* (Haagische Courant 2001-12-04). Se även De Volkskrant (2001-12-05), Trouw (2001-12-05:a, 2001-12-05:b), Nederland Dagblad (2001-12-05) och Het Financieel Dagblad (2001-12-05). Diskussionen leder till att utbildningsdepartementet ser sig nödgade att gå ut och förklara sin inledande nulägesbeskrivning. Se Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001-12-07).

resultat lyftes för diskussion¹⁷² tillsammans med jämförelser med andra länders resultat¹⁷³. Holland är ett exempel på hur en majoritet vill ta kommandot över definitionsmakt kring hur resultaten från en internationell kunskapsmätning skall tolkas och förstås. Detta blir i exemplet ovan extra tydligt då det sker på ett så uppenbart sätt, vilket innebär att det ifrågasätts av aktörer med alternativa nulägesbeskrivningar.

Analysen av länderna talar för att resultaten, från svensk kontext om att internationella kunskapsmätningar utgör en nulägesbeskrivning utifrån vilket det är möjligt att driva egna problembeskrivningar, även finner bärighet i kontexter utanför Sverige. I kampen om definitionsmakt upprätthåller internationella kunskapsmätningar en funktion i att vara faktabaserade resultat som kan användas vid argumentationer för en nulägesbeskrivning, men också vad det gäller en argumentation för att vinna acceptans om en vision kring morgondagens skola. Resultaten från den svenska kontexten kan därför sägas gälla. Även om diskussionerna varit olika och aktörerna intagit andra roller än i den svenska kontexten så kan det sägas att internationella kunskapsmätningar bidrar som en flödlig nulägesbeskrivning varur aktörer finner faktaunderlag i kampen om definitionsmakt kring nuet och framtiden.

Dekontextualisering av legitimering och dislegitimering

I en dansk artikel (Jyllands-Posten 2001-12-06:a) framtonar bilden av den danska skolan utifrån att det är kunskapsmässigt låga resultat. Det argumenteras för att detta beror på att civilsamhället och föräldrarna måste ha en större delaktighet i skolan, lärarnas prestige måste öka och elever måste lägga mer tid på läsläsning. Det framkommer också förklaringar om att prov och examina nedmonterats och givits en mindre betydelse (Jyllands-Posten 2001-12-06:b). Utifrån beskrivningarna försöker en aktör, verksam inom forskning, (Berlingske Tidende 2001-12-11:a) att jämföra den förra regeringens politik med den nyutträdde. Det argumenteras för att den nya regeringen mött så pass mycket motstånd då inriktningen är ”modern” till sin karaktär. Detta då större vikt läggs på ämneskunskaper. Den förra regeringen lade en större vikt vid, vad som i artikeln kallas, värderingar i verkligheten. Det argumenteras att den förra regeringens skolpolitik var antidemokratisk och kulturkonserverad vilket enligt skribenten innebar att politiken vann lärarnas gillande. Detta innebar en unik situation där politiker, pedagoger och forskare talade ett gemensamt språk. I detta ligger förklaringen, enligt artikelns argumentation, till att den nya regeringens politik mött ett så starkt motstånd i dansk kontext.

¹⁷² T.ex. i Uitleg (2001-12-12), Didaktief & School (2001-12-10), Knipselkrant (2001-12-05) och De Telegraaf (2001-12-05).

¹⁷³ T.ex. i Trouw (2001-12-05:c, 2001-12-05:d) och Algemeen Dagblad (2001-12-11).

Naturligtvis är det fullt möjligt att kritisera eller ha invändningar mot mycket av åsikterna i den refererade artikeln, men det intressanta i artikeln är att aktören agerar utifrån att legitimera skolpolitiken av den sittande regeringen. Detta görs genom en dislegitimering av den förra regeringens skolpolitik där den beskylls för att vara konservativ, antidemokratisk osv.¹⁷⁴.

Vid analysen av den mediala debatten i Danmark skapas en bild om att det finns en spänning mellan den nyttillträdde regeringen och den förras skolpolitik. Denna spänning återfinns i ett skärningsfält mellan ämneskunskaper och färdighetsträning. Den nyttillträdde regeringens politik syftar till att stärka ämneskunskaperna i skolan vilket legitimeras utifrån resultaten i PISA som indikerar att elevernas kunskapsresultat är låga. PISA bidrar på så sätt till att stärka definitionsmakt för den nyttillträdde regeringen. Aktörer agerar även genom att skriva ned den förra regeringens politik utifrån ett syfte att dislegitimera. Den nyttillträdde regeringen får dock inte stå oemotsagda i kampen om definitionsmakt. Det framkommer bland annat åsikter från en rektor att:

Andre nationer har ambitioner om at præstere godt. Det har vi ikke. For os er det nok, at vi ikke præstere dårligt. Det er forskellen (Politiken.dk 2001-12-09:a).

Istället för ämneskunskaper lyfts, av aktörer som söker en dislegitimering av regeringens skolpolitik, den goda sociala samvaron mellan elever upp som ett prioriterat mål samt den sociala utjämnande ambitionen.

Situationen i Danmark är unik vid tillfället för presentationen av PISA då den nya regeringen är nyttillträdd och utifrån detta används PISA som en motbild och distansering gentemot den tidigare skolpolitiken. Utifrån en jämförelse med Sverige blir det därför en omvänd ordning där försvararna av färdighetsträning i Danmark går att finna inom den politiska oppositionen, lärare och forskare. Den nya regeringen använder sin definitionsmakt till att diskutera resultaten i PISA utifrån att det behövs mer ämneskunskaper. PISA kommer därför i den danska kontexten att fungera som legitimering av den danska regeringens politik i riktning mot mer ämneskunskaper.

I den danska debatten landar resultaten från PISA i en redan pågående diskussion som i detta fall handlar om hemspråkens betydelse. Resultaten i PISA används i denna diskussion till att antingen legitimera eller dislegiti-

¹⁷⁴ Förutom skillnaderna i skolpolitiken mellan den förra och den nyttillträdde regeringen diskuteras ordningsproblematiken utifrån en legitimering och dislegitimering av en förd skolpolitik (se bl.a. Ekstra Bladet 2001-12-06:b, Berlingske Tidende 2001-12-16:a, 2001-12-16:b). Detta faktum att ordningsproblematiken får en så pass underordnad betydelse kan tyckas vara en paradox vid en jämförelse med den svenska debatten då de danska resultaten uppvisar ett sämre resultat än de svenska (se bl.a. Kvällsposten 2001-12-20) vari det diskuteras att Sverige har goda resultat, men att ordningen är dålig vilket kan motivera att Sverige har en bra metod vad det gäller undervisningen, medan Danmark har dålig ordning och dåliga resultat.

mera den förda skolpolitiken. Det finns alltså stöd för slutsatserna att en internationell kunskapsmätning fungerar som ett verktyg för att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik. Skillnaden mellan Sverige och Danmark ligger i de olika roller som de politiska majoriteterna kommer att spela. I Sverige används PISA för att legitimera en rådande skolpolitik medan det omvända råder i Danmark där en ny tillträd majoritet använder PISA för att dislegitimera den förra skolpolitiken för att därigenom vinna acceptans för en förändring som i förlängningen legitimeras utifrån PISA. De olika politiska majoriteternas handlingsalternativ skiljer sig alltså på så sätt genom att den svenska majoriteten primärt intar en position av legitimering av en förd skolpolitik utifrån PISA medan oppositionen intar en position utifrån dislegitimering. I Danmark intar den ny tillträdde majoriteten en dislegitimera position utifrån en förd skolpolitik av den förra majoriteten. Genom att de arbetar med dislegitimering av den förra majoritetens skolpolitik kan de sedan utifrån resultaten i PISA arbeta med legitimering av sin egen utbildningspolitik.

I den norska kontexten förklaras resultaten i PISA utifrån den så kallade monopolskolan av aktörer från den politiska oppositionen och näringslivshåll. Monopolskolan har enligt dessa aktörer motiverats utifrån att den fungerar socialt utjämnande, men att PISA nu visar att denna ambition inte uppnåtts¹⁷⁵. Det framkommer också kritik mot utbildningsministern som vill att ämneskunskaper skall öka (t.ex. Rogalands Avis 2001-12-07), men det framkommer också positiva omdömen om ministerns ambitioner med inpasset att det är skillnad på att förändra skolan retoriskt och att faktiskt åstadkomma en förändring (Adresseavisen 2001-12-20).

Utifrån PISA lyfts även diskussioner kring oordningsproblematiken i de norska klassrummen, problemen med att minoritets elever presterar sämre och sjunkande kunskaper i matematik¹⁷⁶. Dessa diskussioner förs av aktörer med syftet att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

I Aftenposten (2002-04-03) summeras den norska mediala debatten av två forskare från högskolan i Oslo. Deras utgångspunkt är att norska medier fokuserat på det negativa utifrån PISA. Detta står enligt skribenterna i kontrast till hur PISA fokuserats i svensk media. Denna slutsats kan ifrågasättas utifrån den empiri som denna undersökning haft att tillgå, men det finns en nyansskillnad i de båda debatterna. Där den svenska debatten fokuserats kring att PISA bör ligga till grund för förbättringar har den norska fokuserat på att PISA bör ligga till grund för nödvändiga förändringar. I nyansen mellan förbättringar och nödvändiga förändringar ligger en skillnad. Gemensamt är att PISA används i de båda länderna av aktörer för att legitimera eller

¹⁷⁵ Se t.ex. Dagens Näringsliv (2001-12-06), Gjengangeren (2001-12-21) och Bergens Tidende (2001-12-06).

¹⁷⁶ Om oordningen se bl.a. Aftenposten (2001-12-10:a, 2001-12-10:b, 2001-12-11), om minoritetsproblemet se bl.a. Dagsavisen (2001-12-16) och om resultaten i matematik se bl.a. NRK (2001-12-18).

dislegitimera sin egen eller andras skolpolitik. Detta i en kamp om definitions-
makt.

I den holländska debatten kommer elevernas resultat tidigt i fokus. Genom att den inledande informationen från utbildningsdepartementet och den nationella rapporten bortsåg från att resultaten på grund av bortfall inte räknades med i den internationella rapporten gled diskussionerna alltmer över gentemot detta. Det faktum att aktörer med stor definitions-
makt bortsåg från en så pass viktig invändning mot resultatet fick till följd att diskussionen kring en legitimering eller dislegitimering i mångt och mycket kom att handla om statistiska metoder och insamlingsföraranden. Diskussionen kring holländska elevers resultat transformeras på så sätt till en diskussion om det låga deltagandet. Detta kan tolkas på flera sätt. Ett sätt är att de oppositionella upplever det som att majoriteten medvetet försöker föra dem bakom ljuset. Den andra tolkningen är att majoriteten genom bortfallet hamnar i en legitimitetskris som för dem är ytterst besvärande. Genom att räkna om resultaten och göra jämförelser med andra länder kan legitimiteten för det rådande utbildningssystemet återerövas. Oppositionen inriktar sig därför i sin dislegitimering på att angripa detta förfaringssätt.

Resultaten i internationell belysning

Empirin från svensk kontext talar för att internationella kunskapsmätningar främst har tre funktioner när de landar i nationell kontext. I styckena ovan har dessa slutsatser studerats i relation till några andra länders mediala debatter. Resultaten från svensk kontext talade för att internationella kunskapsmätningar fungerar som samtalsarena varur de olika aktörerna i kamp om definitions-
makt kan hämta argument. De fungerar också som nulägesbeskrivning varur aktörer kan hämta argument för att definiera skolans problem samt varur det kan hämtas argument för visionen om morgondagens skola. Slutligen fungerar internationella kunskapsmätningar som en källa varur det är möjligt att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik beroende på vilken roll de olika aktörerna innehar i relation till utbildningens styrning.

Dessa resultat kan också appliceras på ett större internationellt material. I studien visar det sig att de olika funktionerna hos en internationell kunskapsmätning på den nationella nivån ges uttryck i funktionen av samtalsarena, nulägesbeskrivning och ett sätt att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik. Den genomförda studien är i vissa delar ett brottstycke, men det finns ändå tecken som talar för att internationella kunskapsmätningar ges liknande funktioner som de ges i svensk kontext.

Som en slutsats kan det därför anföras att resultaten från den svenska studien vinner acceptans även utanför det specifikt svenska. Resultaten är på så sätt applicerbara även inom andra länders mediala diskussioner. Även om studien bara behandlar den mediala sfären, tillsammans med nationella rap-

porter, finns det fog för att dessa funktioner även skulle kunna tänkas vara applicerbara inom andra sfärer.

Sammanfattande analys

Studien har exemplifierat hur internationell kunskapsmätning blivit en del av nationell utbildningspolitik. Detta diskuteras av Benveniste (2002) som uppmärksammar att utvärderingssystem, inom vilket internationell kunskapsmätning ingår, främst tillhandahåller en ceremoniell funktion för att legitimera staters agerande internationellt utan att hota statens legitimitet inom det nationella. Internationell kunskapsmätning har genom detta inneburit en möjlighet att lösa relationerna mellan det nationella, internationella och skolans styrning utan att hota statens legitimitet över utbildningssystemet. Utifrån undersökningen uttrycks detta som att internationell kunskapsmätning bör uppfattas som en komponent i det som diskuteras i termer av kunskapsbedömning. I studien uppmärksammas kunskapsbedömning som en praktik vilken inte tilldragit sig forskning i den utsträckning som skulle vara önskvärt utifrån frågans centrala betydelse inom det pedagogiska forskningsfältet¹⁷⁷.

Den del av internationell kunskapsmätning som hamnar i fokus är internationella kunskapsmätningar som bedrivs och presenteras av internationella samarbetsorganisationer. För att studera internationell kunskapsmätning som fenomen utvecklas inledningsvis en tankefigur som sätter internationella kunskapsmätningar i centrum för att studera hur relationen mellan det nationella, internationella och skolans styrning konstitueras och förändras utifrån internationella kunskapsmätningars inträde inom utbildningspolitisk diskussion. Genom detta förfarande kan observationer lyftas kring hur internationell kunskapsmätning som fenomen bör uppfattas. Förfarandet i undersökningen blir följaktligen att internationell kunskapsmätning som fenomen studeras genom hur internationella kunskapsmätningar tas emot i nationell kontext. Utifrån nationell kontext uppmärksammas ett samband, eller ett antal relationer, kring hur kontexten påverkas av relationerna mellan det nationella, internationella och skolans styrning. I detta uppmärksammas ett antal slutsatser som synliggör hur internationell kunskapsmätning, genom internationella kunskapsmätningar, uppfattas och används inom lokal kontext. Det som därför ytterst studeras i undersökningen är hur internationell kunskapsmätning kontextualiseras i nationell utbildningspolitisk diskussion.

I detta förs en diskussion om hur en internationaliseringsprocess blivit synlig vad det gäller hur nationer interagerar och kommunicerar. I detta uppmärksammas läroplansstudier (Meyer 1980, Thomas et. al. 1987) vilka påpekar att internationaliseringsprocessen fått till följd en ökad standardise-

¹⁷⁷ Se tex. Broadfoot & Black (2004), Lundahl (2006) och Steiner-Khamsi (2004:a).

ring av modeller för förståelse av samhället. Dessa modeller studeras genom en begreppsapparat om internationell ideologi. I studien uppmärksammas internationell ideologi utifrån forskning som inte enbart använder en begreppsapparat om internationell ideologi. Fenomenet diskuteras även i termer av världsmodell, internationell diskurs och internationell hegemoni. Det finns alltså ingen enhetlighet kring begreppsapparaten, men vad det gäller innehållet råder en relativ konsensus. Det gemensamma kan sägas bestå i att när internationell ideologi diskuteras uppmärksammas en närhet till ekonomiska förklaringsmodeller och terminologier. Det skulle utifrån detta kunna sägas att det som uppmärksammas utifrån tankar om internationell ideologi kännetecknas av en ekonomisk förklaringsmodell som vunnit acceptans bland en majoritet aktörer på internationellt och nationellt plan.

Nationers kommunikation och interagerande leder till spridning av modellerna. Som ett resultat uppkommer en ny utbildningskultur som upptas av både internationella samarbetsorganisationer och nationer. Strukturen för hur utbildningskulturen sprids kommer därför i fokus (bl.a. Benavot et. al. 1992). I detta uppmärksammas att nationer inte skall ses som hjälplösa offer i relation till det internationella (Silova 2004). Istället bör det uppmärksammas att nationella aktörer ges en möjlighet att driva sina egna dagordningar utifrån en mediering av internationellt påverkanstryck. Genom detta kan en diskussion föras om det som framträder som yttre påverkan verkligen skall uppfattas så, eller om det framträder i denna form för att nationella aktörer har ett egenintresse av att de interna dagordningarna framträder i denna form. Detta kan uttryckas som att internationell ideologi som grundas i ett ekonomiskt tänkande används av nationella aktörer då även de inbegrips av det ekonomiska tänkandet. Det internationella är då egentligen en representation av det som är det nationella, men det emanerar ur ett annat forum. I detta uppfattas det internationella ha en större legitimitet och därför används det internationella som referens istället för att referera till det nationella. Det som då sker är att nationella aktörer medierar internationell ideologi för att bättre anpassas till lokal kontext. Genom detta kan det sägas att internationell ideologi i medierad form används för att stärka nationell ideologi med samma, eller åtminstone liknande, innehåll. De nationella aktörernas agerande kan då diskuteras utifrån att de använder internationella referenser för att motivera reformer i den egna kontexten. Dessa reformer skall uppfattas som att de genomförs för att en nationell elit förväntas vinna på genomförandet (se Archer 1979, 1984). Internationella referenser används på så sätt för att legitimerar en nationell elits maktinnehav.

Det har konstaterats att världens nationer alltmer har genomgått en ramförskjutning vad det gäller möjligheten att styra nationen utifrån enbart nationell kontext. Detta utifrån diskussioner om globalisering och internationalisering. I undersökningen skrivs detta fram i relation till ekonomisk globalisering och de effekter detta ges på nationell ekonomi (se bl.a. Schön 2007). Det uttrycks som att makten överförs till ett okontrollerat och underinstitu-

tionaliserat globalt rum, men att de lokala aktörerna är lika lokala som förut (Castells 1998). Det råder ingen samstämmighet kring hur denna process fortgår eller vad den är ett uttryck för, men det råder konsensus kring att det är en process som fortgår. I detta diskuteras också ramförskjutningar kring hur nationella utbildningssystem styrs. Diskussionen förs utifrån en framskrivning av relationen mellan ekonomisk globalisering och hur detta kommit att påverka internationell ideologi. Den internationella ideologin, påverkad av ekonomiska förklaringsmodeller, påverkar i sin tur synen på utbildning och hur den styrs. I texten har detta exemplifierats genom påverkan i den svenska kontexten utifrån en ökad koppling mellan ekonomi och utbildning samt omdefinieringar av välfärdsstatens innehåll och funktion.

