

Den professionella lärarens möjlighetsvillkor

Larissa Mickwitz

THE POSSIBILITIES AND LIMITS OF TEACHER PROFESSIONALISM. In this article I discuss the terms of existence of a professional teacher in a Swedish school in light of the last two decades of school reforms. Drawing from my doctoral thesis, *A reformed teacher*, I investigate the intersections between school practice and school policies. I combine curriculum theory with the new institutional concept *de-coupling* to discuss the central aspects of teachers' daily work. The study focuses on two topics: grading and the professional teacher. In policy texts I could see an increased focus on teachers' grading and different options to control teachers' practice in terms of accountability. In teacher interviews, grading and accountability tasks were often expressed as being in opposition to teaching and the ability to work as a professional. The consequence being that there are two views of what a professional teacher is and should be, which stand in stark contrast to each other. This concern could potentially precipitate a professional crisis, leading to a teaching force that, instead of claiming their pedagogical definition, places emphasis on performative practices defined from outside the teaching profession.

Keywords: teacher, institutionalism, professionalism, grading, de-coupling, legitimacy.

Inledning

I den här artikeln kommer jag att med utgångspunkt i institutionell teori diskutera den professionella lärarens möjlighetsvillkor utifrån ett ökat fokus på betyg och läraren som professionell i dagens svenska skola. För att göra detta utgår jag från den forskning jag bedrivit i arbetet med min avhandling *En reformerad lärare* (Mickwitz 2015) och som handlar om hur läraren på skilda sätt konstrueras över tid

Larissa Mickwitz är lektor i pedagogik vid Södertörns högskola, institutionen för kultur och lärande. Södertörns högskola, Alfred Nobels allé 7, 141 89 Huddinge. E-post: larissa.mickwitz@sh.se

och rum. I denna avhandling undersöker jag olika former av reglering av lärarens verksamhet och söker ringa in dess betydelse för lärarens handlingsutrymme. I sex stycken gruppintervjuer, i form av kollegiala samtal, framkom flera motstridigheter i skolans dagliga verksamhet. Lärarna beskrev hur de hamnade i olika dilemman när de var tvungna att förhålla sig till dessa. Det är framförallt dessa motstridigheter som utgör den empiriska utgångspunkten i denna text.

I studien förenar jag en läroplansteoretisk förståelsehorisont med nyinstitutionell teori (Meyer & Rowan 1977, Meyer & Rowan 2006). Utgångspunkten är ett intresse för relationen mellan olika typer av reglering och lärarens möjligheter och omöjligheter att verka inom ramen för dessa. I artikeln är det centrala hur lärarna förhåller sig till dessa i syfte att kunna hävda och praktisera lärarprofessionalism.

Definitionen av lärarprofessionalism, den professionella läraren eller läraryrket som profession har diskuterats i svensk pedagogisk forskning i ökad utsträckning under 2000-talet (se exempelvis Carlgren 2014, Colnerud & Granström 2015, Englund 2004, Gustafson 2010, Mickwitz 2015, Orlenius & Bigsten 2006) men även i skolpolitiska texter, inte minst i och med lärarlegitimationsreformen 2011 (SOU 2008: 52). Englund (2004) poängterar att man bör skilja på begreppen professionalisering och professionalism. Han framhåller att professionalisering är ett sociologiskt begrepp och handlar om en professions status. Professionalism hänger istället enligt Englund samman med det pedagogiska projektet och gemensamt överenskomna kvaliteter inom lärarkåren. Det framkommer dock i lärarintervjuer hur dessa två begrepps skilda betydelser skapar ett dilemma genom att det som upplevs ge lärarna en *status* som professionella ”utåt”, och som handlar om lärarkårens professionalisering exempelvis i form av en legitimation, visar sig hamna i motsats till hur lärarna definierar professionalism (Mickwitz 2015).

