

This document is an historical remnant. It belongs to the collection Skeptron Web Archive (included in Donald Broady's archive) that mirrors parts of the public Skeptron web site as it appeared on 31 December 2019, containing material from the research group Sociology of Education and Culture (SEC) and the research programme Digital Literature (DL). The contents and file names are unchanged while character and layout encoding of older pages has been updated for technical reasons. Most links are dead. A number of documents of negligible historical interest as well as the collaborators' personal pages are omitted.

The site's internet address was since Summer 1993 www.nada.kth.se/~broady/ and since 2006 www.skeptron.uu.se/broady/sec/.

Daniel Pettersson
doktorand
Uppsala universitet
Pedagogiska inst.

Ett forskningsfält uppmärksammas och tar form: Internationell påverkan på det nationella utifrån en diskussion om internationella kunskapsmätningar.

En slags ingång i ett forskningsfält

Denna text bygger på en teoretisk genomgång som finns framskriven i det manus som ligger till grund för min kommande avhandling. Avhandlingen behandlar internationell påverkan på det nationella utifrån ett fokus på kunskapsmätningar genomförda av internationella samarbetsorganisationer. I detta har det blivit viktigt att uppmärksamma forskningsfältet utifrån ett synliggörande av den vetenskapliga debatten. Inom denna diskussion har det uppmärksamats att det råder en upptagenhet i att diskutera utbildningspolitiska frågeställningar utan att det internationella perspektivet finns med som en förklaringsram. Min kommande avhandling bör tolkas i detta sammanhang, vilket innebär att även denna text bör tolkas på liknande sätt. Denna PM redovisar inte avhandlingen utan texten bör utläsas som en orientering kring en möjlig tolkningsram som uppmärksammar det internationellas påverkan på det nationella. Som nämnts råder en upptagenhet kring att diskutera nationell utbildningspolitik med nationen som en begränsande tolkningsram. Föreliggande text skall i detta ses som ett försök att belysa forskning och teorier som beaktar den internationella tolkningsramen för att diskutera och förstå nationell utbildningspolitik.

Ett teoretiskt ramverk skapas utifrån en förundran över hur relationen mellan det nationella och internationella konstitueras och uttrycks inom internationella samarbeten på utbildningsområdet. I en studie (Pettersson 2007) diskuterar jag UNESCO som en internationell arena inom vilken olika intressen gör sig gällande. I detta konstateras 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. Förutom medieringen inom UNESCO konstateras att UNESCO:s tolkningar också utsätts för en mediering när de landar i en nationell kontext. Mediering styrs av olika nationers kontextuella förutsättningar. Det gemensamma består i en önskan från aktörer att effektivisera reproduktionen av goda samhällsmedborgare. Den goda samhällsmedborgaren var dock ett begrepp som fylldes med olika innehåll.

Texten är upplagd som ett utforskande av texter och teorier kring relationen mellan det nationella och internationella samt hur deras ömsesidiga påverkan ser ut. Framskrivningen sker utifrån hur det är möjligt att tänka kring internationella kunskapsmätningars ställning utifrån relationen mellan det nationella och internationella. I detta är det primära inte att

komma fram till några definitiva slutsatser utan snarare skall texten ses som ett försök till inventering och diskussion kring hur fältet kan utforskas.

Ett fält värt att utforska?

Utifrån slutsatserna i UNESCO studien (Pettersson 2007) uppmärksammas reproduktionsbegreppet. När reproduktionsbegreppet tillämpas på utbildning finns det en risk att det redan från början bestäms som slutet och oföränderligt, eller åtminstone mycket svårföränderligt. För att undvika denna slutna tolkning bör Lundgrens¹ vidareutveckling i en 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 individer i samhället. Detta blir en utgångspunkt som försöks vidareföras genom utbildning. Den historiska reproduktionen å andra sidan avser utbildningens egna traditioner. Traditioner bör i detta tolkas som det som avses när utbildningens egna aktörer talar om bildning, utbildningsmål och dess innehåll och syfte.

Det finns alltså en dynamik som hela tiden pågår mellan samtida och historisk reproduktion. Detta kommer bland annat till uttryck i skriven retorik kring utbildning. I ett samhälle som utsätts för starkt förändringstryck kommer spänningen mellan historisk och samtida reproduktion upp till ytan för diskussion. Utifrån detta observandum 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 den samtida reproduktionen 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 framtiden². I föreställningen om framtiden ingår bland annat globalisering och en ökad internationell påverkan som naturliga delar. Utifrån diskussionerna om den framtida reproduktionen kan det uttryckas att internationell påverkan ingår som en betydande del.

Utifrån en annan ingång i fältet kan det konstateras att olika typer av bedömningar i svensk pedagogisk forskning ofta betraktas som åtskilda fenomen (Forsberg och Lundahl 2006). Författarna menar att diagnoser, prov, individuella utvecklingsplaner, läxor, betyg, utvecklingssamtal, nationella prov, utvärderingar, uppföljningar, kvalitetsredovisningar, inspektioner, internationella kunskapsmätningar osv. sällan har studerats och analyserats inom ramen för ett sammanhållet perspektiv. I artikeln ansluter författarna sig till internationell forskning som menar att dessa fenomen skall betraktas som aspekter av en och samma sak kallad *assessment in education*, eller som de tolkar begreppet - kunskapsbedömningar³. Intresset för kunskapsbedömningar innebär en fokusering på bedömningar som media för kommunikation, eller annorlunda uttryckt som instrument för styrning och kontroll.

I framskrivningen av ett teoretiskt ramverk uppmärksammas internationella kunskapsmätningar som en del av kunskapsbedömningar. Det innebär en uppmärksamhet av internationella kunskapsmätningar utifrån funktionen som kommunikation från en

¹ Lundgren (1983, 1984, 2002), Lindensjö & Lundgren (1986, 2000).