Ramförskjutningen, från det nationella till det internationella, ges i det svenska utbildningssystemet uttryck i att det sker en internationalisering av skolans ämnesinnehåll, det skapas en internationell utbildningsmarknad där eleverna ses som kunder och det sker en internationalisering av skolans styrning. I undersökningen är det styrningens internationalisering som getts uppmärksamhet. Sättet att studera detta har varit att studera internationella kunskapsmätningar som utgör en del av det som med studiens begreppsapparat kallas en bedömningspraktik avsedd att effektivisera en reproduktionsprocess. Reproduktionen ges i detta innehåll av att vara dels en reproduktion av goda samhällsmedborgare och dels en reproduktion av individer anpassade för internationell konkurrens inom en marknadsekonomi (Thomas 1997). Utifrån detta kan en diskussion föras om vad internationella kunskapsmätningar bidrar med. I undersökningen är det främst relationen till skapandet av individer för internationell konkurrens som lyfts. Det är visserligen utifrån diskussionen fullt möjligt att se de båda reproduktiva uppdragen som jämlika. Skapandet av goda samhällsmedborgare behöver inte ensidigt innebära en funktionsduglighet inom nationell kontext utan kan även innebära en hög funktionsduglighet vid internationell konkurrens. Dessutom kan en god samhällsmedborgare med hög funktionsduglighet i det nationella ses som en grundförutsättning för nationell tillväxt vilket förväntas öka möjligheterna för internationell konkurrens. Utifrån detta kan det uttryckas som att målet för bedömningspraktiken, avsedd att effektivisera reproduktionsprocessen, är att utifrån internationell ideologis prioriteringar på ekonomiska förklaringsmodeller skapa individer som fungerar inom en samhällsutveckling som styrs av global ekonomisk konkurrens.

I undersökningen har IEA:s och OECD:s kunskapsmätningar getts särskild uppmärksamhet, utifrån ett syfte att studera internationell kunskapsmätning som fenomen. Ett särskilt fokus ges OECD då organisationen har en närmare relation till det som benämns policyrelevans. I detta har det konstaterats att OECD:s undersökning PISA är policydriven medan IEA:s undersökning TIMSS är forskningsdriven (Olsen 2005). Det konstateras att OECD gentemot IEA har fördelen att ligga närmare ett språkbruk som tilltalar aktörer verksamma inom en formuleringsarena vari en kamp om definitions-
makt

fortgår. Detta har i undersökningen uttryckts som att IEA gett oss instrumenten, medan OECD gett oss språket för att tala om internationell kunskapsmätning. Detta fenomen kan uttryckas som att policymakare är inbegripna i en process av ”*semantics of globalisation*” (Schriewer 2000 s. 330) vari policyrelevans, utifrån Gramsci (1971), kan uppfattas som sunt förnuft i det utbildningspolitiska samtalet. Relationen kan också uttryckas som att internationell ideologi, bestående av ekonomiska förklaringsmodeller och ekonomisk terminologi, påverkar språkbruket bland policymakare. De ekonomiska förklaringsmodellerna poängterar vikten av internationell konkurrenskraft. Detta tolkas inom det gemensamma språkbruket som att internationella jämförelser är av vikt och att dessa bör vara policyrelevanta då det genom detta förväntas leda till möjliga beslut som ökar internationell konkurrenskraft. Det utbildningspolitiska samtalet styrs på så sätt gentemot fokus på policyrelevans. Det sunda förnuftet bör följdaktligen kopplas till ett ökat användande av ekonomiska förklaringsmodeller när utbildning diskuteras och ges innehåll. Detta begreppsliiggörs bland annat i diskussioner om kunskapsekonomi och kunskapssamhälle. Utifrån detta skapas en större förståelse för att OECD som organisation, inom det utbildningspolitiska samtalet, uppfattas som en viktigare referens än IEA.

Analysen inriktas mot att diskutera och exemplifiera hur internationella kunskapsmätningar tas emot och ges funktion på nationell formuleringsarena. I detta har ett antal slutsatser sammanförts som kan synliggöras i att internationella kunskapsmätningar ges funktion i att vara samtalsarena, bidrar till nationell nulägesbeskrivning och vision om morgondagens skola samt legitimerar eller dislegitimerar en förd skolpolitik. Funktionerna bör förstås och diskuteras utifrån ett synsätt om isomorfa ideologier på internationell nivå som av utbildningspolitiska aktörer medieras i lokal kontext. Modellen för hur detta ter sig inom nationell kontext bör inte uppfattas för enahanda. Begreppen isomorf och medierad ideologi är främst förklarande begrepp för att synliggöra skillnader mellan det internationella och nationella. Relationen bör därför förstås som att internationell kunskapsmätning i sin materialiserade form utgör en tids- och platsbunden ideologi. I mätningen presenteras ett antal resultat. När resultaten hamnar i lokal kontext medieras resultaten i utbildningspolitiska diskussioner. Det är denna mediering som förklaras genom ett synliggörande av att internationella kunskapsmätningar fungerar som samtalsarena, nulägesbeskrivning och legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik.

Förmågan att mediera isomorf ideologi beror dels på den nationella kontextens beskaffenhet, men lika viktigt är aktörers definitionsmakt (Eggen 2007). Studien visar, i relation till Archer (1979, 1984), att de som besitter definitionsmakt är att beteckna som en utbildningspolitisk elit, vilka definierar utbildningspolitikens innehåll utifrån vad som gynnar deras position. Då undersökningen studerar parlamentariska demokratier bör grupperna, som för en kamp om definitionsmakt, beskrivas utifrån politiska majoriteter och

minoriteter. Det är denna kamp om definitions­makt som framkommer i undersökningens empiri. Detta har i texten presenterats utifrån ett antal typexempel kring hur kampen gestaltas inom det politiska-, administrativa- och mediala fältet.

Utifrån dessa inledande ställningstaganden och resultat kan nationell kontext beskrivas som att när internationella kunskapsmätningar tas emot av aktörer, verksamma på en formuleringsarena, framskrivs uppfattningen att internationella kunskapsmätningar bidrar till utbildningspolitiska samtal. Internationella kunskapsmätningar kan på så sätt uppfattas som referenser som förväntas göra sig gällande inom en samtalsarena. Kunskapsmätningarna ges genom detta funktionen av att vara en referenspunkt varur argument och problemställningar kan hämtas för att föra samtal. Uppfattningen är särskilt synlig bland politiker och administratörer inom statliga verk och myndigheter. Utifrån undersökningens problemområde kan det sägas att internationell kunskapsmätning som fenomen eftersöks av nationella aktörer då det ses som en samtalsarena varifrån ett utbildningspolitiskt samtal kan föras.

Det finns från nationella aktörer en efterfrågan av externa referenser för att bedriva kampen om definitions­makt. Efterfrågan av externa referenser kan uttolkas på flera sätt. Dels kan de efterfrågas utifrån det som diskuteras i termer av internationell ideologi, inom vilket nyliberalism givits en mening. Detta blir bland annat synligt utifrån Dales (2006) utsaga om att *competitiveness* utvecklats gentemot att bli den tongivande diskursen. Det kan därför uttryckas att nyliberalismens ekonomiska tänkande, som gjorts till allmän­gods inom det internationella, tolkas som att konkurrensutsättande är något bra för tillväxt och utveckling. Genom denna koppling och kopplingen till ekonomisk globalisering faller det sig naturligt att många av de utbildningspolitiska diskussionerna riktas mot en uppfattning kring internationell konkurrens. I den studerade litteraturen finns en ymnig diskussion kring att det gemensamma på internationell nivå styrs av ekonomiska teorier och ideologier¹⁷⁸. Efterfrågan på extern kunskapsmätning kan utifrån detta tolkas som en del i att nationella aktörer inbegrips i internationell ideologi. Ideologin i detta baseras på nyliberala tolkningar av hur nationella utbildningssystem kostnadseffektivt skall bidra till effektivisering av en reproduktionsprocess.

I diskussionerna förekommer ett antal kopplingar mellan utbildning och ekonomi, men främst kan kopplingarna diskuteras utifrån begrepp som kunskapsekonomi och kunskapssamhälle¹⁷⁹. Efterfrågan på externa referenser av nationella aktörer skulle genom detta kunna uppmärksammas utifrån att aktörer upplever sig inbegripna i internationell ideologi där nyliberalism gjorts till sunt förnuft. Detta begreppsliggörs genom att utbildning inom nationer diskuteras utifrån formuleringar kring kunskapsekonomi och kunskapssam-

¹⁷⁸ Se bl.a. Carter & O'Neill (1995), Ball (1998, 2003), Rinne (2002, 2006), Williamson (1993) och Ganderton (1996).

¹⁷⁹ Se bl.a. Robertson (2005), Dale (2005), Brown et. al. (2003) och Jakobi (2007).

hålle. Internationell kunskapsmätning ses i detta som ett fenomen för kontroll av nationella utbildningssystemen. Genom kontrollen av utbildningssystemen kan sedan den internationella dimensionen av mätningarna användas för att studera hur nationen står sig i internationell konkurrens.

Studier av den egna nationens konkurrensförmåga studeras oftast genom en terminologi kring kunskapsekonomi och kunskapssamhälle. Detta förklaras genom den täta relationen mellan internationell ideologi och ekonomi. Inom internationell ideologi, som ligger nära ett ekonomiskt tänkande, faller det sig naturligt att använda termer som kunskapsekonomi och kunskapssamhälle för att studera nationens konkurrenskraft i relation till andra nationer. Internationella kunskapsmätningar blir på så sätt ett fora för kommunikation mellan det nationella, internationella och skolans styrning där en nations konkurrenskraft kan diskuteras. Internationella kunskapsmätningarna uppskattas i detta av nationella aktörer som en samtalsarena varur nationella utbildningspolitiska diskussioner kan föras.

Efterfrågan av externa referenser kan också tolkas utifrån att de ses som normativa signalmarkörer för att genomdriva reformer som primärt grundas i nationell kontext. Genom att använda externa referenser ökas interna reformers trovärdighet. Detta har av Benveniste (2002) uttryckts som att externa referenser dels har ett rationellt-funktionellt värde, men också ett symbolvärde. Lokala aktörer påtalar att internationella kunskapsmätningar fyller en funktion som samtalsarena samtidigt som det kan argumenteras för att aktörer uppfattar kunskapsbedömning utifrån en teknisk motivering. Kunskapsbedömning uppfattas som ett rationellt instrument som tillhandahåller en metod att finna på ineffektivitet inom utbildningssystem, men de ger också möjligheten att finna lösningar. Dessutom kan kunskapsbedömning förstås utifrån en symbolisk roll som legitimerar statlig aktivitet genom en modell som signalerar modernitet. Genom detta kan det uttryckas att internationell kunskapsmätning ses som en viktig samtalsarena inom vilket utbildningspolitiska diskussioner kan föras utifrån både en rationell-funktionell och symbolisk roll. Genom internationell kunskapsmätning tillförs samtalsarenan dels en teknisk metod och dels en symbolisk roll för statlig aktivitet och som signalmarkör av det moderna.

Testandet av elever har beskrivits som en ritual inspirerad av global kultur (Benveniste 2002). Internationell kunskapsmätning kan på så sätt beskrivas som en global kultur vilket påverkar nationer inbegripna i internationellt utbyte. En del i den globala kulturen utgörs av internationella kunskapsmätningar. Då nationella aktörer är inbegripna i global kultur kan det ses som en naturlig följd att internationella kunskapsmätningarna uppskattas som en samtalsarena varur en utbildningspolitisk diskussion kan föras. Genom att bereda plats för internationella kunskapsmätningar i nationell samtalsarena möjliggörs det för nationella aktörer att dels presentera och föra debatt utifrån en metod, men också att symboliskt signalera statlig aktivitet och modernitet. Internationella kunskapsmätningar kan därför ses som ett inslag i

det globala sunda förnuftet då relationen till en nyliberal ordning synliggörs genom jämförelser nationer emellan för att uppmärksamma nationens internationella konkurrenskraft, men de kan också uppfattas utifrån en teknisk motivering för att synliggöra en nations utvecklingsmöjligheter för att klara internationell konkurrens. Då internationell konkurrenskraft utgör prioriterade mål inom staters ideologier krävs åtgärder utifrån statlig inblandning. Makten har vandrat från central statlig styrning till lokal och därför behövs argument för statligt agerande. I detta fungerar internationella kunskapsmätningar utifrån en symbolisk roll. I decentraliserade styrsystem krävs en annan typ av styrning än i centraliserade. Därför har styrningen av utbildningssystemen utvecklats från styrning med hjälp av strikta regelverk gentemot mål. I detta har ett kontrollsystem utvecklats med hjälp av utvärderingar. Internationell kunskapsmätning kan i detta uppfattas som en internationell utvärdering av nationella utbildningssystem. Genom att internationella kunskapsmätningar uppfattas som utvärderingar av nationella utbildningssystem kan det innebära att den centrala nivåns legitimitet hotas. I decentraliserade utbildningssystem har den lokala nivån det operativa ansvaret för utbildning. Detta innebär att de internationella kunskapsmätningarna, från den centrala nivån, kan användas för att utöva ett påverkanstryck på den lokala nivån. En central nivå kan då återvinna sin legitimitet genom att påtala och visa tryck från central nivå gentemot lokal. Dessutom uppbär internationella kunskapsmätningar funktionen att signalera modernitet. Följden blir att internationella kunskapsmätningar, av nationella aktörer, uppskattas som samtalsarena varur en utbildningspolitisk diskussion kan föras.

Kunskapsmätningarna ges även status av faktagrundade nulägesbeskrivningar. I detta finns det uppfattningar om att kunskapsmätningar ger välgrundade faktaunderlag för att beskriva utbildningssystemens nuvarande status, men de bidrar också till att skapa acceptans för en vision om morgondagens skola. I detta bör kopplingen mellan globaliseringens semantik och definitionsmakt uppmärksammas utifrån sunt förnuft. Nationella aktörer kan i kampen om definitionsmakt bara röra sig inom det som definieras som sunt förnuft. I detta har globaliseringens semantik, som grundas i internationell ideologi med en nära koppling till ekonomiskt tänkande, alltmer kommit att utgöra ett inslag. Genom ökad kommunikation och ökat samarbete har det blivit allt svårare att definiera utbildningssystem utifrån nationell kontext. Globaliserings- och internationaliseringstrender har med andra ord möjliggjort enbart nationella utbildningspolitiska diskussioner. Istället har diskussionerna alltmer tvingats gentemot globaliseringens semantik inom vilket jämförelser med andra nationer utgör en betydelsefull del. Definitionsmakt kan genom detta inte bara grundas på nationell kontext utan jämförelser med andra nationer har blivit ett viktigt inslag för att diskutera nationell utbildning. I detta har internationell kunskapsmätning kommit att utgöra en del. Jämförelserna i internationella kunskapsmätningar blir på så sätt den faktagrund varur beskrivningar av nationell kontext sker. I detta är det viktigt att

uppmärksamma skillnader i fokus. Aktörer i nationell kontext kan välja att utifrån kunskapsmätningen skriva fram en nulägesbeskrivning utifrån nationens resultat, men det är också möjligt att skriva fram en nulägesbeskrivning utifrån jämförelser med andra nationer. Detta är två olika strategier som kan väljas av aktörer för att skapa acceptans för sin nulägesbeskrivning, men också för visionen om framtidens skola. Aktörer som skriver fram resultaten utifrån nationen återfinns främst inom en politisk majoritet, eller inom administrationen. Aktörer som skriver fram resultaten utifrån jämförelser med andra nationer återfinns främst blans den politiska oppositionen.

Internationella kunskapsmätningar uppskattas av nationella aktörer som faktagrundade nulägesbeskrivningar av nationella utbildningssystem. Detta kan förklaras utifrån ett flertal olika diskussioner. En möjlig tolkning är utifrån Kamens (1992) synliggörande av läroplaners likheter. Kamens för en argumentation om att detta uppstår då det är en kostnadskrävande process att bygga upp nationella läroplaner, framförallt för mindre nationer. Det samma kan sägas gälla internationella kunskapsmätningar. Det finns en övertygelse bland nationella aktörer, utifrån en upplevelse om internationell konkurrens, att det krävs mätningar för att studera hur framtida reproduktion står sig i internationell konkurrens. Detta kan studeras på ett flertal sätt. Ett är att man inom nationen utför mätningar som sedan jämförs med mätningar i andra länder. Detta innebär en svårighet då en stat inte kan gå in i en annan för att göra jämförelser. Ytterligare ett sätt skulle kunna vara att genomföra mätningar och utifrån dessa söka offentlig internationell statistik för jämförelser. Detta skulle dock ge dålig träffsäkerhet. Ytterligare ett sätt, som anses mest kostnadseffektivt och med bäst träffsäkerhet, är att samarbeta med andra nationer utifrån ett gemensamt intresse. Två sådana sammanslutningar utifrån gemensamma intressen är IEA och OECD. Samarbetet drivs av en önskan att jämföra nationella kontexter för att få svar på hur man står sig i internationell konkurrens. Internationella kunskapsmätningar kan genom detta uppfattas som kostnadseffektiva konstruktioner som svarar upp gentemot gemensamma intressen. Aktörer inom nationer uppfattar följdaktligen internationella kunskapsmätningar som bra och faktagrundade nulägesbeskrivningar av utbildningssystem. I detta bör det uppmärksammas att de skall uppfattas som sådana ifall det finns tydlighet med varför samarbetet bedrivs. Denna tydlighet är inte uppenbar när resultaten landar i nationell kontext, detta eftersom mätningarna landar i pågående diskussioner vilket leder till att resultaten transformeras till andra beskrivningar av utbildningssystemen än de initialt eftersökta.