Inom professionsforskning framhålls vikten av en hög grad av autonomi och samhällelig legitimitet för att en yrkesgrupp ska kunna *verka* som professionell (Evetts 2003, Lindensjö & Lundgren 2000). Dessa aspekter hänger givetvis samman eftersom en yrkesgrupp som inte har samhällets tilltro knappast kommer att kunna hävda rätten till autonomi i sitt yrkesutövande. Härigenom blir professionell status och möjligheten att utöva professionalism beroende av varandra.

Däremot menar Julia Evetts (2003) att den professionalism som konstrueras när offentliga yrken som exempelvis läraryrket ska ”professionaliseras” snarare handlar om kontroll än om höjd status. Hon benämner detta fenomen som en professionalisering ”uppifrån” (2009). Exempel är ökad reglering av vilka som får

tillträde till professionen (jfr lärarlegitimationen), ansvarsutkrävande, standardisering och målstyrning.

I forskning poängteras dessutom att en ökad standardisering av betygssättningen och fler standardiserade kunskapstest tenderar att minska lärarens autonomi, framförallt möjligheten att verka som professionell bedömare (Hall & Harding 2002, Mickwitz 2015, Pope, Johnson & Mitchell 2009, van Ewijk 2011). Internationell och svensk forskning om läraryrket menar till och med att lärarkåren har genomgått en deprofessionalisering (Ball 2003, Biesta 2011, Gewirtz; Mahony; Hextall & Cribb 2009, Ringarp 2011, Sjöberg 2010, Stenlås 2009).

När läraryrkets legitimitet minskar och statusen försämras, riskerar läraren att få en försvagad position, inte bara gentemot elever och föräldrar utan även gentemot skolledningen (Hultqvist 2011). Dessutom är en yrkeskår med liten tilltro i samhället mer benägen att låta sig regleras ”uppifrån” (Evetts 2009, Moore m fl 2002). Det kan benämnas som en form av *professionell pragmatism* och kan i lärarnas fall vara en konsekvens av att de upplever sig tvungna att implementera ovälkömda reformer (Moore m fl 2002). I intervjuer med lärare framkommer dock att de samtidigt söker koppla isär vissa aspekter av det som formellt reglerar deras verksamhet (Mickwitz 2015), vilket jag kommer att utveckla längre fram. Det kan exempelvis handla om ett ökat krav på dokumentation och betygssättning där lärarna upplever att detta tar tid och fokus från undervisningen.

Ett institutionsteoretiskt perspektiv på skolan

Det resonemang som jag för kommer, som redan nämnts, att baseras på en institutionsteoretisk förståelsehorisont och jag lånar logiker och begrepp från det som brukar benämnas nyinstitutionell eller neoinstitutionell teori. Jag vill öppna upp för en kritisk diskussion om hur man kan begripliggöra den professionella lärarens möjlighetsvillkor i ljuset av skolans institutionella förändring under de senaste tjugo åren. Jag menar även att en av läroplansteoriens möjligheter är att synliggöra och problematisera konsekvenser av politiska reformer. Det kan exempelvis handla om när skolpolitiska reformer och styrdokument hamnar i konflikt med lokala krav och förväntningar i lärarens dagliga arbete.

I samband med det vill jag framhålla betydelsen av de skolpolitiska reformer som genomfördes under sent 1980- och tidigt 1990-tal. Framförallt valfrihetsreformens betydelse för konkurrens om elevpengen (se även Forsberg 2015 om valfrihetsreformernas

konsekvenser i det avseendet) och betygens funktion som ”valuta” på en skolmarknad. För eleven kan låga betyg dessutom medföra att valfriheten uteblir då intag sker utifrån meritpoäng. I intervjuer med lärare framkommer hur ett ökat fokus på höga betyg är av betydelse för hur lärarna förstår sin verksamhet och sig själva som professionella betygsättare. Flera lärare beskriver hur ett högt betyg inte bara är viktigt för elevens framtida möjligheter, utan också för att definieras som en bra lärare. Det medför att de upplever en press att höja betygen samtidigt som de framhåller vikten av att ett korrekt betyg ska motsvara kunskapskraven, vilket skapar ett dilemma i betygsättningen (Mickwitz 2015).