² Román (2006) utgår i denna diskussion från en tidigare studie Román (2003).

³ 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).

internationell till en nationell nivå, alltså hur en internationell kunskapsmätning fungerar utifrån styrning och kontroll även på ett nationellt plan. Detta är ett bristfälligt utforskat fält som delas med andra typer av kunskapsbedömningar. Det sägs att kunskapsbedömningar, trots sin centrala plats inom en skolpraktik, är ett mindre uppmärksammat forskningsobjekt (tex. Broadfoot & Black 2004). Forsberg & Lundahl (2006) 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 kunskapsbedömningar istället för forskning om kunskapsbedömningar. 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 klassisk sociologi⁴ 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 att:

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 uppmärksamats att bland annat läroplaners strukturer, utifrån en relation till massutbildning, har en nära relation till uppkomsten av standardiserade modeller kring samhället (tex. Meyer 1980, Thomas et. al. 1987) och den standardiserade modellens alltmera ökade dominans över utbildningen⁵.

Den moderna samhällsmodellen uppkommer på liknande sätt runt om i världen och uppvisar en förvånansvärd likhet. Som ett resultat av detta uppkommer en ny utbildningskultur som upptas av både nationella och internationella organisationer. Strukturen för hur utbildningskulturen organiseras kommer därför i fokus för en del 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 en internationell nivå, utan snarare att de nationella aktörerna ges en möjlighet att driva sina egna agendor utifrån en manipulation av det internationella påverkanstrycket. Utifrån detta faktum blir det därför möjligt att diskutera i termer av att det som framstår som en internationell styrning framträder för att de nationella

⁴ Tex. Mannheim (1936) och Durkheim (1954). För en diskussion se bl.a. Kuklick (1983).

⁵ Tex. 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 den nuvarande standardiserade modellen kring samhället.

aktörerna låter denna framträdelseform synas. De nationella aktörernas 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 aktörernas olika syften och mål som alla emanerar ur en nationell kontext i relation till en internationell arena.

Undersökningar om internationella kunskapsmätningar bör uppmärksammas i anslutning till att kunskapsbedömningar alltmer är ett fält som utforskas. Inom Sverige kan detta uppmärksammas utifrån rapporter från centrala skolmyndigheter⁶, och ett antal avhandlingar⁷. Även internationellt är det en trend gentemot uppmärksammandet av kunskapsbedömningar och ifall det avgränsas kan avhandlingar om de internationella kunskapsmätningarna (se bl.a. Olsen 2005) och relationen mellan det nationella och internationella utifrån pedagogiska frågeställningar uppmärksammas⁸.

Artikeln av Forsberg & Lundahl (2006) utmynnar i ett antal kunskapsluckor som uppmärksammas utifrån forskning om kunskapsbedömningar. De menar att det, i relation till de senare årens 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 vidare ett resonemang om hur resultaten av kunskapsbedömningar fyller en funktion i den statliga och kommunala styrningen av skolan, både ur ett samtida och historiskt perspektiv. Det saknas också en förståelse av relationen mellan läroplaner och en bedömningskultur samt tydliga strategier för att utvärdera och utveckla kunskaper om kunskapsbedömningars konsekvenser på nationell och lokal nivå. De framtagna kunskapsluckorna speglar en svensk kontext, men det går även att se dessa diskussioner på en internationell nivå, bland annat i relation till hur läroplaners koppling till samhällsutvecklingen och bedömningspraktiker diskuteras. I detta har det konstaterats att ett flertal av ett samhälles karaktäristika påverkar läroplaners innehåll, men de flesta karaktäristika kan svårtligen användas för att förklara den snabba spridningen av olika bedömningspraktiker⁹. För att diskutera detta skapas därför en uppfattning om att det finns en brett spridd internationell ideologi som underlättar spridningen av en isomorf ideologi kring kunskapsbedömningar. Denna utveckling underlättas av att massutbildning ses som en grundläggande förutsättning i det moderna. Den isomorfa ideologin kring kunskapsbedömningar sprids därför genom utvecklandet av massutbildningar. Utifrån detta konstateras av Benavot et. al. (1992) att:

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. 1992 s. 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).

⁶ Se bl.a. Skolverket (2000, 2002, 2003) och Korp (2003).

⁷ Boesen (2006), Korp (2006), Lundahl (2006), Selghed (2004) och Tholin (2006).

⁸ Se bl.a. Kallo & Rinne (2006), Meyer et. al. (1992), Finnemore (1996:a) och Steiner-Khamsi (2004).

⁹ Se bl.a. Meyer et. al. (1977), Boli et. al. (1985), Meyer et. al. (1992:b).

Forsbergs & Lundahls (2006) kunskapsluckor, vad det gäller kunskapsbedömningar, är framtagna utifrån en svensk kontext men de är fullt möjliga att applicera på ett internationellt plan. Detta diskuteras i denna text i relation till internationella kunskapsmätningar. Olsen (2005) visar i sin avhandling att internationella kunskapsmätningar bör ses som en mötesplats mellan forskare och policymakare. I detta påtalas några observationer. Det är dels forskare, inbegripna i framtagandet som betonar att kunskapsmätningarna bör ses som centrala för utvecklandet av nationell policy. Detta samtidigt som det påtalas att vissa internationella kunskapsmätningar fått stor uppmärksamhet från nationella policymakare. 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 internationella kunskapsmätningar till stora delar saknas. I de fall de förekommer är det oftast utifrån relationen till internationella samarbetsorganisationer¹⁰ eller det som Lundahl (2006) karaktäriserar som forskning i kunskapsbedömningar¹¹. Utifrån Lundahl kan det sägas att forskning om kunskapsbedömningar är ett relativt utforskat fält.

Hur vet stater vad de vill?