Den sista funktionen som internationella kunskapsmätningar ges är att de fungerar som faktaunderlag för legitimering eller dislegitimering av förd skolpolitik. I detta är aktörers positionering utifrån majoritets- respektive minoritetsroller avgörande för hur internationella kunskapsmätningar används i kampen om definitions-makt inom det utbildningspolitiska samtalet. För att legitimera eller dislegitimera ett nationellt utbildningssystem räcker

det inte längre med nationella kunskapsmätningar. Eftersom det finns upplevelser om en globaliserad och internationaliserad värld förutsätts utbildningssystem vara inbegripna i internationell konkurrens. Detta leder till att nationella utbildningssystem diskuteras utifrån internationell konkurrens. I detta fyller internationella kunskapsmätningar funktionen av att få syn på nationens svaga och starka sidor. Detta kan i nationell utbildningspolitisk debatt uttryckas i termer av legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik. I detta bör majoritetens aktörer uppmärksammas utifrån Archers (1979, 1984) utsaga om att nationella utbildningssystem förändras ifall en nationell elit upplever att det gynnar dem. Detta kopplat till deltagandet på internationell nivå synliggör att de drivande för internationellt deltagande är aktörer som har något att vinna på deltagandet. Innehållet i internationell ideologi kan därför definieras som att någon vinner på den, och de som vinner är de som har definitionsmakten. Internationell ideologi innehåller därför de element som nationella eliter bygger sitt maktinnehav på. I detta bör kopplingen till ekonomi uppmärksammas. De flesta nationella eliter uppbar idag sin legitimitet utifrån fokus på nationens konkurrenskraft i en globaliserad marknadsekonomi och en uppfattning om att de i sitt maktinnehav signalerar modernitet och utveckling för nationen. Detta gäller för de flesta nationella eliter, men inte för alla. I de fall där maktinnehavet grundas utifrån andra fokuseringar krävs kraftigare mediering av internationell ideologi för att elitens legitimitet inte skall hotas. Dessa nationella eliter har betydligt svårare att fungera inom den globaliserade ekonomin. Det skulle kunna sägas att de inte har samma förmåga att få samman den nationella och internationella dimensionen i relation till en globaliserad marknadsekonomi.

Nationella aktörer söker efter metoder och ideologier som kan motivera deras privilegierade maktposition. Meyer & Kamens (1992) lyfter i detta att nationella eliter bygger upp sina strategier för att hantera relationen mellan det nationella, internationella och skolans styrning utifrån de modeller som kan tänkas gynna dem. Att i detta utveckla nationella eller lokala alternativ är dyrt och tidskrävande och därför vänds deras intresse gentemot internationella kunskapsmätningar. Det kan utifrån detta argumenteras för att ett deltagande i internationella kunskapsmätningar görs utifrån en upplevelse om att det gynnar elitens maktposition. De flesta nationella eliter, åtminstone utifrån ett västerländskt perspektiv, grundar sitt maktinnehav utifrån legitimitet kring frågor som berör internationell konkurrens, modernitet och utveckling. De internationella kunskapsmätningarna uppfattas som legitimitetsskapande utifrån dessa frågor. Genom deltagande i internationella kunskapsmätningar kan därför en elit uppvisa ett fokus på internationell konkurrens, modernitet och utveckling. De deltar därför i internationellt samarbete för att vinna legitimitet – både inåt och utåt. Samtidigt med detta utsätter de sig för en möjlighet av dislegitimering när resultaten från kunskapsmätningarna landar i nationell kontext. En opposition ges möjligheten att utifrån resultaten från kunskapsmätningarna argumentera för en dislegitimering av

den förda skolpolitiken. Genom att klä resultaten i en terminologi som tilltalar ett folkflertal kan acceptans för tolkningarna vinnas samt acceptans för visionen om morgondagens skola. Majoriteten använder i sin tur resultaten för att skapa acceptans för den rådande skolpolitiken. I detta uppmärksammas definitionsmakt över utbildning. Detta är förklaringen till att många av diskussionerna kring definitionsmakt berör nationens ställning i en global konkurrenssituation samt uppfattningar om vad som kännetecknar modernitet och utveckling inom utbildningspolitiken.

Slutsatserna har jämförts med andra nationer. I detta uppmärksammas mediala debatter och nationella rapporter i Danmark, Norge och Holland. I detta har det konstaterats att resultaten finns synliga även inom andra länders kontexter, även om relationerna gestaltas annorlunda och ges annat innehåll. Detta har gjorts utifrån ett försök att dekontextualisera resultaten från svensk kontext för att se om de kan tolkas som allmängiltiga för hur relationerna mellan det nationella, internationella och skolans styrning hanteras utifrån internationella kunskapsmätningar. Som en sammanfattning kan det anföras att internationella kunskapsmätningar ges funktionen av samtalsarena, nationell nulägesbeskrivning och legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik.

I undersökningen lyfts exemplifieringar för att studera påverkan på nationella utbildningssystem från internationell nivå. Det är till exempel värt att uppmärksamma att Skolverket med inspiration från internationell nivå iscensätter kvalitetsmätningssystemen SIRIS och SALSA samt den nationella utvärderingen. Likaså är det intressant att studera hur satsningar inom matematik motiveras utifrån resultat i internationella kunskapsmätningar. Det kan diskuteras om det som framträder som nationella utvärderingssystem, eller nationella prioriteringar, kan förstås som delar av internationell ideologi, eller om de är helt och hållet baserade på nationell kontext. Även om utvärderingar genomförs på nationellt plan kan de förstås som en teknologisk/instrumentell metod för att kommunicera ett nationellt utbildningssystem externt, vilket leder till att de bör uppfattas som delar i internationell kunskapsbedömning. Visserligen kan det argumenteras för att nationella utvärderingssystem syftar till att garantera likvärdighet, men samtidigt kan det uppfattas som att tänkandet kring *competitiveness* (Dale 2006), som bör uppfattas som ett viktigt inslag i det som diskuteras i termer av internationell ideologi, också gör sig gällande på det nationella planet. Även om nationella utvärderingar stannar vid nationsgränsen är avsikten att kommunicera resultat inom en utbildningspolitisk debatt. Denna undersökning argumenterar för att nationell utbildningspolitik inte kan förstås utan att väga in det internationella. Detta utifrån tankefiguren om nationell och internationell nivå och relationen till skolans styrning. Ifall nationella utvärderingssystem diskuteras utan att väga in det internationella får det till följd att internationell påverkan på det nationella inte uppmärksammas. Görs inte detta kan det inte skapas förståelse för att nationell utvärdering inte bara syftar till kontroll av skolor-

na utifrån en likvärdighetsprincip. Nationell utvärdering kan då inte förstås som något annat än ett nationellt behov. Ifall det internationella vägs in synliggörs en påverkan som uppmärksammas utifrån internationell kunskapsmätning som fenomen vilket innehåller tankar och diskussioner om internationell konkurrens, modernitet och utveckling. Ifall inte detta vägs in när nationell utvärdering diskuteras kan nationella utbildningspolitiska aktörers agerande och argumentation inte förstås fullt ut. Det kan enbart studeras som att nationella aktörer eftersöker kontroll av sina utbildningssystem, men varför detta eftersöks kan inte förstås, exemplifieras, diskuteras eller studeras.

Ifall den empiriska undersökningen kopplas till studiens syfte om att bidra till kunskap om internationell kunskapsmätning som fenomen kan det konstateras att internationell kunskapsmätning utgör en del av skolans styrning. Detta genom att skolpolitik diskuteras utifrån internationella kunskapsmätningar som ges funktioner av samtalsarena, nationell nulägesbeskrivning samt legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik. Det har sagts att nationell skolpolitik kommit att styras av internationell påverkan. Detta är till vissa delar sant, men det är inte entydigt så att påverkan sker rakt av. Istället är det så att internationella kunskapsmätningars resultat landar inom nationell formuleringsarena där de medieras utifrån aktörers roller och syften. Det kan därför, utifrån den presenterade litteraturen, konstateras att det förekommer diskussioner om internationella utbildningsideologier verkamma inom internationella samarbetsorganisationer. En del i detta är internationella kunskapsmätningar. Resultaten från dessa landar i nationell kontext där de ges funktioner. Funktionerna är mångdimensionella och ges olika uttryck i olika kontexter och utifrån vilka fokus diskussionerna förs. Funktionerna begränsar också aktörernas handlingsramar inom vilka en utbildningspolitisk diskussion kan föras.

Sammanfattningsvis visar undersökningen på att internationella kunskapsmätningar, när de tas emot och diskuteras inom nationella kontexter ges funktioner av att fungera som samtalsarena, nationella nulägesbeskrivningar och en möjlighet att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

Sammanfattning och utblick

Studien tar sin början inför det ”katten på råttan” förhållande som tycks råda vad det gäller hur vi människor låter oss styras. Vad det gäller styrningen av oss människor konstateras i undersökningen att ingen aktör kan sägas stå utanför det interaktionsnät som binder oss samman kring hur vi tänker och agerar inom konstituerande ramar. I studien uppmärksammas detta utifrån diskussioner om diskurs, men framförallt i relation till Gramscis (1971) begrepp sunt förnuft. Det innebär, i korthet, ett uppmärksammande av att det finns konsensus kring vad som är möjligt att argumentera för och emot, vilket emanerar ur en rådande kontext. I detta uppmärksammas relationen mellan det nationella och internationella. Studien görs utifrån avgränsningar som innebär att det som studeras är hur relationen mellan det nationella och internationella konstitueras och uttrycks inom internationella samarbeten på utbildningsområdet utifrån en relation till skolans styrning. I detta är det internationella kunskapsmätningar som studeras. Utifrån en tidigare studie (Pettersson 2007) konstateras att internationellt samarbete ingår som del i en strävan från nationer att effektivisera utbildningssystemen. I detta skriver studien in sig i en tradition kring att betrakta utbildning och pedagogik utifrån en reproduktionstanke. Utbildning av ett uppväxande släkte bedrivs för att reproducera samhället. I detta hamnar relationen mellan det internationella och nationella i fokus då de enskilda nationernas tankar och idéer kring vad och hur reproduktionen skall skrivas fram påverkas av internationellt samarbete. Utifrån Pettersson (2007) konstateras inledningsvis en gemenskap nationer emellan vad det gäller syftet med nationella utbildningssystem. Gemenskapen kan sägas bestå i en ambition från nationella utbildningssystem att producera goda samhällsmedborgare. Den goda samhällsmedborgaren var dock ett begrepp som fylldes med olika innehåll. De goda samhällsmedborgarna, med det innehåll begreppet ges, förväntas i förlängningen utveckla landet.

Utifrån detta tolkades internationella kunskapsmätningar som en teknologisk/instrumentell metod för att effektivisera en reproduktionsprocess. Denna undersökning tar sin början i studerandet av hur internationell kunskapsmätning behandlas och diskuteras vid implementering i nationell kontext. I detta uppmärksammas hur internationella kunskapsmätningar politiskt, administrativt och medialt diskuteras. Internationell kunskapsmätning skrivs i studien även fram som en del i diskussionerna om kunskapsbedömning. Ut-

ifrån detta skrivs det fram att internationella kunskapsmätningar tjänar syftet som bra mötesplats för forskare och policymakare och att internationella kunskapsmätningar utgör ett nytt och växande inslag av kunskapsbedömning. Nationella kunskapsbedömningar kan på så sätt sägas ha utökats med internationella. Den nationella bedömningskulturen får på så sätt internationella influenser som det inte kan bortses från när bedömningskultur diskuteras. Internationella kunskapsmätningar bör utifrån detta diskuteras i termer av att vara en del i internationell bedömningspraktik som för enkelhetens skull kan benämnas internationell kunskapsbedömning. Den internationella kunskapsbedömningen ges olika form och innehåll utifrån de inbegripna aktörernas prioriteringar, syften och mål. En internationell kunskapsbedömning kan på så sätt förstås som en spegling av aktörers syn på utbildning och relationen mellan det nationella och internationella. Genom detta kan det sägas att studier av internationell kunskapsbedömning ger svar på hur nationell utbildningspolitik diskuterar och förstår sina nationella utbildningssystem och rollen de förväntas fylla utifrån nationens prioriteringar i ett globalt interaktionsnät som inte bara handlar om utbildning, som i detta bör förstås som en reproduktionsprocess, utan även hur relationen till ekonomi och hur ideologier kring detta utvecklas och uttrycks.

Bedömningskulturen uppmärksammas som en viktig del för att förstå diskussioner om skolan. I detta uppmärksammas bedömningskulturen utifrån dess styrande effekter på utbildningen inom en nation. Studiens syfte blir då att utifrån diskussioner, på ett övergripande plan, bidra med kunskap och förståelse kring internationell kunskapsmätning som fenomen. Utifrån internationella kunskapsmätningar, som del i internationell bedömningskultur, uppmärksammas och problematiseras att länder upplever en vilja och ett behov av att delta på internationell arena genom delaktighet i internationella organisationer. Detta diskuteras och problematiseras genom uppkomsten av två internationella organisationer som uppmärksammar utbildning, bland annat genom internationella kunskapsmätningar. De organisationer som skrivs fram är IEA och OECD. Detta görs för att på ett bättre sätt förklara och diskutera nationers ambition att delta i internationella samarbeten. Genomgången av IEA:s och OECD:s historia visar att internationella jämförelser inte är någon ny företeelse utan det nya är snarare omfattningen, intensiteten och metoden varigenom de genomförs. Vid framskrivningen av organisationernas historia diskuteras internationalisering av utbildningssystemen utifrån internationalisering av undervisningens innehåll, internationalisering av en utbildningsmarknad där elever ges rollen av kunder samt internationalisering av utbildningens styrning. I studien är det den sista punkten som diskuteras, men det föreligger en relation mellan de tre som inte får glömmas bort. Utbildningssystemens internationalisering har inneburit ökad fokusering på samarbete genom internationella samarbetsorganisationer. Relationen mellan samarbetsorganisationerna och beslutsfattare diskuteras utifrån en karaktäristik i forskningssyfte och policysyfte (Olsen 2005). I detta visas

OECD:s fördelar gentemot IEA genom att ligga närmare ett policytänkande. Vidare diskuteras OECD:s arbete med att utveckla utbildningsindikatorer och följdverkningarna av detta där begrepp som kvalitet och resultat diskuteras. Utvecklandet av indikatorer och behovet av kvalitets- och resultatmätningar leder inom OECD fram till ett utvecklande av internationella kunskapsmätningar. Genom att skriva fram IEA:s och OECD:s historia skapas en förståelse för hur utbildningssamarbetet flyttat fokus vilket exemplifieras av skillnaderna mellan forsknings- och policysyfte. Relationen emellan OECD och IEA kan beskrivas som att IEA försett oss med instrumenten medan OECD försett oss med språket för att jämföra skolsystem.

Inledningsvis väcks även frågan kring varför nationer har en vilja och behov av att delta inom internationella samarbeten. Detta uppmärksammas utifrån Finnemore (1996:a) då hon ställer den retoriska frågan kring hur nationer vet vad de vill. Detta diskuteras i studien utifrån begreppen globalisering och internationalisering. I en föränderlig värld upplevs det globala och internationella som allt svårare att ställa sig utanför. I studien uppmärksammas ett flertal forskningsinriktningar som försökt sig på att studera relationen mellan det internationella och nationella. Diskussionen kan sägas utmynna i ett ställningstagande för att det internationella faktiskt påverkar det nationella och tvärtom. Specifikt skrivs det fram att det viktiga vid studier av nationella kontexter är att inte glömma bort den internationella aspekten och den påverkan som emanerar ur det internationella. Studien tar ställning för att det faktiskt föreligger en internationell påverkan på det nationella, men hur relationen tar sig uttryck är bristfälligt utforskat, även om det finns artiklar och studier som påtalar det internationellas betydelse för det nationella. Vidare uppmärksammas i studien hur lokala eliter genom att referera till externa referenser kan motivera elitens dominans inom en nation. Genom att göra det externa till sina egna utgångspunkter legitimeras ett maktinnehav och en gynnad position vad det gäller definitionsmakt över utbildningssystemen. Detta diskuteras utifrån Archers (1979, 1984) teoretiska bidrag, Eggens (2007) synliggörande av definitionsmakt och Gramscis (1971) begrepp sunt förnuft. Poängen i diskussionen är att det utbildningssystem som framträder i en nation gör det för att det gynnar en specifik maktelit. Makteliten bygger sin gynnade position på att de har en gynnad ställning vad det gäller definitionsmakt över vilka frågor och problem som diskuteras. Det som lyfts upp inom nationell kontext för diskussion kan utifrån Gramsci definieras som den nationella kontextens sunda förnuft. Alla motbilder gentemot det sunda förnuftet har därför svårt att göra sig gällande då de framstår som annat än sunt förnuft.

Det väcks även en fråga ifall det är rationella överväganden som gör att stater väljer att delta på internationell nivå. I diskussionen redovisas ett flertal forskares syn på nationers drivkrafter för att delta. Dessa kan sammanfattas som att den internationella dimensionen av internt beslutsfattande bör uppmärksammas för att skapa förståelse för nationell styrning av utbild-

ningssystem. Vidare väcks en fråga kring vad som faktiskt står på spel när nationer agerar i internationella samarbeten. I detta konstateras att stater genom omvärldsförändringar har allt svårare att agera självständigt. I detta uppmärksammas att det internationella får mer inflytande, vilket inte innebär att det nationella per automatik får mindra att säga till om. Istället skall det förstås som att relationen mellan det nationella och internationella omformuleras och ges annorlunda och förändrade ramar. Detta är också en anledning till att internationella kunskapsmätningar bör studeras utifrån deras funktioner inom lokala kontexter. Internationella kunskapsmätningar utgör i detta en del i det som omformulerar ramarna inom vilka de utbildningspolitiska aktörerna har att agera.

Det väcks även en fråga i undersökningen kring vilka aktörerna är och inom vilka interaktionsmönster de agerar. Studierna av detta genomförs utifrån hur internationella kunskapsmätningar landar i lokala kontexter och hur de diskuteras och ges mening av politiska, administrativa och mediala aktörer. Detta leder också till ett studerande av följdfrågan kring hur internationell kunskapsmätning diskuteras och används inom en nation. Det som studeras i detta är internationella kunskapsmätningar. I detta presenteras undersökningens tyngsta resultat. Internationella kunskapsmätningar används av politiska, administrativa och mediala aktörer som samtalsarena varur argument kan hämtas och diskussioner kan föras. Internationella kunskapsmätningar fungerar också bra som nulägesbeskrivning av utbildningssystemet, men de fungerar också för att definiera en framtida reproduktion utifrån visionen om framtidens skola. Slutligen används de för att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

Synen på internationella kunskapsmätningar som en samtalsarena representeras främst av aktörer inom Skolverket och av politiker verksamma på nationell nivå. För dessa är internationella kunskapsmätningar ett material varur olika problemställningar kan diskuteras. I undersökningen framkommer detta genom exemplifieringar hämtade från Skolverkets årsredovisningar och politiska debatter i riksdagen. I detta framkommer att aktörer ser på kunskapsmätningar som viktiga och värdefulla samt att de bidrar till samtal och kamp om definitionsmyndighet. När internationella kunskapsmätningar diskuteras har det främst varit utifrån ett perspektiv där kunskapsmätningar ses som ett allmängiltigt fenomen istället för namngivande av specifika kunskapsmätningar. I studierna uppvisar inte OECD:s kunskapsmätning PISA någon specifik roll utan det är snarare så att PISA skall uppfattas som en av flera mätningar som bidrar med kunskaper nyttiga inom en samtalsarena. Dock är det så att PISA som referens är mera ymnigt förekommande än tex. TIMSS, men i diskussionerna vägs de båda undersökningarna vanligtvis inte gentemot varandra. Undersökningarna ses istället som likvärdiga. PISA:s genomslag får därför sökas i att de tillhandahåller ett språkbruk som ligger nära de studerade fälten. Inom samtalet om internationella kunskapsmätningar finns en tilltro till att mätningarna bidrar med information varur en

diskussion kan föras som i förlängningen förbättrar utbildningens resultat. Resultaten från svensk kontext om samtalsarena studeras i relation till andra länders mediala debatter och nationella rapporter vid presentationen av PISA 2000. De länder som studerats är Danmark, Norge och Holland. Resultaten från svensk kontext finner bärighet även i dekontextualiserad form. I de mediala debatterna och nationella rapporterna framkommer en uppfattning om att internationella kunskapsmätningar utgör en samtalsarena inom vilken ett utbildningspolitiskt samtal kan föras. Synsättet kommer till uttryck genom att det förekommer källor varur det kan utläsas en argumentation kring att PISA som kunskapsmätning bidrar med fakta som leder det utbildningspolitiska samtalet framåt.