Ett tankeverktyg jag använder är den sociologiska nyinstitutionella teorins begrepp *isärkoppling* (Meyer & Rowan 1977, Meyer & Rowan 2006). I artikeln undersöker jag hur begreppet kan användas i en analys av spänningen mellan skolans behov av legitimitet och den dagliga verksamhetens villkor, till vilka läraren har att förhålla sig till i sitt arbete i skolan. Det begreppet avser påvisa är att samhälllegitimitet och en verksamhets (exempelvis skolans) inre effektivitet har en tendens att motverka varandra. Vad man således säger utåt (i exempelvis skolpolitiska policytexter) att man gör behöver inte nödvändigtvis vara det man faktiskt gör (i skolans dagliga verksamhet). En verksamhets ”isärkoppling” är en överlevnadsstrategi där syftet att behålla legitimitet utåt måste samverka med att bevara effektivitet inåt. När brister i praktiken, utifrån det ideal som legitimerar en verksamhet, synliggörs uppstår en legitimitetskris (Meyer & Rowan 1977). Sådana legitimitetskriser anses i institutionell forskning kunna förklara genomförandet av politiska reformer som syftar till att återfå allmänhetens tilltro (Dale 2010, Hall 1993).

Något som däremot inte problematiseras i den nyinstitutionella teoribildningen är hur denna effektivitet definieras av olika parter i den dagliga verksamheten. Effektivitet kan definieras olika beroende på position och syn på verksamhetens syfte. Här kan med andra ord en invändning mot begreppet isärkoppling göras genom att det inte är givet att effektivitet definieras entydigt. Ett exempel är lärarnas, rektorns och huvudmannens skilda positioner i skolans verksamhet och hur det centrala i skolans verksamhet kan definieras olika utifrån vem som definierar vad utbildningen ska *leda till*. Detta problem återkommer jag till i samband med en diskussion om betygens betydelse i skolan längre fram.

Det är särskilt två frågor jag belyser i artikeln. Den ena frågan handlar om hur lärares handlingsutrymme förändrats under de senaste årens reformer (betyg, läroplan och legitimation) genom att relatera hur läraren konstrueras i skolpolicy sedan 1990-talet till intervjuer med

fjorton lärare där de berättar om sin dagliga verksamhet i skolan.¹ Den andra frågan handlar om hur man kan begripliggöra den professionella lärarens möjlighetsvillkor i skolan idag (härigenom aktualiseras även det pedagogiska handlingsutrymmet). Denna fråga tar sikte på möjligheten att öka förståelsen för läraryrkets villkor och dilemman genom ett institutionsteoretiskt perspektiv. Skolan är dock en komplex verksamhet och låter sig inte lätt fångas i enkla modeller och teorier. Men jag sympatiserar med tanken att olika perspektiv erbjuder oss en större möjligheter att tolka och förstå komplexa fenomen (Gustavsson 2003).

Läraren som kunskapsobjekt

Som en del av den ”språkliga vändning” som läroplansteorin, liksom övrig samhällsvetenskaplig forskning, influerats av sedan 1970-talet (Englund 2011, Rogers 2005, Sundberg 2012), riktar jag blicken mot hur idéer konstruerar, formar och koordinerar sociala handlingar och identiteter (Popkewitz 1997) i skolpolicy och av lärare. Läroplansteorin, liksom övriga institutionsteoretiska teorier, som exempelvis den nyinstitutionella, intresserar sig för relationen mellan institutioner och praktiker men utan att erbjuda specifika analytiska verktyg. Därför har jag vänt blicken mot diskursteorin och menar med stöd i Foucault att det är viktigt att kritiskt granska det vi tar för givet och de kategorier som etableras som ”naturliga” i exempelvis policy. Foucault råder oss att istället se på dessa som *konstruktioner* (Foucault 2000).