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 dessa frågor. Hon menar att forskning i alltför hög grad kommit att domineras av neorealister¹² och neoliberaler¹³ som förklarar att det som stater eftersträvar är makt, säkerhet och rikedom. Gentemot dessa forskare framförs kritik utifrån att de, som de själva uttrycker det, söker förklaringar av "*a small number of big and important things*" (Waltz 1986 s. 329). Finnemore (1996:a) anför att neorealisternas och neoliberalernas förklaringar inte tjänar syftet att förklara varför stater agerar som de gör. Istället anför hon att agerandet måste analyseras utifrån en 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 en internationell social struktur. Hon skriver att:

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 som att:

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).

¹⁰ Kring detta finns det en variationsrik litteratur se bl.a. Karlsen (2007), Dehmel (2006), Rinne (2007) och Kallo & Rinne (2006).

¹¹ Se bl.a. Cussó & D'Amico (2005) och Olsen (2005).

¹² Exempel på detta utgörs bl.a. av Waltz (1979, 1986) och Gilpin (1981).

¹³ Se bl.a. Keohane (1986).

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.

Möjliga perspektiv på relationen mellan det nationella och internationella

Tankegångar kring varför stater, och medborgarna i dem, agerar som de gör har under senare år ofta iklätts begrepp utifrån globalisering och internationalisering¹⁴. 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). Oavsett vad begreppen fylls med återspeglas en upplevelse av en förändrad verklighet. Det innebär för pedagogisk forskning att det blir relevant 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 detta 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 internationella kunskapsmätningar.

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 en diskursiv nivå. I nutida 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* (framgent benämnt CWEC) och *Globally Structured Agendas for Education* (Framgent benämnt GSAE). CWEC karaktäriseras som att *"(...) 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 international 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

¹⁴ Kring begreppen globalisering och internationalisering finns det en flödlig 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).

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 de lokala kontexterna. I detta används utbildningsfältet som ett exempel. Intresset för utbildning kan på så sätt sägas vara mer av en forskningsresurs, som förväntas påvisa existensen av världsmodeller¹⁵. 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 (se bl.a. 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 bl.a. 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 ett litet utrymme för kulturen som en påverkande faktor¹⁶.

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 (tex. 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 de förändrande faktorerna till makt, intressen, militär och ekonomi.

Ytterligare en inriktning som uppkommer som en reaktion gentemot det mikrorealistiska perspektivet är en mikrofenomenologisk¹⁷. 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. De nationella institutionerna reflekterar bara internationella processer indirekt, ifall de ens gör det. Den

¹⁵ 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).

¹⁶ För en diskussion kring vart neorealistiska och neoliberala debatter leder i relation till en analys på systemnivå kring förändringar vad det gäller staters identiteter och intressen se Wendt (1994).

¹⁷ Se bl.a. Meyer et. al. (1997) för en diskussion om den mikrofenomenologiska ansatsen.

mikrofenomenologiska ansatsen har därför svårigheter att fånga in, beskriva och exemplifiera en internationell påverkan på ett nationellt system.

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 en större enhet där det förekommer en interaktion mellan det nationella och internationella. I detta förs det fram att kulturen 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 en 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).

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 som en resurs istället för som GSAE studera utbildning som själva ämnet. Av Finnemore (1996:b) kallas den makrofenomenologiska ansatsen för institutionalistisk¹⁸. Hon argumenterar för att institutionalisterna genom sin ansats fokuserar på struktur på bekostnad av ett agentperspektiv. Genom detta möjliggörs det för institutionalisterna att ställa frågor kring det sociala och politiska livet som svårigen låter sig göras inom andra perspektiv. Vidare ger perspektivet en 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 de sociala strukturerna, men också innehållet i de sociala strukturerna.

Det finns en lång tradition att diskutera om stater skall ses som autonoma aktörer eller om de skall ses som inbäddade i en global struktur¹⁹. Debatten rör sig kring om aktörer skall tolkas som de som bygger 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

¹⁸ Benämningar på olika forskningsinriktningar kan ibland te sig mera förvirrande än klargörande. Begreppet institutionalister har använts som ett omdöme kring flera av författarna inom det som av Meyer et. al. (1997) benämns mikrorrealistiska- och makrorrealistiska 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 texts 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.

¹⁹ För en diskussion om hur detta har behandlats se bl.a. Wendt (1987) och Dessler (1989).

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.

Som det framgår av texten ovan är relationen mellan det nationella och internationella inget lättfångat fält. Diskussionerna bör tolkas utifrån att det förekommer en bred diskussion om globalisering och internationalisering. I detta finns det en bred 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 en globalisering och internationalisering faktiskt sker. Detta är annars ingen utgångsposition som kan tas för givet. Ifall en globalisering och internationalisering inte kan fyllas med ett innehåll kan det ju knappast hävdas att en sådan sker. I forskningen har det gjorts ett antal försök att definiera vad en internationell ideologi kan tänkas innehålla som gjorts liktydig med en globalisering eller internationalisering. En utgångspunkt som Dale (2000) anför är att västerländsk kultur grundar sig på en specifik tolkning utifrån begreppen "(...) *rationality, progress, individualism, and justice*" (a.a. s. 430). Utifrån en västerländsk tolkning av dessa begrepp skapas en standardiserad diskurs som ges spridning. Det är denna standardiserade diskurs som i så fall skulle vara liktydig med en internationell ideologi.

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 en 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 anføres:

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. Det borde egentligen finnas en större varians då stater uppbär en så pass särskild historia utifrån olika lokala traditioner. I detta borde man "(...) *expect more "noise"*" (Kamens 1992 s. 82). Detta förklaras av Kamens (1992) utifrån exemplet med läroplaner med att:

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 trots att det återfinns en stor likhet mellan de olika nationerna är det inte samma sak som att hävda att kunskapsinnehållet de olika nationerna emellan uppvisar exakta likheter. Likheterna nationer emellan utvecklas genom ett internationellt samarbete som agerar på flera plan. Bland annat genom internationella samlarbetsorganisationer, men också genom internationella konferenser och professionella sammanslutningar (Kamens & Benavot 1992). Dessutom skall inte utbildandet av internationella utbildningsadministratörer inom internationella utbildningsinstitutioner underskattas för spridandet av en enhetlig syn kring utbildning (se tex. Harlen & Walker 1979).