I studien framkommer att internationella kunskapsmätningars funktion som samtalsarena kan brytas ner när enskilda kunskapsmätningar diskuteras till det som kan beskrivas i termer av nulägesbeskrivningar av nationella utbildningssystem. I detta konstateras att mediering av internationell syn på nationella utbildningssystemen sker. Sammantaget kan det uttryckas att internationella kunskapsmätningar används av nationella aktörer för att presentera faktagrundade nulägesbeskrivningar. Detta för att vinna acceptans kring visionen aktörerna har om utbildningssystemet. Internationella kunskapsmätningar fyller på så sätt en funktion utifrån diskussioner om framtida reproduktion. Aktörerna har en klar bild över vad som krävs i morgondagens skola och internationella kunskapsmätningar bidrar med argument för denna skola. I användandet av internationella kunskapsmätningar som nulägesbeskrivningar blir kampen om definitionsmakt tydlig i hur aktörerna använder och gör bruk av argument och resultat som återfinns inom kunskapsmätningarna. Därför blir kunskapsmätningarnas effekter att de, när de landar i nationell kontext, transformeras till argument vilka medieras, utifrån aktörers visioner om morgondagens skola, till faktagrundade nulägesbeskrivningar. I kamp om definitionsmakt innehar därför internationella kunskapsmätningar en position som argument för nulägesbeskrivning och vision om morgondagens skola. Även i analysen av andra nationella kontexter finns det stöd för denna tolkning. Detta även om diskussionerna rör sig om andra problembeskrivningar och getts andra tolkningar utifrån att aktörer intagit annorlunda roller i relation till de svenska. Det finns alltså stöd för att internationella kunskapsmätningar bidragit med en nulägesbeskrivning varur aktörer finner faktaunderlag i sin kamp om definitionsmakt kring nuet och framtiden.

Den mediering som sker genom bearbetandet av internationella kunskapsmätningar till nulägesbeskrivningar leder sedan i sin medierade form till att kunskapsmätningarna kan utnyttjas som legitimeringar eller dislegitimeringar av en förd skolpolitik. Utifrån studien kan det sägas att internationella kunskapsmätningar landar i kontext där samtal om utbildningspolitiska frågor pågår. I samtalet används kunskapsmätningarna för att stärka egna argument, men också för att stärka motargumenten gentemot konkurrerande problembeskrivningar. Detta görs utifrån kamp om samhällelig definitions-

makt. I detta fungerar kunskapsmätningarna dels som legitimering av en förd skolpolitik, men också som dislegitimering. Handlingsalternativen styrs av vilken roll aktörerna innehar i den politiska styrningen. Tolkningen av internationella kunskapsmätningars funktion i legitimering och dislegitimering av förd skolpolitik vinner acceptans även utifrån studerandet av andra kontexter, åtminstone utifrån mediala debatter i Danmark, Norge och Holland.

Den ena empiriska tyngdpunkten ligger på studerandet av hur internationella kunskapsmätningar landar, diskuteras och medieras inom en nationell kontext. Den andra ligger på den historiska utvecklingen av IEA och OECD. Utifrån detta kan det konstateras att samarbetet inom internationella samarbetsorganisationer leder till skapandet av tätare relation mellan det nationella och internationella. I relationen växer det fram ett behov av internationellt jämförbar statistik för att jämföra sitt lands svaga och starka sidor med andra nationer. Detta vidarutvecklas till internationella kunskapsmätningar. När internationella kunskapsmätningar återbördas till nationen diskuteras och medieras de och ges funktion som samtalsarena, faktagrundad nulägesbeskrivning och faktabaserad beskrivning av morgondagens skola samt som legitimering eller dislegitimering av en förd skolpolitik.

I studien ställs även frågan vad som händer när nationell utbildningsideologi interagerar med internationell. I detta förs ett resonemang kring att internationell ideologi kring utbildning har en tendens att ta formen av isomorfi inställning till utbildning. Nationerna har därför att mediera den isomorfa synen när den landar i nationell kontext med andra förutsättningar än den internationella. Detta tar sig uttryck dels inom lokal kontext, men också inom internationellt samarbete, vilket påvisas i den historiska beskrivningen av IEA och OECD.

Inledningsvis ställs också frågan kring vilka drivkrafter och kontextuella förutsättningar som är grunden för att internationella kunskapsmätningar tycks fylla ett syfte, och vilket syftet är. I detta förs en diskussion kring begreppen globalisering och internationalisering och vilken koppling dessa kan ges till internationella ideologiers tänkta innehåll. I detta lyfts speciellt internationella ideologiers koppling till neoliberalism vilket ges uttryck i tankar kring det livslånga lärandet, kunskapsekonomi och kunskapssamhälle. Detta diskuteras i termer av globaliseringens semantik. Begrepp och förgivettaganden på internationell nivå används av nationella kontexter som externa referenser och i nationell kontext omvandlas de till interna prioriteringar. Detta syns i Sveriges utarbetande av nationella redovisningssystem som SIRIS och SALSA. Istället för att explicit skriva fram dem utifrån referenser till internationellt samarbete lanseras och implementeras de utifrån elitens behov av utvärdering och styrning av svensk skola.

Inledningsvis skrivs det också fram att undersökningen skall ses som en kritik av internationella kunskapsmätningar. Denna kritik bör uppfattas ligande på ett övergripande plan. Detta då de flesta kunskapsmätningar är väl genomförda och ligger väl i linje med modern forskning. Istället bör kritiken

ses utifrån att internationell påverkan på utbildningssystem i förlängningen kan leda till homogenisering av utbildningssystemen. Homogeniseringen kan utifrån en diskussion om neoliberalism och global konkurrens ses som ett prioriterat mål. I en situation av konkurrens kan det ses som en grundförutsättning att det finns genomskinlighet i systemet som möjliggör utvärdering på liknande grunder för att aktörer verksamma inom global ekonomi skall se nationernas fördelar och nackdelar. Detta synsätt kan ifrågasättas utifrån bland annat Richard Floridas (2006) studier kring att regioner som kännetecknas av stor konkurrensförmåga har en kraftig heterogenitet som absolut grundförutsättning för konkurrenskraft. Detta då en heterogenitet gynnar innovativt tänkande.

I ett globalt system där internationella samarbetsorganisationer bidrar till ökad homogenitet av nationers utbildningssystem är det risk att nationernas innovativa kraft för att förändra utbildningssystemen utifrån lokala kontexter går förlorad. Internationellt samarbete och internationella kunskapsmätningar kan i så fall fungera kontraproduktivt. Deras ambition är att förbättra nationella utbildningssystem, men ifall de görs alltför liktydiga med internationellt sunt förnuft kan det innebära att innovationsrikedomen och fantasin för att lösa nationella utbildningsproblem går förlorad. Detta då alternativa synsätt på utbildning och diskussioner kring detta redan från början definieras som annat än sunt förnuft.

Utifrån detta ovan – vad kan denna studie sägas ha bidragit med? Vetenskap handlar om ett samtal. I det vetenskapliga samtalet är det viktigt att föra fram argument som leder samtalet framåt. Undersökningens bidrag till detta kan sägas bestå i ett uppmärksammande av internationella samarbeten kring utbildning och internationella kunskapsmätningar utifrån att de vid studier av relationerna mellan det nationella, internationella och skolans styrning bör ingå som delar som inte kan tänkas bort. Utifrån detta har undersökningens syfte varit att säga något om internationell kunskapsmätning som fenomen. I detta har det konstaterats att internationell kunskapsmätning som fenomen bör diskuteras och beaktas när frågor om nationella utbildningssystem studeras. Internationell kunskapsmätning bör utifrån detta diskuteras och förstås som en del i det vidare fenomenet kunskapsbedömning. Studien visar att kunskapsbedömning är ett fält som bättre behöver utforskas. Det samma kan sägas gälla internationella kunskapsmätningars effekter på nationella utbildningssystem. Överhuvudtaget kan det uppmärksammas ett ointresse vad det gäller att studera de konstituerande elementen för utbildningspolitik. Detta är ett fält där det behövs fler studier för att vi skall öka vår kunskap kring ett antal komplicerade samband.

Undersökningen uppmärksammar specifikt internationella kunskapsmätningar utifrån hur de landar, diskuteras och medieras inom lokal kontext. I detta saknas ett sista led, hur de implementeras, vilket inte är någon omedveten avgränsning. När internationella kunskapsmätningar landar i nationell kontext kan det konstateras att de för politiska, administrativa och mediala

aktörer fungerar som samtalsarena, nulägesbeskrivning och faktaunderlag för att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik. Där har vi studiens bidrag till det vetenskapliga samtalet *in a nutshell*. I och med detta slut har även jag gjort mig skyldig till att flytta över en kritik gällande internationella kunskapsmätningar till det vetenskapliga samtalet. En stor del av kritiken gentemot internationella kunskapsmätningar kan summeras utifrån att de drivs av ett syfte att presentera lättsmält och kortfattad information för politiker och administratörer. Jag har försökt att själv undvika detta förflackande med att presentera lättsmälta och tillgängliga slutsatser. Detta avspeglas i den relativa avsaknaden av sammanfattningar som återfinns i studien. Detta kan uppfattas som en brist utifrån ett läsarperspektiv, men det förklaras alltså av att jag själv inte vill göra mig skyldig till ett förfarande som jag kritiserar internationella kunskapsmätningar för. Dock är det så att jag genom mitt slut och min drift att göra resultaten synliga även jag gör mig skyldig till förflackandet av viktiga och betydelsefulla frågor. Kanske är det ett tidens tecken, kanske är det en mänsklig drift...

Summary

Referenser

Litteratur och sekundärkällor

- Abrahamsson, K, Fägerlind, I, Husén, T & Ringborg, E (1995) *Europaskolan. Svensk utbildning och det nya Europa*. Fritzes: Stockholm.
- Althusser, L (1968) *För Marx*. Bo Cavefors Bokförlag: Lund.
- Althusser, L (1976) *Filosofi från proletär klass-ståndpunkt*. Bo Cavefors Bokförlag: Lund.
- Anderson, C A (1961) Methodology of comparative education. I *International Review of Education* Vol 7, s. 1-23.
- Anderson, L W, Ryan, D W & Shapiro, R J (Eds) (1989) *The IEA Classroom Environment Study. International studies in educational achievement, Vol. 2*. Pergamon Press: Oxford.
- Appadurai, A (1990) Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. I *Theory, Culture and Society* Vol 7 No 2-3, s. 295-310.
- Apple, M W (2001) Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. I *Comparative Education*. Vol 37 No 4, s. 409-423.
- Archer, M (1979) *Social Origins of Educational Systems*. SAGE Publications Ltd: London.
- Archer, M (1984) *Social Origins of Educational Systems. University Edition*. SAGE Publications Ltd: London.
- Asplund, J (2002) *Det sociala livets elementära former*. Bokförlaget Korpen: Göteborg.
- Astiz, M F, Wiseman, A W & Baker (2002) Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. I *Comparative Education Review*. Vol 46 No 1, (<http://www.journals.uchicago.edu/CER/journal/issues/v46n1/460105/460105.text.html>).
- Austin, J L (1976) *How To Do Things with Words*. Oxford University Press: Oxford.
- Ayyar, R V V (1996) Educational policy planning and globalisation. I *International Journal of Educational Development*. Vol 16 No 4, s. 347-353.
- Baker, D P, Goesling, B & Letendre, G K (2002) Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement. I *Comparative Education Review*. Vol 46 No 3, (<http://www.journals.uchicago.edu/CER/journal/issues/v46n3/460303/460303.text.html>).
- Ball, S J (1990) *Politics and Policymaking in Education*. Routledge: London.
- Ball, S J (1998) Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. I *Comparative Education* Vol 34 No 2, s. 119-130.
- Ball, S J (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. I *Journal of Education Policy* Vol 18 No 2, s. 215-228.

- Bamberger, M (2000) The evaluation of international development programs: a view from the front. I *The American Journal of Evaluation*. Vol 21 No 1, s. 95-102.
- Baudrillard, J (1983) *Simulations*. Semitext(e) Inc, Columbia University: New York. (<http://www.ee.sun.ac.za/~hgibson/docs/html/Simulacra-and-Simulation.html>).
- Bauman, Z (1998) *Auschwitz och det moderna samhället*. Daidalos: Göteborg.
- Bauman, Z (2004) *Samhälle under belägring*. Daidalos: Göteborg.
- Beaton, A E (1998) Comparing cross-national student performance on TIMSS using different test items. I *International Journal of Educational Research*. Vol 29, s. 529-542.
- Beaton, A E, Mullis, I V S, Martin, O M, Gonzalez, E J, Kelly, D L & Smith, T A (1996) *Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston College: Boston.
- Beck, U (1998) *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar*. Daidalos: Göteborg.
- Benavot, A (1992) Curricular Content, Educational Expansion, and Economic Growth. I *Comparative Education Review* Vol 36 No 2, s. 150-174.
- Benavot, A & Riddle, P (1988) The Expansion of Primary Education 1870-1940: Trends and Issues. I *Sociology of Education*. Vol 61 (July), s. 191-210.
- Benavot, A, Cha, Y-K, Kamens, D H, Meyer, J W & Wong, S-Y (1992) Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha Y-K & Wong S-Y *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Studies in Curriculum History Series: 19. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Bennell, P & Pearce, T (2003) The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies. I *International Journal of Educational Development*. Vol 23 No 2, s. 215-232.
- Benveniste, L (2002) The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. I *Comparative Education Review* Vol 46 No 1, s. 89-118.
- Berger, P & Luckmann, T (1998) *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Wahlström & Widstrand: Stockholm.
- Bernstein, B (1971) *Class, Codes, and Control, vol. I*. Routledge and Kegan Paul: London.
- Black, P (2000) Policy, practice and research: the case of testing and assessment. I Millar, R, Leach, J & Osborne, J (Eds.) *Improving science education: the contribution of research*. Open University Press: Buckingham.
- Blok, H, Otter, M E & Roeleveld, J (2002) Coping with conflicting demands: Student assessment in Dutch primary schools. I *Studies in Educational Evaluation*. No 28, s. 177-188.
- Boesen, J (2006) *Assessing Mathematical Creativity. Comparing National and Teacher-made Tests, Explaining Differences and Examining Impact*. Department of Mathematics and Mathematical Statistics. Umeå universitet: Umeå.
- Boli, J, Ramirez, F O & Meyer, J W (1985) Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. I *Comparative Education Review*. Vol 29 No 2, s. 145-170.
- Boli, J & Thomas, G M (1999) INGOs and the organization of world culture. I Boli, J & Thomas, G M (Eds.) *Constructing world culture: International non-governmental organizations since 1875*. Stanford University Press: Stanford.
- Bonnet, G (2001) Reflections in a Critical Eye: on the pitfalls of international assessment. I *Assessment in Education* Vol 9 No 3, s. 387-399.

- Bos, K T (2002) *Benefits and Limitations of Large-Scale International Comparative Achievement Studies: The Case of IEA's TIMSS Study*. University of Twente: Enschede (?).
- Bos, K, Kuiper, W & Plomp, T (2001) TIMSS results of Dutch grade 8 students in international perspective: Performance assessment and written test. I *Studies in Educational Evaluation*. Vol 27, s. 79-94.
- Bosker, R J (1999) Educational Science and International Assessment Studies. I *Educational Research and Evaluation* Vol 5 No 2, s. 240-246.
- Bottani, N (1994) The OECD International Education Indicators. I *Assessment in Education* Vol 1 No 3, s. 333-350.
- Bourdieu, P (1996) *Homo Academicus*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag.
- Broadfoot, P & Black, P (2004) Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education*. Vol 11, s. 7-27.
- Broady, D (1991) Sociologi och Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin. HLS Förlag: Stockholm.
- Broady, D (1999) Det svenska hos ramfaktorteorin. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* Årg 4 nr 1, s. 111-121.
- Brown, M (1998) The Tyranny of the International Horse Race. I Slee, R, Weiner, G & Tomlinson, S (Eds.) *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. Falmer Press: London.
- Brown, P (2000) The Globalisation of Positional Competition? I *Sociology* Vol 34 No 4, s. 633-653.
- Brown, P & Lauder, H (1996) Education, globalization and economic development. I *Journal of Education Policy* Vol 11 No 1, s. 1-25.
- Brown, P, Hesketh, A & Williams, S (2003) Employability in a Knowledge-driven Economy. I *Journal of Education and Work* Vol 16 No 2, s. 107-126.
- Bruhn, J (1995) Mathematics Education and Comparative Studies: Two Examples. I Bos, W & Lehmann, R H (Eds.) *Reflections on Educational Achievement. Papers in Honour of T. Neville Postlethwaite*. Waxmann Verlag: Münster.
- Burstein, L (Ed.) (1993) *The IEA Study of Mathematics, vol. 3*. Pergamon Press: Oxford.
- Buzan, B (1993) From International System to International Society: Structural Realism and Regime Theory Meet the English School. I *International Organization* Vol 47, No 3, s. 327-352.
- Bybee, R W (2005) PISA: A Beneficial Perspective for United States Education. I J.BSCS *The Natural Selection* (winter 2005).
- Carnoy, M & Rhoten, D (2002) What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach. I *Comparative Education Review* Vol 46 No 1, (<http://www.journals.uchicago.edu/CER/journal/issues/v46n1/460102/460102.txt.html>).
- Carroll, J B (1975) *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. International studies in evaluation vol. 5 Wiley: New York.
- Carter, D S & O'Neill, M H (1995) *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Falmer: Brighton.
- Castells, M (1998) *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band I. Nätverkssamhällets framväxt*. Daidalos: Göteborg.
- Castells, M (2000) *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band II. Identitetens makt*. Daidalos: Göteborg.