Exempelvis lyfts under 2000-talet frågan om betygens likvärdighet fram i den skolpolitiska debatten och därigenom blir även den betygs-sättande läraren ett kunskapsobjekt i svensk skolpolitik och konstrueras på ett visst sätt (Mickwitz 2015). Jag är särskilt intresserad av hur lärarens verksamhet och möjlighet att hävda lärarprofessionalism kan begripliggöras utifrån en analys av hur läraren och läraruppdraget konstrueras i skolpolitik och i lärarintervjuer.

En utgångspunkt är att läroplansteoretiska studier av skola och utbildning innefattar en politisk aspekt och att läroplanen fungerar som ett ”ideologiskt instrument för att styra skolan och i förlängningen också samhället” (Englund; Forsberg & Sundberg 2012, s 9). Därigenom baseras resonemanget i artikeln även på den policyanalys av svenska skolpolitiska texter som genomfördes i avhandlingen *En reformerad lärare* (Mickwitz 2015). Dessa analyserades utifrån antagandet att språkliga utsagor skapar och är uttryck för föreställningar som konstruerar och formar vår bild av världen genom ”particular ways of representing aspects of the world” (Fairclough 2006, s 11). Utsagor

om läraren, bland annat i skolpolitiska texter, ses härigenom som en representation av det vi förstår som verkligt, viktigt och meningsfullt i relation till läraren. Det blir då logiskt att tala om läraren på ett visst sätt i vissa sammanhang. Jag menar också att en specifik kunskap om läraren måste etableras, ifall vissa praktiker i relation till läraren ska institutionaliseras som nödvändiga eller självklara (Foucault 2000, 2002). Hur den professionella läraren blir ett kunskapsobjekt i policy menar jag i mycket går att förstå utifrån hur den betygsättande läraren konstrueras under senare delen av 1990-talet.

Kunskapsmätningar och professionalism

Det har i tidigare forskning uppmärksammats hur kunskapsmätningar fått ett allt större inflytande i skolans dagliga verksamhet och vilka pedagogiska konsekvenser ett ökat fokus på måluppfyllelse får, (se bl a Biesta 2009, 2011, Forsberg & Lundahl 2006, Forsberg 2008, Lundahl & Waldow 2009). Allt fler kvalitetsredovisningar, inspektioner och bedömningar i skolans verksamhet medför enligt Eva Forsberg (2008) att delar av läroplanen som framhåller ”värden, erfarenheter och kunskaper som betraktas som viktiga i ett samhälle” får mindre utrymme (s 90). Problemet blir att fokus alltmer riktas mot skolresultat, mätt i betyg eller resultat på standardiserade kunskapstest, istället för att frågan riktas mot om det vi mäter verkligen är det som vi värderar som viktig kunskap och viktiga förmågor. Risken blir att det som mäts är det som är lätt att mäta (Biesta 2009, Forsberg & Lundahl 2006). Gert Biesta (2011) påpekar dessutom att det i sin tur har till följd att dessa lätt mätbara förmågor blir de som värderas som viktiga. Enligt Biesta placeras då aspekter som är ”fundamentalt oförmögna” att använda i syfte att besvara frågan om vad som är pedagogiskt önskvärt i centrum. Därmed placeras andra viktiga aspekter av skolans verksamhet i periferin.

För att kunna föra ett resonemang där den professionella lärarens möjlighetsvillkor ligger i fokus utgår jag, med empiriska exempel från min avhandling, från två aspekter av läraryrket där pedagogiska dilemman framkommer. Den första handlar om läraren som betygsättare i en decentraliserad och avreglerad skola och den andra om lärarens möjligheter att definiera och hävda lärarprofessionalism. Utifrån dessa aspekter ställs frågan hur man kan arbeta med begreppen isärkoppling och legitimitet i en diskussion om den professionella läraren.