En världsideologi eller flera?

Men ifall vi återvänder till makrofenomenologerna kan det utifrån en artikel av Ramirez & Boli (1987) konstateras att en världsideologi skapats utifrån en självförståelse bland länder som genomgått en modernitet under 1700- och 1800-talen i Västeuropa. I detta konstruerades vad de kallar "*legitimizing myths*" (a.a. s. 10)²⁰. Dessa legitimerande myter kring en 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. Detta innehåll görs i deras argumentation liktydigt med innehållet i en 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. I detta utgår de 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 en starkare anknytning till lokala kontexter. I relation till neo-institutionalisterna²¹ 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 de olika världsmodellerna har en starkare koppling till olika lokala kulturella, politiska och ideologiska förhållanden än enbart en koppling till en allmän internationell *world-level educational ideology* uppbackad av en ekonomisk rationalitet.

Det hävdas att forskare med en realistisk ansats i alltför stor grad analyserar kulturen utifrån dess funktionella observerbarhet. Enligt Meyer et. al. (1997) är detta problem också överhängande vad det gäller forskning med mikrofenomenologiska ansatser då de i alltför hög grad prioriterar kulturens meningsgenererande och kognitiva betydelse (som ett exempel på detta se Berger & Luckmann 1998) samtidigt som de genom sin ansats i alltför hög grad begränsar sina studier till en lokalt situerad kunskap. För att undvika begränsningarna och få syn på en övergripande världsmodell anför:

(...) 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

²⁰ För en diskussion kring detta se Schriewer & Martinez (2004).

²¹ Som utgörs av gruppen vid Stanford universitetet som själva benämner sig makrofenomenologer.

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).

Den makrofenomenologiska ansatsen 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 som "(...) *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 skulle det därför kunna anföras att nationer styrs av internationell påverkan för att de låter sig bli styrda. Det som diskuteras och implementeras från en internationell nivå skulle kunna sägas vara kärnan i en internationell ideologi och kärnan uppfattas av de inbegripna aktörerna som sunt förnuft.

Innehållet i internationell ideologi

En internationell ideologi som utövar påverkan förutsätts ha ett innehåll. Detta är ett viktigt ställningstagande för att det överhuvudtaget skall vara meningsfullt att tala om en internationell påverkan på det nationella. Ovan har ett antal försök att definiera en 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). Vid ett studerande av en utbildningsdiskurs bör därför det som ligger under det explicita också studeras²². 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 detta uppmärksammas av Ball (2003) vikten av att analysera policyteknologier som cirkulerar i internationella organisationer och hur dessa medieras i lokala kontexter.

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

²² En referens som ofta anges utifrån detta ställningstagande är Foucault och hans teoretiska arbeten. Se tex. Foucault (2002).

...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 ovan hävdar Simola (2006) att "*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, åtminstone i den industrialiserade världen. Följden blir en uppfattning om 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 följaktligen kopplingen mellan utbildning och ekonomisk tillväxt. Enligt Brown & Lauder (1996) leder kopplingen till att utbildning diskuteras utifrån begrepp som *eligibility*, *engagement* och *wealth* vilka kan fungera systemförändrande. *Eligibility* diskuteras utifrån att nationer förlorat delar av sin möjlighet 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 den egna nationens ekonomi och utbildningssystem (se tex. Ball 1998), bara att ramarna förskjutits och omdefinierats. Detta kan exemplifieras genom tillskapandet av organisationer som tex. EU som innebär att nationer avsägar 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 intressenter. 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 doktrinen som gjort sig gällande inom en era av globalisering brukar oftast benämnas neoliberalism (av tex. Rinne 2006). Neoliberalismen sprids genom sitt nära samröre med den anglo-amerikanska välfärdsmodellen. Den sprids även genom internationella organisationer som till exempel Världsbanken, OECD och EU. Neoliberalismen kan dels ses som en del i globalisering, men den kan också tolkas som en del i en kunskapsekonomi eller en 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 neoliberalismen tolkas och utläsas som en internationell ideologi som ges en global spridning.

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 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 ett utbildningssystem 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 tigt på samma gång.

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

Ett annat försök att ge en 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 framgent 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 nationella policies har att filtreras, vilket påverkar hur beslut fattas och implementeras på nationell nivå.

Ytterligare ett försök att nagla fast en 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 sin analys påtalar de att retoriken kring dessa olika begrepp tar sig olika uttryck i olika kontexter. Inom det sammanhållande finns det därför stora möjligheter till variationer utifrån de lokala kontexterna. Det gemensamma kan därför primärt sägas höra till en retorisk gemenskap genom att nationella problem ikläds en internationell retorik.

Det internationellas påverkan och en internationell ideologi diskuteras inte bara i termer av världsmodeller och ideologiskt konsensus. Det förekommer även diskussioner om *knowledge economy*. I detta ses kunskapsekonomin som en benämning på en världsmodell samtidigt som den anger vad som kan anses vara kärnan i en 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 den neoliberal eller anglo-saxiska modellen, representerad av USA och den engelsktalande världen, och *social market*, representerat av norra Europa (Green 2006). Dessa två modeller kompletteras med en skandinavisk socialdemokratisk modell. I detta argumenteras det för att kunskapsekonomin är att anse som en hyper-diskurs som kommit att bli en signalmarkör i det moderna (Robertson 2005).