- Cha, Y-K (1992) The Origins and Expansion of Primary School Curricula: 1800-1920. I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y (1992:a) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Cha, Y-K, Wong, S-Y & Meyer, J W (1992) Values Education in the Curriculum: Some Comparative Empirical Data. I I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y (1992:a) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Chapman, D W & Snyder Jr, C W (2000) Can high stakes national testing improve instruction: reexamining conventional wisdom. I *International Journal of Educational Development*. Vol 20 No 6, s. 457-474.
- Christie, P (1996) Globalisation and the Curriculum: Proposals for the Integration of Education and Training in South Africa. I *International Journal of Educational Development*. Vol 16 No 4, s. 407-416.
- Comber, L C & Keeves, J P (1973) *Science Education in Nineteen Countries*. International studies in evaluation vol. 1 Wiley: New York.
- Cussó, R & D'Amico, S (2005) From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. I *Comparative Education* Vol 41 No 2, s. 199-216.
- Dahllöf, U (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Dahllöf, U (1971:a) *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. Teachers College Press: New York.
- Dahllöf, U (1971:b) Relevance and Fitness Analysis in Comparative Education. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 15 No 1, s. 101-121.
- Dahllöf, U (2000) Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd år pedagogisk forskning. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* Årg 5 Nr 2, s. 107-130.
- Dale, R (1999) Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. I *Journal of Education Policy* Vol 14 No 1, s. 1-17.
- Dale, R (2000) Globalization and Education: Demonstrating a "Common World Educational Culture" or locating a "Globally Structured Educational Agenda"? I *Educational Theory* Vol 50 No 4, s. 427-448.
- Dale, R (2005) Globalisation, knowledge economy and comparative education. I *Comparative Education* Vol 41 No 2, s. 117-149.
- Dale, R (2006) Policy Relationships between Supranational and National Scales; Imposition/Resistance or Parallel Universes? I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Dale, R & Robertson, S L (2002) The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. I *Comparative Education Review* Vol 46, No 1, s. 10-36.
- Daun, H (1997) National Forces, Globalization and Educational Restructuring: some European response patterns. I *Compare* Vol 27 No 1, s. 19-41.
- Daun, H (2003) *World System, Globalization and Educational Change*. Institute of International Education, Stockholm University: Stockholm.
- Degenhart, R E (1990) *Thirty Years of International Research: an annotated bibliography of IEA publications (1960-1990)*. IEA: Haag.

- Dehmel, A (2006) Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. I *Comparative Education* Vol 42 No 1, s. 49-62.
- Deleuze, G & Guattari, F (1987) *A Thousand Plateaus*. University of Minnesota Press: Minneapolis.
- Dessler, D (1989) What's at Stake in the Agent-Structure Debate? I *International Organization* Vol 43 No 3, s. 441-473.
- DiMaggio, P J & Powell, W W (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. I *American Sociological Review* Vol 48 No 2, s. 147-160.
- Dolowitz, D P & Marsh, D (2000) Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. I *Governance* Vol 13 No 1, s. 5-24.
- Dorn, C (2006) "The World's Schoolmaster": Educational Reconstruction, Grayson Kafauber, and the Founding of UNESCO, 1942-46. I *History of Education* Vol 35 No 3, s. 297-320.
- Drori, G S, Meyer, J W, Ramirez, F O & Schofer, E (2003) *Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalization*. Stanford University Press: Stanford.
- Dupriez, V & Dumay, X (2006) Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? I *Comparative Education* Vol 42 No 2, s. 242-260.
- Durkheim, E (1954) *The Elementary Forms of the Religious Life*. Free Press: Glencoe.
- Eggen, A (2007) Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. *Norsk pedagogisk tidsskrift* No. 2, 2007.
- Eide, K (1995) *OECD og norsk utdanningspolitikk: En studie av internasjonalt samspill*. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning: Oslo.
- Elley, W B (1992) *How in the World do Children Read?* IEA: Haag.
- Elley, W B (1993) *Reading Literacy in Thirty Countries*. Pergamon Press: Oxford.
- Elliott, J & Tudge, J (2007) The impact of the west on post-Soviet Russian education: change and resistance to change. I *Comparative Education* Vol 43 No 1, s. 93-112.
- Elshout-Mohr, M, Oostdam, R & Overmaat, M (2002) Student assessment within the context of constructivist educational settings. I *Studies in Educational Evaluation*. Vol 28, s. 369-390.
- Emanuelsson, G (2001) *Svårt att lära – lätt att undervisa? Om kompetensutvecklingsinsatser för lärare i matematik 1965-2000. NCM-rapport 2001:3*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Ertl, H & Phillips, D (2006) Standardization in EU education and training policy: findings from a European research network. I *Comparative Education* Vol 42 No 1, s. 77-91.
- Esping-Andersen, G (1985) *Politics Against Markets*. Princeton University Press: Princeton.
- Fairclough, N (2000) *New Labour, New Language?* Routledge (e-book): London.
- Feuer, J (1992) Genre study and television. I Allen, C R (ed.) *Channels of Discourse, Reassembled*. Routledge: London.
- Finnemore, M (1996:a) *National Interests in International Society*. Cornell University Press: Ithaca & London.
- Finnemore, M (1996:b) Norms, culture, and world politics: insights from sociology's institutionalism. I *International Organization* No 50 Vol 2, s. 325-347.
- Finocchiaro, M A (1988) *Gramsci and the history of dialectical thought*. Cambridge University Press: Cambridge.

- Florida, R (2006) *Den kreativa klassens framväxt*. Daidalos: Göteborg.
- Folke-Fichtelius, M (2003) *Utbildningspolitik och medielogik. En fallstudie om mediernas funktion och betydelse i debatten om skolan*. STEP – Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research Reports 2003:1, Uppsala universitet: Uppsala.
- Forsberg, E & Lundahl, C (2006) Kunskapsbedömningar som styrmedia. I *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol 15 Nr 3, s. 7-29. Pedagogiska institutionen Örebro universitet: Örebro.
- Forsberg, E & Wallin, E (red.) (2006) *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* HLS Förlag: Stockholm.
- Foshay, A W, Thorndike, R L, Hotyat, F, Pidgeon, D A & Walker, D A (1962) *Educational Achievement of Thirteen-year-Olds in Twelve Countries*. UNESCO Institute for Education: Hamburg.
- Foucault, M (1972) *Vetandets arkeologi*. Bo Cavefors Förlag: Staffanstorp.
- Foucault, M (1993) *Diskursens ordning*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag.
- Foucault, M (1998) *Övervakning och straff*. Arkiv förlag: Lund.
- Fukuyama, F (1992) *Historiens slut och Den sista människan*. Norstedts: Stockholm.
- Ganderton, P S (1996) Concepts of globalisation and their impact upon curriculum policy-making: rhetoric and reality – a study of Australian reform. I *International Journal of Educational Development*. Vol 16 No 4, s. 393-405.
- Giddens, A (1990) *The consequences of modernity*. Polity Press: Cambridge.
- Gilmore, A (2005) *The impact of PIRLS (2001) and TIMSS (2003) in low- and middle-income countries. An evaluation of the value of World Bank support for international surveys of reading literacy (PIRLS) and mathematics and science (TIMSS)*. http://www.iea.nl/iea/hq/fileadmin/user_upload/WB-report.pdf (vid kontroll 070822 innehöll sidan fel vilket omöjliggjorde sökvägen).
- Gilpin, R (1981) *War and Change in World Politics*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Goldmann, K (1999) Politikens internationalisering – introduktion. I Goldmann, K, Hallenberg, J, Mörth, U & Robertson, A *Politikens internationalisering*. Studentlitteratur: Lund.
- Goldstein, H (2004) International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. I *Assessment in Education* Vol 11 No 3, s. 319-330.
- Gorard, S & Smith, E (2004) An international comparison of equity in education systems. I *Comparative Education* Vol 40 No 1, s. 15-28.
- Gorman, T P, Purves, A C & Degenhart, R E (Eds) (1988) *The IEA Study of Written Composition I: the international writing tasks and scoring scales*. Pergamon Press: Oxford.
- Grader, S (1988) The English School of International Relations: Evidence and Evaluation. I *Review of International Studies*. Vol. 14, s. 29-44.
- Gramsci, A (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. Lawrence and Wishart: London.
- Gramsci, A (1985) *Selections from Cultural Writings*. Lawrence and Wishart: London.
- Gramsci, A (1988) *Selected Writings 1916-1935*. Lawrence and Wishart: London.
- Gramsci, A (1992) *Prison Notebooks: Volume I*. Columbia University Press: New York.
- Green, A (1999) Education and globalization. I *Journal of Education Policy*. Vol 14 No 1, s. 55-71.

- Green, A (2006) Models of Lifelong Learning and the "Knowledge Society": Education for Competitiveness and Social Cohesion. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Grigorenko, E L (2007) Hitting, missing, and in between: a typology of the impact of western education on the non-western world. I *Comparative Education* Vol 43 No 1, s. 165-186.
- Gustafsson, J-E & Rosén, M (2004:a) Makt och etik i Skolverkets utvärdering av den svenska skolan: Erfarenheter från PIRLS-projektet. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 9 Nr. 1, s. 58-70.
- Gustafsson, J-E & Rosén (2004:b) Kommentar till Skolverkets svar på artikeln "Makt och etik i Skolverkets utvärdering av den svenska skolan: Erfarenheter från PIRLS-projektet". I *Pedagogisk forskning i Sverige* Årg. 9 Nr. 3, s. 220-223.
- Gustafsson, L (1989) *Problemformuleringsprivilegiet*. Norstedts: Stockholm.
- Habermas, J (1996) *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Daidalos: Göteborg.
- Habermas, J (2000) *Den postnationella konstellationen*. Daidalos: Göteborg.
- Hallenberg, J (1999) Internationell politisk ekonomi. I Goldmann, K, Hallenberg, J, Mörth, U & Robertson, A. *Politikens internationalisering*. Studentlitteratur: Lund.
- Halpin, D & Troyna, B (1995) The Politics of Education Policy Borrowing. I *Comparative Education* Vol 31 No 3, s. 303-310.
- Hardt, M & Negri, A (2003) *Imperiet*. Vertigo Förlag: Stockholm/Göteborg.
- Harlen, W & Walker, R (1979) Training Curriculum Developers in Africa: an Overview. I *Journal of Curriculum Studies* Vol 11 No 4, s. 333-340.
- Harmon, M, Smith, T A, Martin, M O, Kelly, D L, Beaton, A E, Mullis, I V S, Gonzalez, E J & Orpwood, G (1997) *Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College: Boston.
- Harris, D (1992) *From Class Struggle to the Politics of Pleasure: The Effects of Gramscianism on Cultural Studies*. Routledge: London.
- Hasenclever, A, Mayer, P & Rittberger, V (2002) *Theories of International Regimes*. Cambridge Studies in International Relations: 55: Cambridge.
- Heeger, R (1975) *Ideologi und Macht: Ein Analyse von Antonio Gramsci Quaderni*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Henry, M, Lingard, B, Rizvi, F & Taylor, S (1999) Working with/against globalization in education. I *Journal of Education Policy* Vol 14, No 1, s. 85-97.
- Henry, M, Lingard, B, Rizvi, F & Taylor, S (2001) *The OECD, globalisation and education policy*. Pergamon: Amsterdam.
- Heyneman, S P (2003) The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. I *International Journal of Educational Development* Vol 23, s. 315-337.
- Hood, C (1995) Contemporary public management: a new global Paradigm? I *Public Policy and Administration*. Vol 10 No 2, s. 104-117.
- Hopman, S (1993) Reviews. I *Journal of Curriculum Studies* Vol 25 No 5, s. 475-482.
- House, E (1990) Decentralised Evaluation for Norway. I Granheim, M, Kogan, M & Lundgren U P (Ed.) *Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. Kingsley: London.
- Howarth, D (2000) *Discourse*. Open University Press: Buckingham.

- Howson, G (1999) The Value of Comparative Studies. I Kaiser, G, Luna, E & Huntley, I (Eds.) *International Comparisons in Mathematics Education*. Falmer Press: London.
- Husén, T (1967) *International Study of Achievement in Mathematics* Almqvist & Wiksell/Wiley & Sons: Stockholm/new York.
- Husén, T (1973:a) Foreword. I Comber, L C & Keeves J P (Eds.) *Science Achievement in Nineteen Countries*. Almqvist & Wiksell/John Wiley & Sons: Stockholm/ New York.
- Husén, T (1973:b) *Svensk Skola i internationell belysning I. Naturorienterande ämnen*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Husén, T & Kogan, M (Eds.) (1984) *Educational Research and Policy. How do they relate?* Pergamon Press: Oxford.
- Husén, T & Tuijnman, A (1994) Monitoring Standards in Education: Why and How it Came About. I Tuijnman, A & Postlethwaite, N (Eds.) *Monitoring the standards of education. Papers in honor of John P. Keeves*. Pergamon: Oxford.
- Husén, T & Postlethwaite, T N (1996) A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). I *Assessment in Education* Vol 3 No 2, s. 129-141.
- Härnqvist, K (1958) *Beräkning av reserver för högre utbildning (SOU 1958:11)*. Ecklesiastikdepartementet: Stockholm.
- Härnqvist, K (1960) *Individuella differenser och skoldifferentiering. 1957 års skolberedning II. (SOU 1960:13)*. Ecklesiastikdepartementet: Stockholm.
- Högskoleverket (2001) *Internationell jämförbarhet & nationell styrning – aktuella perspektiv på högskolans examensordning*. Högskoleverkets rapportserie 2001:10R, Högskoleverket: Stockholm.
- IEA (1988) *Science Achievement in Seventeen Countries*. Pergamon Press: Oxford.
- Jakobi, A P (2007) The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics. I *European Educational Research Journal* Vol 6 No 1, s. 39-51.
- Johannesson, I A, Geirsdottir, G & Finnbogason, G E (2002) Modern Educational Sagas: legitimation of ideas and practices in Icelandic education. I *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol 46 No 3, s. 265-282.
- Johnson, N C (1992) Nation-building, language and education. The geography of teacher recruitment in Ireland, 1925-55. I *Political Geography*. Vol 11 No 2, s. 170-189.
- Johnson, S (1999) International Association for the Evaluation of Educational Achievement Science Assessment in Developing Countries. I *Assessment of Education* Vol 6 No 1, s. 57-73.
- Jones, P (1999) Globalisation and the UNESCO mandate: multilateral prospects for educational development. I *International Journal of Educational Development*. Vol 19 No 1, s. 17-25.
- Jones, R E (1981) The English School of International Relations: A Case for Closure. I *Review of International Studies* Vol 7, s. 1-13.
- Jones, P W (1998) Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education. I *Comparative Education* Vol 34 no 2, s. 143-155.
- Kaldor, M (2004) *Det globala civilsamhället*. Daidalos: Göteborg.
- Kallo, J (2006) Soft Governance and Hard Values: A Review of OECD Operational Processes within Educational Policy and Relations with Member States. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.

- Kallo, J & Rinne, R (Eds.) (2006) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Kamens, D H (1992) Variant Forms: Cases of Countries with Distinct Curricula. I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y (1992:a) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Kamens, D H & Benavot, A (1992) A Comparative and Historical Analysis of Mathematics and Science Curricula, 1800-1986. . I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y (1992:a) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Karlsen, G E (2002) *Utdanning, styrning og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Karlsen, G E (2007) *New actors in the governance of education – the role of WTO*. Paper från NERA Congress, Åbo, mars 15-17, 2007.
- Keeves, J P (1992) *The IEA Study of Science: changes in science education and achievement: 1970-1984*. Pergamon Press: Oxford.
- Keeves, J P & Schleicher, A (1991) Changes in Science Achievement 1970-1984. I Keeves, J P (Ed.) *Science Education towards the future*. Pergamon Press: Oxford.
- Kellaghan, T & Greaney, V (2001) The Globalisation of Assessment in the 20 th Century. I *Assessment in Education* Vol 8 No 1 s. 87-102.
- Keohane, R O & Nye, J S Jr. (1977) *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Little, Brown: Boston.
- Keohane, R O (ed.) (1986) *Neorealism end Its Critics*. Columbia University Press: New York.
- Keohane, R O (1988) International Institutions: Two Approaches. I *International Studies Quarterly* Vol 32, s. 379-396.
- Klein, N (2002) *No Logo: Märkena, Marknaden, Motståndet*. Ordfront Förlag: Stockholm.
- Korp, H (2003) *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför. Forskning i fokus*. Nr. 13 Myndigheten för skolutveckling. Fritzes: Stockholm.
- Korp, H (2006) *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Studies in Educational Sciences, 24. Malmö Högskola: Malmö.
- Krasner, S (ed.) (1983) *International Regimes*. Cornell University Press: Ithaca.
- Kress, G (1996) Internationalisation and Globalisation: rethinking a curriculum of communication. I *Comparative Education* Vol 32 No 2, s. 185-196.
- Kuklick, H (1983) The Sociology of Knowledge: Retrospect and Prospect. I *Annual Review of Sociology* 9 s. 287-310.
- Landquist, J (1964) *Pedagogikens historia*. Gleerups: Lund.
- Lassibille, G & Gomez, L N (2000) Organisation and Efficiency of Education Systems: some empirical findings. I *Comparative Education* Vol 36 No 1, s. 7-19.
- Laukkanen, R (2006) What Have We Gained from the OECD? I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Lee, J (2001) School Reform Initiatives as Balancing Acts: Policy Variation and Educational Convergence among Japan, Korea, England and the United States. I

- Education Policy Analysis Archives*. Vol 9 No 13, (www.epaa.asu.edu/epaa/v9n13.html).
- Lehikoinen, A (2006) Finnish Higher Education Policy and the European Union. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Leo, U & Pettersson, D (2005) Låxor – en oreglerad bedömningspraktik. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. 2005:1 Uppsala.
- Levin, B (1998) An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? I *Comparative Education* Vol 34 No 2, s. 131-141.
- Lewin, K & Dunne, M (2000) Policy and Practice in Assessment in Anglophone Africa: does globalisation explain convergence? I *Assessment in Education* Vol 7 No 3, s. 379-399.
- Lewis, E G & Massad, C E (1975) *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries*. International studies in evaluation vol. 4 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Lie, S, Kjaærnsli, M, Roe, A & Turmo, A (2001) *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Acta Didactica, Universitetet i Oslo: Oslo.
- Lindblad, S & Popkewitz, T S (Eds.) (2001) *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*. Uppsala Reports of Education 39, Department of Education, Uppsala University: Uppsala.
- Lindensjö, B & Lundgren, U P (1986) *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Liber Utbildningsförlag: Stockholm.
- Lindensjö, B & Lundgren, U P (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag: Stockholm.
- Little, A W (1996) Globalisation and Educational Research: Whose Context Counts? I *Educational Development* Vol 16 s. 427-438.
- Little, A (2000) Development Studies and Comparative Education: context, content, comparison and contributors. I *Comparative Education*. Vol 36 No 3, s. 279-296.
- Lundahl, C, Lindh, G, Lindh-Munther, A & Pettersson, D (2004) Temaintroduktion: Bedömningspraktiker i skolans vardag. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. 2004:2: Uppsala.
- Lundahl, C (2006) *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmoder, modern och senmodern skola*. Uppsala universitet & Arbetslivsinstitutet: Uppsala och Stockholm.
- Lundberg, I & Linnakylä, P (1992) *Teaching Reading Around the World*. IEA: Haag.
- Lundh, S, Ramstedt, K & Wester, A (2004) Om PIRLS-projektet: Svar på Jan-Eric Gustafsson och Monica Roséns inlägg. I *pedagogisk Forskning i Sverige* Årg. 9 Nr. 3, s. 216-219.
- Lundgren, U P (1972) *Frame factors and the teaching process*. Göteborg Studies in Educational Science 8 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Lundgren, U P (1977) *Model analysis of pedagogical processes*. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 2 CWK Gleerup: Stockholm.
- Lundgren, U P (1983) *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Deakin University Press: Victoria.
- Lundgren, U P (1984) Ramfaktorteoriens historia. I Broady, D & Lundgren, U P (red.) *Rätten att tala*. Skeptron I, Symposion: Stockholm.