Betygsättningens motstridiga krav

Den första aspekten jag lyfter fram är således lärarens betygssättning och hur den kan förstås utifrån en diskussion om vikten av samhälllegitimitet och inre effektivitet. Under 1990-talet framhålls i den skolpolitiska debatten vikten av att kunna utvärdera skolans verksamhet i syfte att kunna garantera skolkvalitet i ett decentraliserat skolsystem. I propositionen till läroplansreformen 1994 konstrueras kunskapsmålen som ett sätt att ”säkerställa tillgången till en likvärdig skola i hela landet.” (Prop. 1992/93:220, s 48). Samtidigt framhålls vid denna tid den professionella läraren och vikten av ett professionellt frirum för skolkvalitet. Det motstridiga i kravet på styrning via utvärderingar och vikten av lärarens autonomi uttrycks av Läroplanskommittén (SOU 1992: 94) som en ”balansgång mellan statens behov av tillsyn och kontroll för att garantera en hög utbildningsnivå och, för Sveriges del, en likvärdig utbildningsstandard och lärarens behov av professionellt utrymme för att kunna göra ett bra arbete.” (s 124). Genom det konstrueras en motstridighet mellan statlig styrning (för kvalitet och likvärdighet) och lärarens autonomi (för professionellt arbete). En lösning i form av en *ansvarstagande professionell lärare* framträder i de skolpolitiska texterna (Mickwitz 2015).

Personalen på den enskilda skolan får ett allt större självständigt ansvar för verksamheten samtidigt som kraven på vilka resultat undervisningen skall leda till blir tydligare. (Prop. 1992/93: 250, s 77)

Under samma period definieras gång på gång de bästa skolorna utifrån betygsresultat vilket i valfrihetens skolsystem gör att betygen fungerar som tecken på hur bra en skola är. I Sverige konstrueras måluppfyllelsen, initialt genom betygen, som ett verktyg att utvärdera skolan med (se bl a Prop. 1992/93: 220, SOU 1992:86, SOU 1997:107). Under 2000-talet börjar lärarnas betygssättning i ökad utsträckning ifrågasättas när det sätts allt högre betyg.² Samtidigt påvisas en sjunkande kunskapsnivå i skolan utifrån Sveriges placering i de standardiserade PISA-testerna. Betygen mister därigenom tilltro i sin funktion som verktyg att garantera skolkvalitet. I storstäder med stor konkurrens om elever (elevpeng) fortsätter samtidigt betygen fungera som tecken på en bättre eller sämre skola (Wikström & Wikström 2005).

Betygens legitimitet är dock viktig för att de tidigare skolpolitiska reformerna under 1990-talet, som ökat betygens betydelse som urvalsinstrument till gymnasiet och som garant för en rättvis valfrihet, inte ska ifrågasättas. När betygens legitimitet sviktar riskerar tilltron till urvalsprincipens rättvisa att minskas och på så sätt även valfrihetens

logiker. Elevens rättssäkerhet ifrågasätts i både skolpolitiska texter och i betygsforskning (Riksrevisionen 2004, Selghed 2007, Skolverket 2004, SOU 2010:96). Samtidigt ifrågasätts skolors meritpoäng då betygsinflation och glädjebetyg framhålls förekomma. I regeringskrivelsen *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – Kvalitet och likvärdighet* står det:

Elever och lärare har känt osäkerhet och frågat sig om betygen är likvärdiga mellan skolor eller lärare. Därför kommer det att krävas utvärdering och resultatredovisningar både av betygssättningen som sådan och av kunskaperna. (Skr. 1996/97:112, s 104)

När en institutions legitimitet sviktar tenderar politiska reformer att genomföras i syfte att återfå allmänhetens tilltro (Dale 2010, Hall 1993). Att en ny betygsreform genomfördes och att lärarlegitimationsreformen i så mycket kom att handla om att säkra lärarens betygssättning kan således ses som en konsekvens av den legitimitetskris som uppstått.