Det finns i Robertsons (2005) diskussion tankar om att kunskapsekonomin är en hyper-diskurs som påverkar nationer i utformandet av utbildning. I detta blir det viktigt att fylla kunskapsekonomin med ett innehåll, utifrån att det sker en påverkan på utbildningssystemen som härrör från en förändring inom hyper-diskursen. Vad en kunskapsekonomi förväntas innehålla finns det delade meningar om. Robertson (2005) visar inte bara att det finns olika uppfattningar kring innehållet i kunskapsekonomin utan att det också skiljer sig olika internationella samarbetsorganisationer emellan. 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 policys inom internationella samarbetsorganisationer som ”romantiska”, eller kanske bättre uttryckt otillfredsställande i sin enkelhet. Hon menar att det som diskuteras på en internationell nivå bör fyllas med ett innehåll och problematiseras för att undvika att internationella policys skall fungera kontraproduktivt.

Enligt Dale (2005) bidrar Robertsons artikel till slutsatser om kunskapsekonomin. 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 de internationella samarbetsorganisationerna bra exempel på hur diskursen utvecklas och legitimeras genom hur de strukturerar en agenda som medlemsländer diskuterar och anpassar sig till. Robertson visar också att diskursen kring en kunskapsekonomi leder till stora och långtgående förändringar vad det gäller utbildningssystem i olika 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 kunskapsekonomin som en signalmarkör för det moderna får dock inte stå oemotsagt. Bland annat Brown et. al. (2003) anför att en kunskapsekonomi inte är något nytt utan att den redan var synlig under den industriella revolutionen. Författarna anför även att man inte skall övertolka kunskapsekonomin betydelse i dagens samhälle, då en majoritet av världens arbeten fortfarande inte kräver någon hög kunskapsnivå för att kunna genomföras. Synen på kunskapsekonomin som en internationell ideologi som driver och förändrar samhället bör därför beläggas med vissa begränsande invändningar.

Förutom diskussionerna om en kunskapsekonomi förekommer diskussion om *knowledge society*. I detta diskuteras samhällets utveckling i riktning gentemot det som benämns ett kunskapssamhälle. I forskning sätts detta i relation till en upplevd dynamik i det som diskuteras och uttrycks i termer av utbildningspolitik²³. Detta innebär förändringar av innehållet i en 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).

²³ 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).

Upplevelsen av ett kunskapssamhälle har inneburit att de olika nationerna alltmer ser sig ingå i en större gemenskap. I gemenskapen skapas ett antal frågeställningar som utgör en kärna av en 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 de olika länderna att omstrukturera sina utbildningssystem. Det andra är att kunskapssamhället genom sin övergripande konstruktion, som gemensam diskurs, möjliggör en snabb spridning av policy till olika länder. Detta leder till en uppfattning om att länder är delaktiga i ett större sammanhang än den egna nationen.

Aktörernas betydelse för spridandet av internationell ideologi

Det finns inom forskning en relativt bred acceptans för att det förekommer en spridning av idéer från ett internationellt till ett nationellt plan. I detta har det blivit viktigt att studera vad en 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 de olika nationerna. Det är nämligen precis som Steiner-Khamsi (2004:b) 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 de nationella aktörerna 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 i institutionella sammanhang med olika institutionella kulturer. Det innebär att ett utbildningssystem aldrig kan studeras som koherenta eller icke-koherenta pedagogiska ideologier utan att även den sociala interaktionen aktörer och grupper emellan bör beaktas. I detta synsätt hämtas inspiration gällande det teoretiska ramverket från den brittiske sociologen 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 aktörernas betydelse. I detta poängteras interaktionen grupper emellan inom ett utbildningssystemets 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 att: *"(...) 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 att: *"(...) change occurs because new goals are pursued by those who have the power to modify education's previous structural 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 att: *"(...) 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 inramandet av forskningsfältet används begreppet definitionsmakt (Eggen 2006) för att fänga förståelsen av makten som Archer avser. Definitionsmakt innehas

av aktörer som bara genom sin position och roll inom en utbildningssfär äger ett företräde i att definiera utbildningens syften, mål och problem.

Archers teori är klagörande då den synliggör att makten över utbildningen ägs och definieras av en elit. Detta kopplat till deltagandet på en internationell arena synliggör att de drivande för ett internationellt deltagande är de aktörer som har något att vinna på deltagandet. Innehållet i en internationell utbildningsideologi kan därför definieras utifrån att det är vad någon har att vinna på, och de som vinner är de som innehar definitionsakt i de olika länderna – alltså de nationella eliterna.

De nationella eliterna agerar i relation till det internationella utifrån vad som kan tänkas gynna deras maktposition. 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 en internationell arena kan därför tolkas som att en elit i landet genom ett deltagande legitimerar sitt maktinnehav.

Utifrån Meyer (1992:b) innehar de centrala ländernas eliter en större makt vad det gäller att påverka en internationell arena. Detta beror på att eliterna i dessa länder innehar starkare politiska gränser vilket leder till att en internationell påverkan inte får lika starkt genomslag i dessa länder vid en jämförelse med nationer med svagare politiska gränser. De starka 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 de internationella samarbetsorganisationerna, vilket återspeglas genom deras möjligheter att påverka en isomorf ideologi, men också deras möjlighet att mediera en isomorf ideologi utifrån de lokala kontextuella beskaffenheterna.