- Lundgren, U P (1989) *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Utbildningsförlaget: Stockholm.
- Lundgren, U P (1994) Om begränsningarnas möjligheter. I Gustafsson, C & Selander, S (red.) *Ramfaktorteoretiskt tänkande. En vänbok till Urban Dahllöf* Uppsala universitet: Uppsala.
- Lundgren, U P (2002) Skolan inför tusenårsskiftet. I *Studies in Education Policy and Education Philosophy. Läsrums*. Artikel 2002:1: Uppsala.
- Luschei, T F (2004) Timing Is Everything: The Intersection of Borrowing and Lending in Brazil's Adoption of *Escuela Nueva*. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Luque, E (2001) Whose knowledge (economy)? I *Social Epistemology* Vol 15 No 3, s. 187-200.
- Lyotard, J-F (1984) *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester University Press: Manchester.
- Maguire, M (2002) Globalisation, Education Policy and the Teacher. I *International Studies in Sociology of Education*. Vol 12 No 3, s. 261-276.
- Malmström, I (1991) *Internationaliseringen i skolans undervisning. Redovisning av en enkätundersökning till landets skolledare och skolchefer*. Skolöverstyrelsen: Stockholm.
- Mann, M (1997) Has globalization ended the rise and rise of the nation-state? I *Review of International Political Economy* Vol 4 No 3, s. 472-496.
- Mannheim, K (1936) *Ideology and Utopia*. Harcourt, Brace and World: New York.
- Martens, K (2001) Non-governmental Organisations as Corporatist Mediator? An Analysis of NGOs in the UNESCO System. I *Global Society* Vol 15 No 4, s. 387-404.
- Martin, M O & Kelly, D L (1997:a) *Technical Report Volume I: Design and Development*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College: Boston.
- Martin, M O & Kelly, D L (1997:b) *Technical Report Volume II: Implementation and Analysis*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College: Boston.
- Martin, M O, Mullis, I V S, Gonzalez, E J, Smith, T A & Kelly, D L (1999) *School Contexts for Learning and Instruction in IEA's Third International Mathematics and Science Study*. TIMSS International Study Center, Boston College: Boston.
- Martin, M O & Mullis, I V S (2000) International Comparisons of Student Achievement: Perspectives from The TIMSS International Study Center. I Shorrocks-Taylor, D & Jenkins, E W (Eds.) *Learning from Others*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Martin, M O, Mullis, I V S, Gonzalez, E J, Gregory, K D, Smith, T A, Chrostowski, S J, Garden, R A & O'Connor, K M (2000:a) *TIMSS 1999 International Science Report. Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College: Boston.
- Martin, M O, Mullis, I V S, Gregory, K D, Hoyle, C & Shen, C (2000:b) *Effective Schools in Science and Mathematics. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. TIMSS International Study Center, Boston College: Boston.
- Martin, M O, Mullis, I V S, Gonzalez, E J & Chrostowski, S J (2004:a) *TIMSS 2003 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College: Boston. http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLSCIRPT.pdf

- Martin, M O, Mullis, I V S & Chrostowski, S J (Eds.) (2004:b) *TIMSS 2003 Technical Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College: Boston. http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03TECHRPT.pdf
- McGrath, S (2001) Research in a cold climate: towards a political economy of British international and comparative education. I *International Journal of Educational Development*. Vol 21 No 5, s. 391-400.
- McKnight, C C, Crosswhite, F J, Dossey, J A, Kifer, E, Swafford, J O, Travers, K J & Cooney, T J (1987) *The Under-achieving Curriculum: assessing US school mathematics from an international perspective*. Stipes Publishing Company: Champaign.
- Meyer, J W, Ramirez, F O, Rubinson, R & Boli-Bennet, J (1977) The World Educational Revolution, 1950-1970. I *Sociology of Education* Vol 50 No 4, s. 242-258.
- Meyer, J W (1980) The world polity and the authority of the nation-state. I Bergeesen, A (Ed.) *Studies of the Modern World-System*. Academic Press: New York.
- Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y (1992) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Meyer, J W (1992:a) Introduction. I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Meyer, J W (1992:b) Background: A Perspective on the Curriculum and Curricular Research. I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y (1992) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Meyer, J W, Ramirez, F O & Soysal, Y N (1992) World Expansion of Mass Education, 1870-1980. I *Sociology of Education*. Vol 65 No 2, s. 128-149.
- Meyer, J W & Kamens, D H (1992) Conclusion: Accounting for a World Curriculum. I Meyer, J W, Kamens, D H & Benavot, A, with Cha, Y-K & Wong, S-Y *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington DC & London.
- Meyer, J W, Boli, J, Thomas, G M & Ramirez, F O (1997) World Society and the Nation-State. I *American Journal of Sociology* Vol 103 No 1, s. 144-181.
- Mok, K (2000) Reflecting globalization effects on local policy: higher education reform in Taiwan. I *Journal of Education Policy*. Vol 15 No 6, s. 637-660.
- Mullis, I V S, Martin, M O, Beaton, A E, Gonzalez, E J, Kelly, D L & Smith, T A (1998) *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College: Boston.
- Mullis, I V S, Martin, M O, Fierros, E G, Goldberg, A L & Stemler, S E (2000) *Gender Differences in Achievement. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. TIMSS International Study Center, Boston College: Boston.
- Mullis, I V S, Martin, M O, Gonzalez, E J & Chrostowski, S J (2004) *TIMSS 2003 International mathematics Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. TIMSS &

- PIRLS International Study Center, Lynchs School of Education, Boston College: Boston. http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLMARPT.pdf
- Mundy, K E (2002) Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. I *International Journal of Educational Development* Vol 22, s. 483-508.
- Mundy, K & Murphy, L (2001) Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education. I *Comparative Education Review* Vol 45 no 1, s. 85-126.
- Murray, Å & Liljefors, R (1983) *Matematik i svensk skola. Utbildningsforskning, FOU-rapport 46* Skolöverstyrelsen: Stockholm.
- Møller Andersen, A, Egelund, N, Pilegaard Jensen, T, Krone, M, Lindenskov, L & Mejding, J (2001) *Forventninger og faerdigheder – danske unge i en international sammenligning*. AKF; DPU & SFI-survey: Köpenhamn.
- Nemeth, T (1980) *Gramsci's Philosophy: A Critical Study*. The Harvester Press & Humanities Press: Brighton & Atlantic Highlands.
- Nieuwenhuis, F J (1997) Can research into the development of education in post-colonial Africa shape education policies in South Africa? I *International Journal of Educational Development*. Vol 17 No 2, s. 129-143.
- Niu, W (2007) Western influences on Chinese educational testing. I *Comparative Education* Vol 43 No 1, s. 71-91.
- Niikko, S (2006) OECD in the Eyes of Finnish Education Policy Makers. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Nóvoa, A & Yariv-Mashal, T (2003) Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? I *Comparative Education* Vol 39 No 4, s. 423-438.
- Nytell, H (2006) *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education no 114. Uppsala universitet: Uppsala.
- OECD (1961) *Targets for Education in Europe in 1970*. OECD: Paris.
- OECD (1984) *Quality in Education*. OECD: Paris.
- OECD (1985) *OECD Ministers Discuss Education in the Modern Society*. OECD: Paris.
- OECD (1989) *Education and the Economy in a Changing Society*. OECD: Paris.
- OECD (1992:a) *Education at a Glance*. OECD: Paris.
- OECD (1992:b) *High Quality Education and Training for All*. OECD: Paris.
- OECD (1996) *Education at a Glance*. OECD Publications: Paris.
- OECD (1997) *Education at a Glance*. OECD Publications: Paris.
- OECD (1998) *Education at a Glance*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2001:a) *Education Policy Analysis 2001*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2001:b) *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2002) *Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2003) *Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2004:a) *Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2004:b) *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross Curricular Competencies from PISA 2003*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2005) *School factor related to quality and equity: results from PISA 2000*. PISA Publications: Paris.

- OECD/CERI (1990) *Technological Change and Human Resources Development: the Service Sector*. OECD: Paris.
- OECD/CERI (1994) *School: A Matter of Choice*. OECD: Paris.
- OECD/PISA (1999) *Measuring Student Knowledge and Skills*. OECD Publications: Paris.
- OECD & UNESCO (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. OECD Publications & UNESCO Publishing: Paris.
- OEEC (1960) *Forecasting Manpower Needs for the Age of Science*. OEEC: Paris.
- OEEC (1961) *Ability and Educational Opportunity*. OEEC: Paris.
- Offe, C (1984) *Contradictions of the welfare state*. Contemporary politics, Hutchinson: London.
- Offe, C (2003) The European Model of "Social" Capitalism: Can It Survive European Integration? I *The Journal of Political Philosophy* Vol 11 No 4, s. 437-469.
- Olmsted, P P & Weikart, D E (1989) *How Nations Serve Young Children: profiles of child care and education in 14 countries*. High/Scope Educational Research Foundation: Ypsilanti.
- Olmsted, P P & Weikart, D E (Eds) (1995) *The IEA Pre-primary Study. Early childhood care and education in 14 countries*. Pergamon Press: Oxford.
- Olsen, J P (1986) Foran en ny, offentlig revolusjon. I *Nytt norsk tidsskrift* No 3.
- Olsen, R V (2005) *Achievement tests from an item perspective. An exploration of single item data from PISA and TIMSS studies, and how such data can inform us about students' knowledge and thinking in science*. Faculty of Education. University of Oslo: Oslo.
- Olssen, M & Peters, M A (2005) Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. I *Journal of Education Policy* Vol 20 No 3, s. 313-345.
- Omolewa, M (2007) UNESCO as a Network. I *Paedagogica Historica* Vol 43 No 2, s. 211-221.
- Orpwood, G (2000) Diversity of Purpose in International Assessments: Issues arising from the TIMSS test of Mathematics and Science. I Shorrocks-Taylor, D & Jenkins, E W (Eds.) *Learning from Others: International Comparisons in Education*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Papadopoulos, G (1994) *Education 1960-1990. The OECD Perspective*. OECD: Paris.
- Papadopoulos, G (2006) The OECD and the Evolution of National Policies for Education, 1960-1990: An Overview. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Passow, A H, Noah, H J, Eckstein, M A & Mallea, J R (1976) *The National Case Study: an empirical comparative study of twenty-one educational systems*. International studies in evaluation vol. 7 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Peaker, G F (1975) *An Empirical Study of Education in Twenty-one Countries: a technical report*. International studies in evaluation vol. 8 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Pelgrum, W J & Plomp, T (1991) *The Use of Computers in Education Worldwide: results from the IEA "Computer in Education" survey in nineteen systems of education*. Pergamon Press: Oxford.
- Pelgrum, W J & Plomp, T (Eds) (1993) *The IEA Study of Computers in Education: implementation of an innovation in 21 education systems*. Pergamon Press: Oxford.
- Petersson, O & Carlberg I (1990) *Makten över tanken*. Carlssons förlag: Stockholm.

- Pettersson, D (2003) Politics of Assessments: International organisations and globalisation of educational steering. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. 2003:3: Uppsala.
- Pettersson, D (2006) Internationella jämförande kunskapsmätningar. I Forsberg, E & Wallin, E (red.) *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* HLS Förlag: Stockholm.
- Pettersson, D (2007) *UNESCO en internationell utbildningsarena – isomorf och medierad ideologi*. In press.
- Phillips, D (2000) Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. I *Comparative Education* Vol 36 No 3, s. 297-307.
- Phillips, D & Ochs, K (2003) Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. I *Comparative Education* Vol 39 No 4, s. 451-461.
- Popkewitz, T S (1991) *A political sociology of educational reform*. Teachers College Press: New York.
- Popkewitz, T S (1996) Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of governing. I *Journal of Education Policy* Vol 11 No 1, s. 27-52.
- Popkewitz, T S (1998) *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. Teachers College Press: New York.
- Postlethwaite, T N (1988) Preface. I Postlethwaite, T N & Husén, T (Eds.) *The Encyclopaedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Pergamon Press: Oxford.
- Postlethwaite, T N & Ross, K N (1992) *Effective Schools in Reading: implications for educational planners*. IEA: Haag.
- Postlethwaite, T N & Wiley, D E (1992) *The IEA Study of Science II: science achievement in twenty-three countries*. Pergamon Press: Oxford.
- Priestley, M (2002) Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy. I *The Curriculum Journal*. Vol 13 No 1, s. 121-138.
- Purves, A C (1973) *Literature Education in Ten Countries: an empirical study*. International studies in evaluation vol. 2 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Purves, A C, Lehmann, R & Degenhart, D E (1992) *The IEA Study of Written Composition II: education and performance in fourteen countries*. Pergamon Press: Oxford.
- Radaelli, C M (2000) Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy. I *Governance* Vol 13 No 1 s. 25-43.
- Ramirez, F O & Boli, J (1987) The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. I *Sociology of Education*. Vol 60 No 1, s. 2-17.
- Ramirez, F O & Meyer, J W (2002) National curricula: World models and national historical legacies. I Caruso, M & Tenorth, H-E (Eds.) *Internationalisierung – internationalisation*. Lang: Frankfurt.
- Reddy, V (2005) Cross-national achievement studies: learning from South Africa's participation in the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). I *Compare* Vol 35 No 1, s. 63-77.
- Rhedding-Jones, J (2002) English elsewhere: glocalization, assessment and ethics. I *Journal of Curriculum Studies*. Vol 34 No 4, s. 383-404.
- Riis, U (1988) *Naturvetenskaplig undervisning i svensk skola. Vad säger forskningen?* F 88:1 Skolöverstyrelsen: Stockholm.

- Rinne, R (2006) Like a Model Pupil? Globalisation, Finnish Educational Policies and Pressure from Supranational Organizations. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Rinne, R (2007) *National Education Politics and supranational pressure. Supranational impacts of the OECD and the EU on national education policies*. Paper från NERA Congress, Åbo, mars 15-17 2007.
- Rinne, R, Kivirauma, J & Simola, H (2002) Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. I *Journal of Education Policy* Vol. 17 No 6, s. 643-658.
- Rinne, R, Kallo, J & Hokka, S (2004) Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. I *European Educational Research Journal* Vol 3 No 2, s. 454-485.
- Robertson, A (1999) Medierna och internationaliseringen. I Goldmann, K, Hallenberg, J, Mörth, U & Robertson, A. *Politikens internationalisering*. Studentlitteratur: Lund.
- Robertson, S L (2005) Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. I *Comparative Education* Vol 41 No 2, s. 151-170.
- Robertson, S L (2006) Globalisation, GATS and Trading in Education Services. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Robertson, S L, Bonal, X & Dale, R (2002) GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. I *Comparative Education Review* Vol 46 No 4, s. 472-496.
- Robinson, P (1999) The Tyranny of League Tables: international comparisons of educational attainment and economic performance. I Alexander, R, Broadfoot, P & Phillips, D (Eds.) *Learning from Comparing: new directions in comparative educational research. Volume I: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Symposium Books: Oxford.
- Robitaille, D F & Garden, R A (1989) *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and Outcomes of School mathematics*. Pergamon Press: Oxford.
- Robitaille, D F (Ed.) (1997) *National Contexts for Mathematics and Science Education: an encyclopedia of the education systems participating in TIMSS*. Pacific Educational Press: Vancouver.
- Román, H (2003) Förr och sedan nu och då – om reformutredningars förankring i dåtid och framtid. I Forsberg, E (red.) *Skolan och tusenårsskiftet. En vänbok till Ulf P Lundgren*. Uppsala universitet: Uppsala.
- Román, H (2006) *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education no 113. Uppsala universitet: Uppsala.
- Rorty, R (1992) *The Linguistic Turn: Essays in Philosophic Method*. University Press: Chicago.
- Rosier, M J & Keeves, J P (1991) *The IEA Study of Science I: science education and curricula in twenty-three countries*. Pergamon Press: Oxford.
- Saint-Martin, D (1998) The New Managerialism and the Policy Influence of Consultants in Government: An Historical-Institutionalist Analysis of Britain, Canada and France. I *Governance* Vol 11 No 3, s. 319-356.
- Saussure de, F (1970) *Kurs i allmän lingvistik*. Bo Cavefors Förlag: Staffanstorps.