Skolpraktiken – den betygssättande läraren

I sex fokusgruppsintervjuer med betygssättande lärare framkommer att deras beskrivning av betygens problematik är relaterad till den dagliga verksamhetens ofta *informella* reglering (Mickwitz 2015). I ett institutionellt perspektiv menar jag därför att den *informella* regleringen av skolans dagliga verksamhet är lika intressant att studera som den formella.³ Det handlar om att lärarna i sin betygssättning upplever att betygen tar fokus från undervisningen samt att de känner press att sätta höga betyg. Samtidigt beskriver lärarna hur ett ”rätt” satt betyg konstrueras som ett ideal de kopplar till att vara en *professionell betygssättande lärare*. Denna position handlar om att följa betygssystemet och att betyget ska vara korrekt i relation till elevens kunskapsnivå. Men lärarna upplever inte alltid att det finns *möjlighet* till detta. I lärarnas berättelser framkommer lärarens dilemman i samband med betygssättningens motstridiga krav i policy och skolpraktik.⁴ Samtidigt som de som professionella lärare ska följa betygssystemet premieras ett högt betyg vilket kräver integritet i betygssättningen.

Betygens ökade betydelse för elevernas möjlighet till fria val parallellt med ett ökat fokus på skolresultat, har också medfört att lärarna upplever att betygen tillmäts en alltför stor betydelse i skolan. När lärarna diskuterar sitt läraruppdrag eller det pedagogiska projektet (jfr Englund 2004), placeras detta i motsats till betyg, något lärarna främst uttrycker genom prioritering av tid och lusten att lära.

Det är ju så otroligt häftigt att få sjuor, kan jag tycka. För man känner, åh, man har så mycket tid och man kan göra så mycket, liksom, på något vis ännu mera kreativa saker. Man kan lägga in vad man tycker är roligt därför att man har inte det här, alltså vi har inte behövt liksom betygsbedöma dom och det är ju så skönt. Jag kan skriva kommentarer och det är liksom. Dom går hem och läser och alla är liksom ganska nöjda och glada sjuor. (Carolin, högstadielärare)

Framförallt framhåller lärarna motsättningen mellan undervisning och betygsättning.

Men på samma sätt är det ju hemskt för jag kan tycka också att det är någonting som dör hos dom i åttan. (Eva, högstadielärare)

I senare intervjuer, efter läroplansreformen 2011, med lärare i årskurs sex framkommer den pedagogiska förlusten i att behöva sätta betyg. Eleverna vågar inte längre misslyckas, menar lärarna, och undervisningen påverkas.

Tidigare så har man gjort saker för att träna på saker, nu gör vi saker och nu måste jag sätta betyg på dom. (Pia, lärare i årskurs 6 och på högstadiet)

I intervjuerna framkommer hur betygen försvårar för lärarna att utöva sitt läraruppdrag. De vill undervisa men får prioritera betygsättning. Även rektorns fokus på höga meritvärden lyfts fram i det sammanhanget.

Så har det varit de senaste fem-sex åren här att det har varit en självklarhet att vi hela tiden ska höja resultaten och det gör ju att man känner piskan och jag tror att många känner jag måste sätta högre betyg nu för att vi måste slå den förra klassen annars blir rektor ledsen. (Mats, högstadielärare)

När lärarna inte upplever de skolpolitiska reformerna och dess fokus på betygsättning som meningsfulla för det pedagogiska arbetet uppstår dilemman. Höga betyg framstår som något som handlar om det fria skolvalet och om att legitimera en bra skola. Men det framkommer också att lärarna är medvetna om att de själva bedöms utifrån vilka betyg de sätter och att ett ökat resultatfokus gör att det blir riskabelt att inte sätta höga betyg:

En del kanske tänker jag får inte min lön, blir drabbad, alltså man ligger risigt till. (Rebecka, högstadielärare).