Spridandet av internationell ideologi

Inom forskning har detta med hur en internationell ideologi sprids kommit att utvecklas gentemot ett eget specifikt forskningsfält. I detta används begrepp som en internationell utbildningsdiskurs (tex. Dale 2005, Robertson 2005), spridandet av världsmodeller (tex. Schriewer & Martinez 2003, Meyer et. al. 1997), element av influenser (Ball 1998) eller som en äldre klassiker uttrycker det, en hegemonisk ideologi²⁴. 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 ideologiernas 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 alltmera lika vad det gäller hur institutioner organiserar sig inför liknande utmaningar (se tex. Radaelli 2000). Isomorfism inträffar när stater kommer att definiera sin existens utifrån sina organisationer och dessa organisationer agerar inom nätverk av påverkan. 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 mitt försök till teoretisk inramning ges begreppet en vidare definition då det också försöker fånga det bakomliggande som leder till en synbar isomorfism inom ett internationellt samarbete. 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

²⁴ 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) och Nemeth (1980).

relationen mellan kunskapssamhälle och en global dynamik inom utbildningspolitik. I detta är det viktigt att inte glömma bort att en 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 karaktäristika som leder till en tendens om större likhet. Denna undersökning intresserar sig för hur relationen mellan det nationella och internationella hanteras utifrån internationella kunskapsmätningar. 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 en nationell kontext.

Genom processer mellan en internationell och ett antal nationella nivåer skapas en isomorf ideologi kring utbildning i olika fora. Ideologierna är fyllda med meningssskapande postulat. Postulaten återbördas till de lokala kontexterna där en mediering sker. Detta diskuteras i termer av att internationell ideologi medieras i mötet med nationella kontexter. I detta blir det viktigt att diskutera genom vilka mekanismer och i vilka processer 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 en politisk förändring, en inre systemkollaps, ett internt missnöje, negativa resultat i externa utvärderingar, nya allianser mellan olika länder, nya teknologier som uppmärksammar andra typer av kunskaper eller nyupkomna situationer efter extrema situationer som krig och naturkatastrofer (diskussionen förs även i Phillips 2000). Christie (1996) anför även att det krävs ett studerande av de komplexa relationerna mellan globala trender och lokala kontexter för att skapa en förståelse för hur externt lånade idéer och policys konstitueras i en lokal kontext.

En typologi kring hur relationen mellan det internationella och nationella fungerar bidrar Dale (1999) med. Dale börjar med att konstatera att de äldre typologierna kring hur det internationella påverkar det nationella inte längre ensamt kan förklara processen. Dale utgår då ifrån kategoriseringar i *borrowing* och *learning*. Dessa 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).

Dales slutsats blir att en extern påverkan till stora delar sker på en implicit nivå. Det som Dale försöker fånga är hur extern påverkan fungerar i relation till interna förhållanden. I detta lokaliseras mekanismer varigenom en 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 utröna 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 en internationell ideologi kring specifika frågeställningar egentligen säger väldigt lite om effekterna. I denna osäkra situation anger Meyer (1992:a) en förklaring till varför politiker

och policymakare tenderar att låna inspiration från externa referenser. Han argumenterar för att:

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 externa policys på det lokala planet. Hon menar att det har fokuserats för ensidigt på hur olika implementeringar 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 en 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 därför kunna sammanfattas med att en nation som Lettland låter sig påverkas retoriskt från externa aktörer då de vill markera en tillhörighet inom en viss internationell kontext. Bland annat Yariv-Mashal (2004) visar att en internationell nivå inte bara används för att stärka banden till en internationell kontext, utan att den internationella kontexten också kan användas för att stärka och legitimera en nationell kontext. En internationell ideologi används helt enkelt som en referens för att stärka en lokal elits definitionsmakt²⁵.

I texten ovan redovisas ett antal försök att definiera ett innehåll i en internationell ideologi. Redovisningen utmynnar i att det finns liten samstämmighet inom forskning kring vad internationell ideologi kan tänkas innehålla.

En del i internationell ideologi – internationella kunskapsmätningar

Tolkningarna av det moderna har inneburit att utbildning hamnat i blickpunkten för internationella organisationer utifrån olika syften och mål. Forskning kring hur internationella organisationer kommit att påverka de nationella utbildningarna 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 påverkar nationella utbildningssystemen. 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 IEA²⁶ (Johnson 1999, Šetinc 1999) tas upp som organisationer som påverkar nationell utbildning²⁷. De internationella kunskapsmätningar som genomförs av internationella

²⁵ 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 kunskapsekonomi.

²⁶ IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

²⁷ De organisationer som av bl.a. Henry et. al. (1999, 2001), Levin (1998), Dale (1999), Schriewer (2003) och Niukko (2006) tas upp utifrån utbildningens globalisering är EU, OECD, WTO och IMF (*International Monetary Fund*). 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 med liberaliseringar av handeln fått för utbildningssystemen i olika länder. Särskilt uppmärksammas GATS – *the General Agreement on Trade in Services* – och dess implikationer på nationella utbildningssystem. Av Mundy (2002) och Heynemann (2003) uppmärksammas Världsbankens historia och dess relation till olika utbildningspolicys. Av Martens

organisationer är också ett medium varigenom påverkan sker. Därför är det befogat att titta närmare på dessa.

De internationella kunskapsmätningarna har inom forskning kallats LINCAS – *large-scale international comparative achievement studies* (Bos 2002). Dessa 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).

Denna definition pekar på en rad viktiga karaktäristika hos de internationella kunskapsmätningar. Olsen (2005) uttrycker detta som att de mäter någon form av resultat vilka mäts genom internationella jämförelser. Definitionen visar också på att skillnaderna mellan utbildningssystemen kan uttryckas i termer av effekter beroende på kontextuella faktorer. Implicit pekar också definitionen på att det skall vara möjligt att finna någon typ av mått som kan vara 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 på en systemnivå kan det antas att det krävs ett flertal länder för att kunskapsmätningen skall definieras som en LINCAS. Olsen (2005) lyfter också det faktum att LINCAS kännetecknas av ett rigoröst arbete kring urval då det förväntas vara generaliserbart på en systemnivå. 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 detta 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 utvärdera möjliga framtida utvecklingar.

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).