- Schmidt, W H, McKnight, C, Valverde, G A, Houang, R T & Wiley, D E (1997:a) *Many Visions, Many Aims. Volume I: A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Schmidt, W H, Raizen, S A, Britton, E D, Bianchi, L J & Wolfe, R G (1997:b) *Many Visions, Many Aims. Volume II: A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Science*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Schmidt, W H, Jakwerth, P M & McKnight, C (1998) Curriculum sensitive assessment: Content does make a difference. I *International Journal of Educational Research* vol 29, s. 503-527.
- Schmidt, W H, McKnight, C, Houang, R T, Wang, H C, Wiley, D E, Cogan, L S & Wolfe, R G (2001) *Why schools matter: a cross-national comparison of curriculum and learning*. Jossey-Bass: San Fransisco.
- Schriewer, J (2000) World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry. I Popkewitz, T S (Ed.) *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and a the educational community*. State University of New York Press: Albany.
- Schriewer, J (2003) Globalisation in education: process and discourse. I *Policy Futures in Education* Vol 1 No 2, s. 271-283.
- Schriewer, J (2006) Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions. I *Comparative Education* Vol 42 No 3, s. 299-336.
- Schriewer, J & Martinez, C (2003) *World-level ideology or nation-specific system reflection? Reference Horizons in Educational Discourse*. Cadernos Prestige, Final Series 3/7 Educa: Lissabon.
- Schriewer, J & Martinez, C (2004) Construction of Internationality in Education. I I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Schuetze, H G (2006) International concepts and egendas of Lifelong Learning. I *Compare* Vol 36 No 3, s. 289-306.
- Schüllerqvist, B (1992) *Från kosackval till kohandel: SAP:s väg till makten*. Tiden: Stockholm.
- Schön, L (2007) *En modern svensk ekonomisk historia: tillväxt och omvandling under två sekel*. SNS Förlag: Stockholm.
- Selghed, B (2004) *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Studies in Educational Science 15. Malmö högskola: Malmö.
- Sebatane, M (2000) International Transfers of Assessment: recent trends and strategies. I *Assessment in Education* Vol 7 No 3, s. 401-416.
- Šetinc, M (1999) International Comparative Studies of Science Achievement from the Time Perspective: the Third International Mathematics and Science Study versus the International Assessment of Educational Progress. I *Assessment in Education* Vol 6 No 1, s. 43-55 (ofullständig källa).
- Silova, I (2004) Adopting the Language of the New Allies. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York.
- Simola, H (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. I *Comparative Education* Vol 41 No 4, s. 455-470.
- Simola, H (2006) Globalisation of Finnish Educational Governance – School Performance Indicators and their Publication as a Case in Point. I Kallo, J & Rinne, R (Eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering*

- Challenge*. Research in Educational Science 24. Finnish Educational Research Association: Helsingfors.
- Sjøberg, S (2005) TIMSS och PISA brickor i det politiska spelet. I *Pedagogiska magasinet* No 2, s. 10-19.
- Sjöstrand, W (1958) *Pedagogikens historia II Sverige och de nordiska grannländerna till början av 1700-talet*. Gleerups förlag: Lund.
- Sjöstrand, W (1964) *Pedagogikens historia. Ifrån antiken till första världskriget*. Gleerups förlag: Lund.
- Sjöstrand, W (1967) Inledning. I Sjöstedt, C E & Sjöstrand, W *Skola och undervisning i Sverige och andra länder*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Skopol, T (1979) *States and Social Revolutions*. Cambridge University Press: New York.
- Skolverket (1996:a) *TIMSS. Svenska 13-åringars kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr. 114. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (1996:b) *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (1998) *TIMSS. Kunskaper i matematik och naturvetenskap hos svenska elever i gymnasieskolans avgångsklasser*. Rapport nr. 145. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2000:a) *Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Helheten i utbildningen. Utbildning på entreprenad. Betygsättningen*. Rapport 190. Liber: Stockholm.
- Skolverket (2000:184) *Den europeiska dimensionen i svensk skola. En utvärderingsstudie ur ett skolutvecklingsperspektiv*. Rapport nr. 184. Liber Distribution: Stockholm.
- Skolverket (2001:a) *Ung i demokratin. En studie av ungdomars demokratiska kompetens*. Rapport 210. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2001:b) *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2002) *Att döma eller bedöma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Skolverket/Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2003:a) *Det nationella provsystemet – vad, varför och varhän?* Dnr 01-2003:2038. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2003:b) *Ung i demokratin. Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor*. Rapport 232. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2003:c) *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA i 10 länder*. Rapport 227. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2003:830) *Hur förbättra både kvalitet och likvärdighet? Slutsatser från PISA 2000*. (översättning av kapitel 2 i OECD:s publikation *Education Policy Analysis. Improving both quality and equity: Insights from PISA*. OECD: Paris) Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004:a) *Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter*. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004:b) *Hur förbättra både kvalitet och likvärdighet? Slutsatser från PISA 2000*. Skolverkets aktuella analyser 2004. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2004:250) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. En sammanfattande huvudrapport*. Rapport 50. Fritzes: Stockholm.

- Skolverket (2004:251) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5*. Rapport 251. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004:252) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Rapport 252. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004:253) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Rapport 253. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004:254) *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv – resultat i koncentrat*. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004:255) *TIMSS 2003. Svenska elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i skolår 8 i ett internationellt perspektiv*. Fritzes: Stockholm.
- Smith, N L (2002) International Students' Reflections on the Cultural Embeddedness of Evaluation Theory. I *The American Journal of Evaluation*. Vol 23 No 4, s. 481-492.
- SOU (2002:121) *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Soudien, C (2002) Education in the network age: globalisation, development and the World Bank. I *International Journal of Educational Development*. Vol 22 No 5, s. 439-450.
- Spren, C A (2004) Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Steiner-Khamsi, G & Quist H O (2000) The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana. I *Comparative Education Review* Vol 44 No 3, s. 272-299.
- Steiner-Khamsi, G (2003) The Politics of League Tables. I *SOWI Online Journal*. http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-1/tables_khamsi.htm.
- Steiner-Khamsi, G (editor) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Steiner-Khamsi, G (2004:a) Introduction: Globalization in Education: Real or Imagined? I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Steiner-Khamsi, G (2004:b) The Politics of Educational Borrowing. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Steiner-Khamsi, G (2004:c) The Politics of Educational Lending. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Steiner-Khamsi, G (2004:d) Conclusion. Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Stewart, F (1996) Globalisation and Education. I *International Journal of Educational Development*. Vol 14 No 4, s. 327-333.
- Stigler, J W, Gonzalez, P, Kawanaka, T, Knoll, S & Serrano, A (1999) *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and findings from an exploratory research project on eight-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. National Center for Education Statistics: Washington DC.
- Strömbäck, J (2000) *Makt och medier. En bok om samspelet mellan medborgarna, medierna och de politiska makthavarna*. Studentlitteratur: Lund.

- Strömbäck, J (2004) *Den medialiserade demokratin. Om journalistikens ideal, verklighet och makt*. SNS Förlag: Stockholm.
- Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (2004:2) E-tidskrift.
- Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (2005:1) E-tidskrift.
- Svensson, N-E (1962) *Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-year follow-up study in Stockholm*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Tholin, J (2006) *Att klara sig i ökad natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Högskolan i Borås: Borås.
- Thomas, E (1997) Developing a culture-sensitive pedagogy: tackling a problem of melding "global culture" within existing cultural contexts. I *International Journal of Educational Development*. Vol 17 No 1, s. 13-26.
- Thomas, S (2003) The trouble with our schools: a media construction of public discourses on Queensland schools. I *Discourse* Vol 24 No 1, s. 19-33.
- Thomas, G, Meyer J W, Ramirez, F O & Boli, J (1987) *Institutional Structure: Constituting State, Society and the individual*. Sage: Beverly Hills.
- Thompson, B J (2001) *Medierna och moderniteten*. Daidalos: Göteborg.
- Thorndike, R L (1973) *Reading Comprehension in Fifteen Countries: an empirical study*. International studies in evaluation vol. 3 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Tikly, L (2004) Education and the new imperialism. I *Comparative Education* Vol 40 No 2, s. 173-198.
- Tilly, C (1992) *Coercion, Capital, and European States, A.D. 990-1992*. Basil Blackwell: Cambridge.
- Tilly, C (2004) Past, Present, and Future Globalization. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Tolbert, P S & Zucker, L G (1983) Institutional Sources of Change in the Formal Structure of Organizations: The Diffusion of Civil Service Reform, 1880-1935. I *Administrative Science Quarterly* Vol 28 No 1, s. 22-39.
- Torney, J V, Oppenheim, A N & Farnen, R F (1976) *Civic Education in Ten Countries: an empirical study*. International studies in evaluation vol. 6 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Travers, K J & Westbury, I (1989) *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula*. Pergamon Press: Oxford.
- Uljens, M (2005) PISA – en maktfaktor i skoldebatten. (Artikeln skriven av Leif Mathiasson). I *Pedagogiska magasinet* No 2, s. 30-36.
- UNESCO (1990) *World Declaration on Education for All*. UNESCO: New York.
- UNESCO (1997) *50 Years of Education*. UNESCO: Paris.
- UNESCO (2002) *Education for All. An international strategy to operationalize the Dakar Framework for Action on Education for All (EFA)*. www.unesco.org/education/efa/global_co/global_initiative_2002.pdf (hämtadatum 070821).
- UNESCO (2004) *Education for All Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative*. UNESCO Publishing: Paris.
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (hämtadag 070822).
- UNESCO & OECD (2003) *Financing Education – Investments and Returns: Analysis of the World Education Indicators*. OECD Publications & UNESCO Publishing: Paris.

- Universitetskanslerämbetet (1974) *Utbildningens internationalisering*. Slutbetänkande (betänkande V) från UKÄ:s internationaliseringsutredning. UKÄ-rapport nr. 21, Universitetskanslerämbetet: Stockholm.
- Urwick, J (2002) The Bahamian Educational System: A Case Study in Americanization. I *Comparative Education Review*. Vol 46 No 2, (<http://www.journals.uchicago.edu/CER/journal/issues/v46n2/460202/460202.text.html>).
- Vavrus, F (2004) The Referential Web: Externalization Beyond Education in Tanzania. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Walberg, H J & Zhang, G (1998) Analyzing the OECD Indicators Model. I *Comparative Education* Vol 34 No 1, s. 55-70.
- Waldow, F (2006) *Economic cycles vs. International reform models: Explaining transformations of the educational policy-making discourse in Sweden, 1930-2000*. Opublicerat manus.
- Walker, D A (1976) *The IEA Six Subject Survey: an empirical study of education in twenty-one countries*. International studies in evaluation vol. 9 Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Wallerstein, I (1974) *The Modern World System, vol. I*. Academic Press: New York.
- Waltz, K M (1979) *Theory of International Politics*. Addison-Wesley: Reading.
- Waltz, K M (1986) Reflections on Theory of International Politics: A Response to My Critics. I Keohane, R O (ed.) *Neorealism and its Critics*. Columbia University Press: New York.
- Warrington, P & Murphy, R (2004) Could do better? Media depictions of UK educational results. I *Journal of Education Policy*. Vol 19 No 3, s. 285-299.
- Weber, E (2002) Shifting to the Right: The Evolution of Equity in the South African Government's Developmental and Education Policies, 1990-1999. I *Comparative Education Review*. Vol 46 No 3, (<http://www.journals.uchicago.edu/CER/journal/issues/v46n3/460302/460302.text.html>).
- Welmond, M (2002) Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin. I *Comparative Education Review*. Vol 46 No 1, (<http://www.journals.uchicago.edu/CER/journal/issues/v46n1/460104.html>).
- Wende van der, M C (2001) Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. I *Higher Education Policy*. Vol 14 No 3, s. 249-259.
- Wendt, A E (1987) The Agent-Structure Problem in International Relations Theory. I *International Organization* Vol 41 No 3, s. 335-370.
- Wendt, A E (1994) Collective Identity Formation and the International State. I *American Political Science Review* Vol 88 No 2, s. 384-396.
- Whitty, G & Edwards, T (1998) School choice policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance. I *Comparative Education* Vol 34 No 2 s. 211-227.
- Wijnstra, J M (2001) *Bruikbare kennis en vaardigheden voor jonge mensen*. Cito-groep: Arnhem.
- Wiklund, M (2006) *Kunskapens fanbärare: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro Studies in Education 17, Örebro universitet: Örebro.
- Wikström, C (2006) Education and assessment in Sweden. I *Assessment in Education* Vol 13 No 1, s. 113-128.
- Wilkinson, R (2002) The World Trade Organization. I *New Political Economy* Vol 7 No 1, s. 129-141.

- Wille, T (1999) *Kringsatt av fiender. Utdanningspolitikk i klemme mellom pedagogiske idealer og næringslivets interesser?* Universitetet i Tromsø: Tromsø.
- Williamson, J (1993) Democracy and the "Washington Consensus". I *World Development* Vol 21 No 8, s. 1329-1336.
- Willms, J D (2003) *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation*. OECD Publications: Paris.
- Wilson, P (1989) The English School of International Relations: A Reply to Sheila Grader. I *Review of International Studies* Vol 15, s. 49-58.
- Windinge, H (2001) *Skole og samfund under omstilling*. Unge Peadagoger: Köpenhamn.
- Winther Jørgensen, M & Phillips, L (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur: Lund.
- Wolf, R M (1998) Validity issues in international assessments. I *International Journal of Educational Research*. Vol 29, s. 491-501.
- Wright von, G H (1996) *Myten om framsteget*. Albert Bonniers Förlag: Stockholm.
- Wright von, G H (2000) *Vetenskapen och förnuftet: Ett försök till orientering*. Albert Bonniers Förlag: Stockholm.
- Yariv-Mashal, T (2004) Helping to Make the Case for Integration: The Israeli Black Panthers. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Ödman, P-J (1995) *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Bokförlaget Prisma: Stockholm.

Primärkällor

- Fråga för skriftligt svar (2003/04:80) *Framställd av Inger Davidson (kristdemokraterna)*. www.riksdagen.se/debatt/fragor/fraga.asp?rm=0304&nr=80
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001-12-04) *Nederland aan de top bij lezen, wiskunde en natuurwetenschap*. Artikel genom OECD.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001-12-07) *Paper gepresenteerd op de 14e Onderwijssociologische Conferentie, Lunteren 7 december 2001*. Artikel genom OECD.
- Motion till riksdagen (1997/98:Ub208)
www.riksdagen.se/debatt/9798/motioner/ub/Ub208.asp
- Motion till riksdagen (1997/98:Ub237)
www.riksdagen.se/debatt/9798/motioner/ub/Ub237.asp
- Pressmeddelande (2002) *OECD och EU ger bra betyg åt svensk utbildning*.
www.regeringen.se/sb/d/822/a/7158
- Pressmeddelande (2003:a) *Gott betyg till svensk utbildningspolitik av OECD*.
www.regeringen.se/sb/d/1003/a/9990
- Pressmeddelande (2003:b) *Inbjudan till seminarium Hur ska våra elever bli bäst i världen på matematik?* www.regeringen.se/sb/d/1018/a/10167
- Riksdagens protokoll (1996/97:43)
www.riksdagen.se/debatt/9697/prot/043/s0430069.htm
- Riksdagens protokoll (2003/04:24) www.riksdagen.se/debatt/0304/prot/024/
- Riksdagens revisorer (1998/99:RR8) *Förslag till riksdagen*.
www.riksdagen.se/debatt/9899/forslag/RR8/RR800020.asp
- Riksdagens revisorer (2002/03:RR3) *Riksdagens revisorers förslag angående statens styrning av skolan*. www.riksdagen.se/rr

- Skolverket (1999:461) *Skolverkets årsredovisning*. Liber Distribution: Stockholm.
- Skolverket (2000:b) *Skolverkets årsredovisning 1999*. Hämtat från www.skolverket.se (kontroll av källa 070822).
- Skolverket (2001:c) *Skolverkets årsredovisning 2000*. Hämtat från www.skolverket.se (kontroll av källa 070822).
- Skolverket (2002:00454) *Skolverkets årsredovisning 2001*. Hämtat från www.skolverket.se (kontroll av källa 070822).
- Skolverket (2003:604) *Årsredovisning 2002*. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2003:2974) *Årsredovisning 2003*. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004:3108) *Årsredovisning 2004*. Fritzes: Stockholm.
- Skr. (2001/02:188) *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning*.
- Skriffligt svar på fråga (1998/99:144 om svenska grundskolan. Besvaras av Statsråd Ingegerd Wärnersson (socialdemokraterna). www.riksdagen.se/debatt/200203/prot/47/47S00034.asp
- Snabbprotokoll 2002/03:47, svar på interpellation (2002/03:109) om likvärdig utbildning. www.riksdagen.se/debatt/200203/prot/47/47S00034.asp
- Snabbprotokoll 2002/03:47, svar på interpellation (2002/03:121) om svenska elevers kunskaper. www.riksdagen.se/debatt/prot/47/47S00062.asp
- Svar på fråga (2003/04:80) Om Sveriges deltagande i den internationella läsundersökningen PIRLS. Thomas Östros (socialdemokraterna). www.riksdagen.se/debatt/fragor/svar.asp?rm=0304&nr=80
- Utbildningsutskottet (1997/98:UbU9) *Betänkande. Allmänna skolfrågor*. www.riksdagen.se/debatt/9798/utskott/UbU/UbU9/UBU90006.asp
- Östros, T (2002:a) Tal 021025 *Utskrift av utbildnings- och forskningsminister Thomas Östros anförande vid Internationella Programkontoret för utbildningsområd.* www.regeringen.se/sb/d/1173/a/4152 (kontroll av källa 070822).
- Östros, T (2002:b) *Åtskillnad av statens kontrollerande och stödjande insatser ger ökad kvalitet i skolan – Artikel av Thomas Östros i DN 14/5 2002.* www.regeringen.se/sb/d/13017a/4232
- Östros, T (2004) *Redigerad utskrift av anförande av utbildnings- och forskningsminister Thomas Östros vid Teknikföretagens utbildningskonferens i Södertälje, den 27 april 2004.* www.regeringen.se/sb/d/1385/a/28275

Tidningsartiklar

- Adresseavisen (2001-12-20) *Nyttig kunnskap*. Av Svein Lorentzen. Artikel genom OECD.
- Affärsvärlden (2002-01-23) *Socialdemokratisk valtaktik*. Artikel genom OECD.
- Aftenbladet (2001-12-05) *Skuffet over norske elever*. Av Arvid Berentsen. Artikel genom OECD.
- Aftenposten (2001-12-04) *Norske elever middels gode*. Av Gunnar Magnus. Artikel genom OECD.
- Aftenposten (2001-12-10:a) *Norske elever på bunnen i klasseromsdisiplin. Norske elever bråker mest i Europa*. Av Per Anders Johansen. Artikel genom OECD.
- Aftenposten (2001-12-10:b) *Disciplinproblem i norske skole*. Av Per Anders Johansen. Artikel genom OECD.
- Aftenposten (2001-12-11) *Få reaksjoner mot bråkmakere*. Av Halvor Hegtun, Per Anders Johansen & Olav Trygge Storvik. Artikel genom OECD.

Aftenposten (2002-04-03) *Medienes fordreide skolebilde*. Av Jan Johnsen & Per Østerud. Artikel genom OECD.

Aftonbladet (1996-11-21) *Svenska barn bland de sämsta i matte. 13-åringar från Asien och östra Europa räknar mycket bättre*. Av Catharina Clinton & Hanna Brodda. Artikel genom Mediearkivet.

Aftonbladet (1998-03-09) *Hyckleri att blunda för skolans resursbehov*. Av Tomas Johansson. Artikel genom Mediearkivet.

Aftonbladet (2001-12-05) *Bakläxa i skoldebatten*. Artikel genom OECD.

Aftonbladet (2001-12-17:a) *Bottenbetyg för skolorna. Ny rapport: Svenska klassrum bland världens stökigaste*. Av Hans Österman. Artikel genom OECD.

Aftonbladet (2001-12-17:b) *Länderna med bästa disciplinen i skolan*. Artikel genom OECD.

Aftonbladet (2001-12-18:a) *Ordning i klassen!* Artikel genom OECD.