När incitamentet att höja betygen handlar om informellt reglerande strukturer på lokal nivå riskerar det som lärarna definierar vara en professionell betygsättning, att sätta det korrekta betyget, att bli än svårare att hävda.

Den betygsättande lärarens bristande legitimitet

Att betyg fortsätter användas som mått på framgångsrika skolor framstår som motsägelsefullt när en misstro mot lärarnas betygssättning samtidigt etableras, inte minst i och med Sveriges sjunkande ranking i internationella kunskapsmätningar (Skolverket 2006, 2007). Läraren förlorar så mycket i legitimitet som betygsättare att olika verktyg för att kontrollera betygssättningen i skolan etableras med syfte att reglera läraren som professionell bedömare. I den statliga utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) med uppdraget att ”skapa förutsättningar för bättre resultat genom att skolans uppdrag görs tydligare”, poängteras vikten av att lärare redovisar på vilka grunder betygssättningen sker. Vidare står det att i ”den mån satta slutbetyg avviker systematiskt från resultat på nationella prov skall skolan ange orsakerna i sin kvalitetsredovisning.” (s 253). Härigenom framkommer hur ett annat standardiserat kunskapstest, det nationella provet, tillmäts en större legitimitet än lärarens betygssättning. Senare övervägs extern rättning och en nationell granskning av lärarnas rättning av de nationella proven (SOU 2007:101, Skolverket 2008).

Det som händer under denna period är att lärarens professionella legitimitet sjunker, framförallt som professionell bedömare, samtidigt som kunskapsmätningar tillmäts en ökad skolpolitisk betydelse. Olika praktiker för att skapa insyn i lärarens kunskapsbedömningar etableras, exempelvis i form av krav på dokumentation av lärarens bedömningsarbete, offentliga jämförelser mellan lärares betygssättning och resultaten på de nationella proven (såsom SIRIS, Skolverkets statistik på internet) samt senare genom skolinspektionens etablering med ett stort fokus på lärarens bedömning och betygssättning, för att nämna några manifesta praktiker. Lärarens betygssättning regleras således formellt alltmer i syfte att lärarna ska följa styrdokumentet och betygens likvärdighet kunna garanteras. Samtidigt efterfrågas höga betyg i skolans dagliga verksamhet från elever, föräldrar och rektor (Mickwitz 2011, 2015, Lärarnas riksförbund 2011). Spänningen mellan att vara en professionell betygsättare (och sätta ett korrekt betyg) och kravet på att sätta höga betyg skapar ett inte bara ett pedagogiskt, utan även ett etiskt dilemma för lärarna.

Syftet med betygsättningen definieras inte likadant på alla håll i skolan vilket medför att begreppet isärkoppling, när det gäller motstridigheterna i lärarnas betygssättning, istället måste förstås i relation till dess *informella* reglering på lokal nivå. Motstridigheter i betygsättningen visade sig främst uppstå i kravet på höga betyg och lärarnas egen önskan att sätta ett korrekt betyg (Mickwitz 2015). Det kan förstås utifrån att en effektiv betygsättning definieras olika av lärare och skolledning. Höga betyg ses som effektivt av en skolledning som fokuserar skolans meritvärde. Det bygger på en logik där skolkvalitet (och hur väl lärarna lyckats få eleverna att nå kunskapsmålen) kan påvisas genom meritvärdet. Men detta beskrivs av lärare som problematiskt i och med att de upplever en press att sätta (för) höga betyg. Att koppla isär formell reglering (styrdokumenten) i den betygsättande praktiken och sätta högre betyg i syfte att framstå som en bra eller effektiv lärare, framstår inte som effektivitet i lärarnas utsagor, utan istället som ett uttryck för brist på professionell autonomi (men samtidigt som något lärarna berättar förekommer).