Olsen (2005) gör en uppdelning av de internationella kunskapsmätningarnas syften utifrån ett forskningssyfte och ett policysyfte. Vad det gäller forskningssyftet kan det konstateras att den jämförande pedagogiken inte är någon ny företeelse (se tex. Postlethwaite 1988) utan den kan

(2001), Dorn (2006) och Omolewa (2007) uppmärksammas UNESCO och deras roll inom bland annat utbildningsområdet.

hänföras till att ha en historia som sträcker sig ända tillbaka till antiken (se bl.a. Sjöstrand 1967). Vid studiet av jämförande 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 pedagogiken att inhämta information kring hur andra länder löste pedagogiska problem. Metoden att göra detta på var främst subjektiv och deskriptiv. Julliens idéer återfinns i många av 1800-talets pedagogiska diskussioner 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 jämförande pedagogik inträffade 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 tredje fasen tar sin början efter andra världskriget. Det fanns då en acceptans för att samarbete gynnade utvecklingen inom utbildning. 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 när de internationella kunskapsmätningarna alltmer tillmätts en betydelse utifrån ett policysyfte. Olsen själv gör dock 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 utbildningen 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 nationella institutioner med ansvar för utbildning. Betydelsen kom ytterligare att öka i och med att nationer omorganiserade sina utbildningssystem (Husén & Tuijnman 1994) då de komparativa studierna sågs som en informationskälla för att genomföra reformer som gav positiva effekter. 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.

Olsens (2005) andra betydelse utifrån kunskapsmätningarna behandlar deras policyrelevans. I detta anför att policymakare har att skapa övergripande planer som behandlar lärarutbildning, resursallokering, resultat, mål och hur lärandet skall institutionaliseras utifrån ett perspektiv om ett livslångt lärande. I detta tjänar internationella kunskapsmätningar ett syfte genom att de tillhandahåller information vid utvärderingar av policymakarnas övergripande planer. Olsen argumenterar för att det som från början var ett forskningssyfte alltmera kom att uppmärksammas utifrån policysyften 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).

Det kan också tolkas som ett innehåll av en 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 tillskapades 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 agenda, men att de ändå kan samarbeta i gemensamma projekt²⁸.

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 beslutsarenorna från en central till en lokal nivå. Detta innebär att den centrala nivån bereds nya möjligheter att utveckla sin styrning. En konsekvens av detta blev att länder med decentraliserade styrsystem inrättade nationella utvärderingssystem. Detta innebar ”(...) *a shift from the regulation of inputs (...) to controlling the output*” (a.a. s. 18). I och med denna förändring kom internationella kunskapsmätningar att tillhandahålla ett flertal indikatorer som ansågs värdefulla av nationella policymakare.

Olsen (2005) redogör för hur det finns två olika syften kopplade till internationella kunskapsmätningar. I detta hävdas att de primärt är att beteckna som forskningssyfte och policysyfte. Utifrån detta 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 också 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 dock inte de inledande påpekandena om att det är viktigt att studera hur de nationella utbildningssystemen relateras gentemot en internationell nivå.

Slutord

Inledningsvis argumenteras det för att det saknas en upptagenhet inom forskning att väga in internationell påverkan på den nationella utbildningspolitiken. Detta har fått till följd att ett flertal studier diskuterar nationell utbildningspolitik utan att beakta att det också finns en internationell påverkan på nationell utbildningspolitik. Detta har upplevts som en brist och som ett försök att synliggöra detta har denna text försökt att belysa relationen mellan det nationella och internationella utifrån ett antal diskussioner som förts utifrån det upplevda spänningsförhållandet mellan de båda nivåerna. Diskussionerna har fokuserats utifrån mitt intresse kring internationella kunskapsmätningars betydelse och funktion för utbildningspolitiska diskussioner inom en nationell kontext.

Utifrån genomgången ovan av forskning som intresserat sig för relationen mellan det nationella och internationella kan det framskrivs att det råder en låg grad av samstämmighet kring det internationellas påverkan på nationella kontexter. Det kan utifrån framskrivningen utläsas att det finns ett flertal skribenter som påpekar betydelsen av det internationella för det nationella, men det finns en oklarhet omkring hur stor påverkan är och i vilka fora påverkan primärt gör sig gällande. Likaså råder det en låg grad av samstämmighet kring ett gemensamt innehåll som agerar och sprids från en internationell arena. I detta skrivs ett flertal olika tolkningar av en internationell ideologi fram. Det gemensamma för skribenterna är att det finns något sammantaget som kan diskuteras i termer av internationell ideologi, men de olika

²⁸ Exempel på detta kan framläsas i UNESCO & OECD (2003) och OECD & UNESCO (2003).

skribenterna skiljer sig åt vad det gäller var de lägger tyngdpunkten i sin argumentation. Det saknas också en samstämmighet kring hur spridandet av internationella idéer går till och hur det förväntas påverka nationella kontexter. Detta bör primärt tolkas utifrån den spridning som finns bland skribenterna vad det gäller betydelsen av det internationella perspektivet och dess innehåll. I denna osäkerhet krävs det därför vidare studier för att diskutera relationen mellan det nationella och internationella samt hur detta spänningsförhållande påverkar de nationella utbildningspolitiska diskussionerna.

I texten påtalas också att internationella kunskapsmätningar, utifrån en historisk framskrivning av den komparativa pedagogiken, kan beskrivas som en fjärde fas där den komparativa pedagogiken transformerats från ett forskningssyfte till ett tydligare uttalat policysyfte. I detta skrivs en samstämmighet fram vad det gäller organisationer som påverkar de nationella kontexterna utifrån en internationell nivå. Organisationer som återkommer vid framskrivningarna är organisationer som OECD, EU, UNESCO, WTO, IMF och Världsbanken. Dessa organisationers betydelse för påverkan på det nationella bör i detta sammanhang diskuteras utifrån den komparativa pedagogikens fjärde fas där samarbetet nationer emellan och mellan nationer och internationella samarbetsorganisationer iklätts en funktion inom det som diskuteras i termer av policysyfte.