Aftonbladet (2001-12-18:b) *Tyst i klassen! Sitt still och lär dig noll*. Av Avvette Kullenberg. Artikel genom OECD.

Algemeen Dagblad (2001-12-05) *Scholieren blinken uit in wiskunde*. Artikel genom OECD.

Algemeen Dagblad (2001-12-11) *Goede Autobahnen slecht onderwijs*. Artikel genom OECD.

Bergens Tidende (2001-12-06) *Stryk for monopolskolen!* Av Arne Sortevik. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-05:a) *Folkeskolen er både for dyr og for dålig*. Av Peter Seeberg. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-05:b) *Forskere forstår ikke ministers fortsatte kritik*. Av Tobias Havmand. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-05:c) *Danske laerere mangler specialisering*. Av Tobias Havmand. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-11:a) *Farvel till Vestagers vaerdier*. Av Hans Hauge. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-11:b) *Skolekonkurrence er rent fup*. Av Katrine Lindvig. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-13:a) *Staerke og svage elever skal på hver sit hold*. Av Henrik Dannemand. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-13:b) *Skall det laegges mere vaegt på faglighed end på bløde vaerdier i folkeskolen?* Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-16:a) *Skolebørn klager over manglende disciplin*. Av Karin Axelsson. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-16:b) *Skoleelever generes af uro*. Av Karin Axelsson. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-16:c) *Tørnaes står fast over for lobby-forskere*. Av Frederik Backhaus. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-16:d) *Danske skoleelever får dumpekarakter*. Av Lise Jeremiassen. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2001-12-17) *Bred enighed: For lidt tid til naturfag*. Av Henrik Dannemand. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2002-01-03:a) *Dumpekarakter til tyske skoler*. Av Kim Amlod. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2002-01-03:b) *Her går det godt...* Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2002-01-15:a) *Skolen for fritiden*. Artikel genom OECD.

Berlingske Tidende (2002-01-15:b) *Skal vi lade to og fem vaere lige*. Av Henrik Dannemand. Artikel genom OECD.

- Borås Tidning (2000-03-28) *Fem skolor skall testas*. Av Anne Bengtsson. Artikel genom Mediearkivet.
- Borås Tidning (2001-12-05) *Svenska elever bland de bättre*. Artikel genom OECD.
- Borås Tidning (2003-01-09) *En halv miljon unga har slutat läsa på fritiden*. Av Mona Hillman Pinheiro. Artikel genom Mediearkivet.
- Borås Tidning (2001-12-19) *Ingen ordning i svenska skolor*. Av Anne Engström. Artikel genom Mediearkivet.
- Borås Tidning (2001-12-20) *Underbetyg till svensk skola*. Artikel genom OECD.
- Dagens Näringsliv (2001-12-06) *Leder: Middelmådig skole*. Artikel genom OECD.
- Dagens Näringsliv (2001-12-20) *Skole på toppen?* Artikel genom OECD.
- Dagens Nyheter (1997-11-01) *Konkurrens i skolan ger bra resultat*. Av Maith Håkansson. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (1998-02-25) *Svenska elever bäst i matematik*. Av Thomas Björkman. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (1998-03-05) *Bluff att Sverige är världsbäst*. Av Jan Björklund. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (1998-03-07) *Svenska elever i tätposition*. Av Larz Johansson, Ulla Riis och Ingemar Wedman. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (1998-03-13) *Johansson är själv ansvarig för skolans kris*. Av Jan Björklund. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (1998-05-25) *Tre av tio hoppar av gymnasiet*. Av Lars Leijonborg & Jan Björklund. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (2000-02-07) *Nästan var fjärde elev underkänd*. Av Ragnar Eliasson. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (2000-06-22) *Europas bästa skola?* Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (2001-01-22) *Ny rapport om ökande problem i grundskolan: Var fjärde klarar inte godkänt*. Av Ragnar Eliasson. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (2001-12-05) *Svenska elever bra på att läsa*. Artikel genom OECD.
- Dagens Nyheter (2002-06-19) *Duktiga lärare betyder mest för studierna*. Av Cecilia Bodström. Artikel genom PressText.
- Dagens Nyheter (2003-06-05) *"Fler högutbildade ökar inte tillväxten"*. Av Alison Wolf. Artikel genom PressText.
- Dagsavisen (2001-12-05) *Gutter kan bli skoletaperne*. Av Karin Lillian Fladberg. Artikel genom OECD.
- Dagsavisen (2001-12-16) *Minoritetsungdom i Norge Leser dålig*. Av Hong Pham. Artikel genom OECD.
- De Telegraaf (2001-12-05) *Meisjes lezen meer en beter dan jongens*. Artikel genom OECD.
- De Volkskrant (2001-12-05) *Nederland niet op schoollijst OESO*. Artikel genom OECD.
- Didaktief & School (2001-12-10) *Prestaties van zestienjarige in dertig landen*. Artikel genom OECD.
- Ekstra Bladet (2001-12-06:a) *Sig nej Tørnaes*. Av Jørgen D Grønbaek. Artikel genom OECD.
- Ekstra Bladet (2001-12-06:b) *Førende i dovenskab*. Artikel genom OECD.
- Ekstra Bladet (2001-12-06:c) *Forældrene skal redde folkeskolen*. Av Kurt A Schulin. Artikel genom OECD.
- Ekstra Bladet (2001-12-08) *Nu skal du se løjer Marianne*. Av Margarethe Madsen. Artikel genom OECD.
- Elsevier (2002-01-05) *Goede Cijfers*. Artikel genom OECD.
- Expressen (2001-12-04) *Svenska skolelever bättre än genomsittet*. Artikel genom OECD.

Expressen (2001-12-05) Saknar rubrik. Artikel genom OECD.

Expressen (2001-12-16) *Kris i skolkrisen*. Av P M Nilsson. Artikel genom OECD.

Expressen (2001-12-18) Utan rubrik. Artikel genom OECD.

Gjengageren (2001-12-21) *Strykarakter for norsk skole*. Av Ulf Erik Knudsen. Artikel genom OECD.

GT (2001-12-04) *Debatt. Skolan har problem*. Av Måns Åberg. Artikel genom OECD.

GT (2001-12-18:a) *Ordning och uppförande*. Artikel genom OECD.

GT (2001-12-18:b) *Skolsköterska: Det är inte barnens fel*. Artikel genom OECD.

GT (2001-12-22) *Vi måste sätta gränser*. Av Elisabeth Bäck. Artikel genom OECD.

Göteborgs-Posten (1998-02-28) *Är vi bäst i naturkunskap?* Av Carin Blennerhed. Artikel genom Mediearkivet.

Göteborgs-Posten (1998-03-07) *I MATTE är vi att RÄKNA med Tusentals guldmedaljer till svenska ungdomar*. Av Catarina Norin. Artikel genom Mediearkivet.

Göteborgs-Posten (1999-09-27) *Bör begåvningar särbehandlas?* Av Lena Ekstrand. Artikel genom Mediearkivet.

Göteborgs-Posten (2000-03-28) *15-åringars kunskaper testas*. Artikel genom Mediearkivet.

Göteborgs-Posten (2001-12-05) *Svenska skolan klarar godkänt. Eleverna ligger över snittet vid en internationell jämförelse – trots besparingar*. Av Anne Johansson. Artikel genom OECD.

Göteborgs-Posten (2001-12-13) *Bra debattklimat i de svenska skolorna*. Av Anna Lena Wallström. Artikel genom Mediearkivet.

Göteborgs-Posten (2001-12-17) *Stöd för jämställdhet hos unga*. Artikel genom Mediearkivet.

Göteborgs-Posten (2001-12-18) *Skolbuller kan inte pratas bort*. Artikel genom OECD.

Göteborgs-Posten (2001-12-27) *Dålig ordning med flummig skolpolitik*. Av Artur Rydmo. Artikel genom OECD.

Haagische Courant (2001-12-04) *Nederland blameert zich bij Europees Onderzoek*. Artikel genom OECD.

Helsingborgs Dagblad (1998-02-25) *Svenska elever på topp*. Artikel genom Mediearkivet.

Helsingborgs Dagblad (1998-06-12) *Mångmiljardprojekt får svidande kritik*. Av Iréne Ferguson. Artikel genom Mediearkivet.

Helsingborgs Dagblad (1998-08-13) *Uppgifterna väl underbyggda*. Av Bengt Silverstrand. Artikel genom Mediearkivet.

Helsingborgs Dagblad (1998-08-16) *Ständigt tjat om sänkt skatt som lösningen på alla problem*. Av Jonas Nygren. Artikel genom Mediearkivet.

Helsingborgs Dagblad (2001-12-05) *Svenska elever bland de bättre*. Av Anna Lena Wallström. Artikel genom OECD.

Helsingborgs Dagblad (2001-12-18) *Tystnad – undervisning pågår!* Av Jan-Olof Asp. Artikel genom OECD.

Helsingborgs Dagblad (2003-01-02) *Många unga har slutat läsa*. Av Mona Hillman Pinheiro. Artikel genom Mediearkivet.

Helsingborgs Dagblad (2003-01-29) *Läsförståelse delar eleverna i två läger*. Av Anna Lena Wallström. Artikel genom Mediearkivet.

Helsingør Dagblad (2001-12-04) *Tørnaes trodser al forskning i modersmål*. Artikel genom OECD.

Het Financieel Dagblad (2001-12-05) *Scholieren in Finland, Japan en Korea succesvol*. Artikel genom OECD.

Het Parool (2001-12-04) *Wiskunde hier een topvak*. Artikel genom OECD.

Information (2001-12-05) *Danske unge har det godt men læser halvskidt*. Av Jens Nielsen. Artikel genom OECD.

Information (2001-12-07) *Karaktertraek*. Artikel genom OECD.

Information (2001-12-15) *Større focus på børns sociale arv*. Artikel genom OECD.

Information (2001-12-18) *Tal med dit barn*. Artikel genom OECD.

Jydske Vestkysten (2001-12-06) *Spørg finnerne*. Artikel genom OECD.

Jydske Vestkysten (2001-12-09) *Ministeren traeder i karakt*. Artikel genom OECD.

Jyllands-Posten (2001-12-05:a) *Øget objectivitet, tak*. Av Jørgen Wissing Jensen. Artikel genom OECD.

Jyllands-Posten (2001-12-05:b) *bekymring for danske skoleelever*. Av Lars Nørgaard Pedersen. Artikel genom OECD.

Jyllands-Posten (2001-12-06:a) *Større respekt for skolen*. Av Peter Arnborg. Artikel genom OECD.

Jyllands-Posten (2001-12-06:b) *Karakterraes*. Artikel genom OECD.

Jyllands-Posten (2001-12-06:c) *Vi kan laere laesning av finnerne*. Av Birgitte Borger Marcussen. Artikel genom OECD.

Knipelskrant (2001-12-05) *Marie wordt wijzer dan Maarten*. Artikel genom OECD.

Kristeligt Dagblad (2001-12-05) *Skolebørn laerer for lidt*. Av Morten Mikkelsen. Artikel genom OECD.

Kvällsposten (2001-12-20) *Jag träffade världens mest ohyfsade skolelever*. Av Lars Klint. Artikel genom OECD.

Mandag Morgen (2001-12-10) *Folkeskolens naturkatastrofe*. Artikel genom OECD.

Nederlands Dagblad (2001-12-05) *Nederland blameert zich bij onderwijsonderzoek. Van onze redactie onderwijs*. Artikel genom OECD.

Nerikes Allehanda (1998-02-28) *Svenska elever i världstopp – studie om matte och naturvetenskap*. Av Anders Erkman. Artikel genom Mediearkivet.

Nerikes Allehanda (2000-03-29) *Länsskolor i global undersökning. Femtonåringar från Laxå och Nora i Pisa-projektet*. Artikel genom Mediearkivet.

Nerikes Allehanda (2000-04-26) *Världsomfattande undersökning*. Av Christer Nyström. Artikel genom Mediearkivet.

Nerikes Allehanda 82001-12-20) *Tyst i klassen!* Artikel genom OECD.

Nerikes Allehanda (2002-02-17) *Högern ska inte få riva skolan*. Av Inger Lundberg. Artikel genom Mediearkivet.

Nerikes Allehanda (2002-07-01) *Satsning för utveckling och rättvisa*. Av Inger Lundberg. Artikel genom Mediearkivet.

Nettevisen (2001-12-04) *Norske elever får stryk av finnene*. Artikel genom OECD.

Nordjyske Stiftstidende (2001-12-06) *Karakterer alene siger intet om den gode skole*. Av Inger Hørmann. Artikel genom OECD.

NRK (2001-12-04) *Norsk ungdom leser for dålig*. Utskrift genom OECD.

NRK (2001-12-18) *Studenter med reknevansker*. Utskrift genom OECD.

Politiken.de (2001-12-05:a) *Indblik i skolers afgangsprøver*. Av Mona Samir Sørensen & Kristian Klarskov Tjek. Artikel genom OECD.

Politiken.de (2001-12-05:b) *Regner godt, men læser skidt*. Av Mona Samir Sørensen. Artikel genom OECD.

Politiken.de (2001-12-05:c) *Laesning er det basale*. Av Anne Bech-Danielsen. Artikel genom OECD.

Politiken.de (2001-12-05:d) *Motivation helt i top*. Av Anne Bech-Danielsen. Artikel genom OECD.

Politiken.de (2001-12-06:a) *Konservatorier under lup*. Av Rune Skyum-Nielsen. Artikel genom OECD.

Politiken.de (2001-12-06:b) *Skoleproblemet*. Artikel genom OECD.

- Politiken.de (2001-12-06:c) *Børns læsning afhænger af forældrene*. Av Mona Samir Sørensen. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-06:d) *Kortsigtet og populistisk*. Av Adam Javadi. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-08) *Lad nu enhedslaereren vaere i fred*. Av Per Michael Jespersen. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-09:a) *På det jævne, på det jævne*. Av Mona Samir Sørensen. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-09:b) *En lærer er ikke bara en lærer*. Av Birgitte Rehbek. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-09:c) *Verdens bedste læsere*. Av Birgitte Rehbek. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-11) *Skolen formår ikke at bryde den sociale arv*. Av Hanne Fall Nielsen. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-15:a) *Folkeskolens forældede organisering*. Av Alf Husum. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-15:b) *Laererne skal have klare mål*. Av Karen Bonefeld. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-16:a) *Den tungeste ende skal løftes*. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-16:b) *Det er sjovt at gå i skole*. Av Helle Hellmann. Artikel genom OECD.
- Politiken.de (2001-12-17) *Minister: Lærere skal ikke vaere akademikere*. Av Mona Samir Sørensen. Artikel genom OECD.
- Reformatorisch Dagblad (2001-12-04) *Nederlandse 15-jarigen toppers in wiskunde*. Artikel genom OECD.
- Rogalands Avis (2001-12-07) *Clemets nye skole*. Artikel genom OECD.
- Skolvärlden (2001-12-02:a) *Finländska barn läser bäst*. Av Tore Persson. Artikel genom OECD.
- Skolvärlden (2001-12-02:b) *Svenska elever över genomsnittet*. Av Tore Persson. Artikel genom OECD.
- Skolvärlden (2002-01-17) *Tyskt exempel utsuddat. Skolan omprövas efter uselt resultat i internationell studie. Analys Tyskland*. Av Tore Persson. Artikel genom PressText.
- SR – Sveriges Radio (2001-12-04) *Dagens eko kvart i fem*. Utskrift genom OECD.
- Sunnmørsposten (datum saknas) *Norske 15-åringer leser for dålig*. Artikel genom OECD.
- Svenska Dagbladet (1996-11-22:a) *Räkna rätt är rationellt*. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1996-11-22:b) *Svenska elever har blivit bättre i matte*. Av Jenny Leonardz. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1997-01-19) *Högre krav på skolan – och tydligare*. Av Susanna Popova. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1997-08-19) *Det är kunskapsskola vi behöver*. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1998-02-25) *Sverige bäst på matematik*. Av Jenny Leonardz. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1998-02-28) *Jämförelse utan konkurrens*. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1998-03-02) *Äpplen och päron i matematikdebatten*. Av Per-Yngve Hansson. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1998-03-05) *Visa fram sanningen och gör något radikalt!* Av Judith Johansson. Artikel genom Mediearkivet.

- Svenska Dagbladet (1998-04-12) Utan rubrik. Av Helve Tsai. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (1999-12-11) *Skolan och resurserna. Finansieringen betyder visst, men den betyder inte allt.* Av Torsten Husén. Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (2000-02-18) *Hög nivå trots stökiga skolor. Svenska elever klarar sig bra i internationell jämförelse.* Artikel genom Mediearkivet.
- Svenska Dagbladet (2001-12-05:a) *Svenska elever står sig bra internationellt.* Artikel genom OECD.
- Svenska Dagbladet (2001-12-05:b) *Stökigt i svenska skolor.* Artikel genom OECD.
- Svenska Dagbladet (2001-12-18:a) *Fp vill straffa bråkiga elever.* Artikel genom OECD.
- Svenska Dagbladet (2001-12-18:b) *Bråkigt i Wärnerssons skola?* Artikel genom OECD.
- Svenska Dagbladet (2002-02-08) *Hög nivå trots stökiga skolor. Svenska elever klarar sig bra i internationell jämförelse.* Artikel genom Mediearkivet.
- Trouw (2001-12-05:a) *Onderwijsvergelijking Nederlandse scholieren scoren, maar het doelpunt telt niet.* Artikel genom OECD.
- Trouw (2001-12-05:b) *Cijfers/Onderwijsvergelijking.* Artikel genom OECD.
- Trouw (2001-12-05:c) *vernietigend oordeel over Duits onderwijs.* Artikel genom OECD.
- Trouw (2001-12-05:d) *Vlaamse scholieren doen het goed.* Artikel genom OECD.
- TT (2001-12-04:a) *Svenska elever bland de bättre i stor undersökning.* Av Anna Lena Wallström. Artikel genom OECD.
- TT (2001-12-04:b) *Sverige över genomsnittet i stor elevundersökning.* Artikel genom OECD.
- TT (2001-12-04:c) *Fakta; PISA undersökning och resultat.* Artikel genom OECD.
- TT (2001-12-04:d) *Lunchlöpsedel tisdag den 4 December 2001. Elevstudie NV.* Artikel genom OECD.
- Uitleg (2001-12-12) *Meisjes van vijftien houden wel van lezen.* Artikel genom OECD.
- Weekendavisen (2001-12-07) *Test laererne.* Av Tine Eiby. Artikel genom OECD.
- Östersunds-Posten (1999-02-19) *Alla elevers rätt till kunskap.* Av Berit Andnor. Artikel genom Mediearkivet.
- Östersunds-Posten (2002-08-02) *Svenska skolan bland de bästa i världen.* Av Rickard Holmberg. Artikel genom Mediearkivet.