Utifrån denna framskrivning finner mitt eget avhandlingsprojekt sin relevans. I detta projekt försöker jag skriva fram hur internationella kunskapsmätningar diskuteras och används av aktörer inbegripna i ett nationellt utformande av utbildningspolitiken. Detta görs utifrån mina inledande skrivningar om att det behövs forskning kring hur det internationella påverkar det nationella för att vi skall få en ökad kunskap kring hur relationen mellan det nationella och internationella påverkar den nationella utbildningspolitiken. Det finns med andra ord ett behov av att vidga tolkningsramarna utanför nationen för att skapa en bredare diskussion om nationell utbildningspolitik.

Referenser

- 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.
- 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.
- 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.
- Bauman, Z (2004) *Samhälle under belägring*. Daidalos: Göteborg.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Dessler, D (1989) What's at Stake in the Agent-Structure Debate? I *International Organization* Vol 43 No 3, s. 441-473.
- Dorn, C (2006) "The World's Schoolmaster": Educational Reconstruction, Grayson Kafauver, 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.
- Durkheim, E (1954) *The Elementary Forms of the Religious Life*. Free Press: Glencoe.
- Eggen, A (2006) Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. Under utgivelse i *Norsk pedagogisk tidskrift* 2007.
- Eide, K (1995) *OECD og norsk utdanningspolitikk: En studie av internasjonalt samspill*. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning: Oslo.
- Finocchiaro, M A (1988) *Gramsci and the history of dialectical thought*. Cambridge University Press: Cambridge.
- 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.
- 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.

- Foucault, M (2002) *Sexualitetens historia. Band 2. Njutningarnas bruk*. Daidalos: Göteborg.
- Giddens, A (1990) *The consequences of modernity*. Polity Press: Cambridge.
- Gilpin, R (1981) *War and Change in World Politics*. Cambridge University Press: Cambridge.
- 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.
- 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.
- Habermas, J (2000) *Den postnationella konstellationen*. Daidalos: Göteborg.
- Hallenberg, J (1999) Internationell politisk ekonomi. I Goldmann, K, Hallenberg, J, Mörtz, 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.
- Harris, D (1992) *From Class Struggle to the Politics of Pleasure: The Effects of Gramscianism on Cultural Studies*. Routledge: London.
- 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.
- Hopman, S (1993) Reviews. I *Journal of Curriculum Studies* Vol 25 No 5, s. 475-482.
- 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 & 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.
- 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: legitimization of ideas and practices in Icelandic education. I *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol 46 No 3, s. 265-282.
- 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.
- Kaldor, M (2004) *Det globala civilsamhället*. Daidalos: Göteborg.
- 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, styring 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.
- Keohane, R O (ed.) (1986) *Neorealism and Its Critics*. Columbia University Press: New York.
- 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.

- Kuklick, H (1983) The Sociology of Knowledge: Retrospect and Prospect. I *Annual Review of Sociology* 9 s. 287-310.
- 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.
- 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.
- Lundahl, C (2006) *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmoder, modern och senmodern skola*. Uppsala universitet & Arbetslivsinstitutet: Uppsala och Stockholm.
- 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.
- 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 (2002) Skolan inför tusenårsskiftet. I *Studies in Education Policy and Education Philosophy. Läsrums*. Artikel 2002:1: Uppsala.
- Lytard, J-F (1984) *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester University Press: Manchester.
- 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.
- Meyer, J W (1980) The world polity and the authority of the nation-state. I Bergesen, A (Ed.) *Studies of the Modern World-System*. Academic Press: New York.
- Meyer, J W, Ramirez, F O, Robinson, 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 (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, 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.
- 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.
- Nemeth, T (1980) *Gramsci's Philosophy: A Critical Study*. The Harvester Press & Humanities Press: Brighton & Atlantic Highlands.
- 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.
- OECD & UNESCO (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. OECD Publications & UNESCO Publishing: Paris.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Robertson, A (1999) Medierna och internationaliseringen. I Goldmann, K, Hallenberg, J, Mörtz, 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, Bonal, X & Dale, R (2002) GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reteritorialization. I *Comparative Education Review* Vol 46 No 4, s. 472-496.
- 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.
- 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 & 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.
- Selghed, B (2004) *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Studies in Educational Science 15. Malmö högskola: Malmö.
- 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 (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.
- Sjöstrand, W (1967) Inledning. I Sjöstedt, C E & Sjöstrand, W *Skola och undervisning i Sverige och andra länder*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Skocpol, T (1979) *States and Social Revolutions*. Cambridge University Press: New York.
- Skolverket (2000) *Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Helheten i utbildningen. Utbildning på entreprenad. Betygssättningen*. Rapport 190. Liber: Stockholm.
- Skolverket (2002) *Att döma eller bedöma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Skolverket/Fritzes: Stockholm.

- Skolverket (2003) *Det nationella provsystemet – vad, varför och varthän?* Dnr 01-2003:2038. Skolverket: Stockholm.
- 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 Lending. I Steiner-Khamsi, G (editor) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press: New York & London.
- Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (2004:2) E-tidskrift.
- Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (2005:1) E-tidskrift.
- Tholin, J (2006) *Att klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Högskolan i Borås: Borås.
- 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.
- 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.
- UNESCO (1997) *50 Years of Education*. UNESCO: Paris.
- UNESCO & OECD (2003) *Financing Education – Investments and Returns: Analysis of the World Education Indicators*. OECD Publications & UNESCO Publishing: Paris.
- 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.
- 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.
- 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.
- Williamson, J (1993) Democracy and the "Washington Consensus". I *World Development* Vol 21 No 8, s. 1329-1336.
- 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.