Trots att de intervjuer jag genomfört med lärare pekar på att de gör motstånd mot kraven att sätta höga betyg framkommer hur pressen på lokal nivå riskerar medföra att lärare ändå väljer att höja betygen. Inte minst har tidigare forskning påvisat att lärare väljer att sätta ett godkänt betyg utan stöd i det formella betygssystemet i syfte att hantera olika dilemman i betygsättningen. Det kan vara det formella kravet på godkänt för att komma vidare i utbildningssystemet, att inte framstå som dåliga lärare eller i syfte att hantera krav från rektor, elever och föräldrar (Korp 2006, Selghed 2007, Tholin 2006). Den lärargrupp som jag intervjuat har en gedigen erfarenhet och ett intresse att diskutera betygsättning i ett forskningssammanhang. Möjligen skulle detta kunna medföra att deras professionella integritet gentemot informella krav på lokal nivå är stor. En annan tolkning kan vara att vikten av att framstå som en professionell lärare (att följa styrdokumenten) i en fokusgruppintervju gör att lärarna konstruerar sig själva i linje med en ”utifrån” definierad professionalism i syfte att inte förlora legitimitet som professionella betygsättare.

Parallellt med att den betygsättande läraren mister i legitimitet, framhålls läraren alltmer som den mest betydelsefulla faktorn för elevernas skolframgång interdiskursivt med EU och OECD (se bl. a. SOU 2008: 52). I det sammanhanget är en analys av lärarlegitimitetsreformen belysande eftersom den i mycket kom att handla om att definiera och garantera en professionell lärare. Det är utgångspunkten i nästa avsnitt. Här diskuteras spänningen mellan att definieras som professionell ”utifrån” och lärares definitioner av en professionell lärare ”inifrån” lärarkåren.

Att definieras som professionell eller ha möjlighet att utöva professionalism

Efter att ha diskuterat den betygssättande läraren övergår jag nu till att koncentrera mig på lärarens möjligheter att hävda lärarprofessionalism. Frågan är hur en professionell lärare förstås i ljuset av en begynnande misstro mot läraren samt vilka möjligheter läraren har att definiera vad en professionell lärare är och bör vara. Det handlar om hur de internationella kunskapsmätningarnas legitimitet är så stor i svensk skolpolitik att de under perioden knappt ifrågasätts som mått på svensk skolas kvalitet.⁵ Samtidigt har den betygssättande läraren mist så mycket i legitimitet att flera olika kontrollinstrument installeras med syftet att öka regleringen av läraren som professionell bedömare. Frågan i ett institutionellt perspektiv är vilka konsekvenser dessa får i skolpraktiken.

Under perioden betonas som sagt alltmer läraren som den viktigaste aspekten för skolkvalitet, samtidigt som den betygssättande läraren mister i legitimitet. I den statliga utredningen inför lärarlegitimationsreformen uttrycks problemet så här:

Det finns dock studier som starkt tyder på att det finns brister i lärares professionalism, även om studierna inte explicit belyser läraren i termer av professionell eller inte professionell. Det finns t.ex. mer att önska när det gäller elevers studieresultat, uppföljning och utvärdering av arbetet samt bedömning och betygssättning. (SOU 2008: 52, s 77)

När den betygssättande lärarens legitimitet sviktar framträder i de skolpolitiska texterna ett ökat behov av att få insyn och kunna kontrollera lärarens dagliga verksamhet i skolan, men även att definiera vad en professionell lärare bör vara.

OECD (2005) visar att auktorisation, registrering eller liknande efter en praktikperiod ofta förekommer i utbildningssystem där lärarutbildningar är olika och upplevs ha varierande kvalitet. OECD:s slutsats av detta är att det behövs kompetensprofiler och nationella kvalitetsnormer för lärare. (s 81)

Många har deltagit i debatten om ett auktorisationssystem och i flera sammanhang har det framförts att det behövs någon form av kvalitetssäkring av lärare. (s 85)

I reformtexterna betonas att läraren behöver kvalitetssäkras. Lärarlegitimationsreformen menar jag också kan ses som en konsekvens

av att tilltron till lärarna sjönk när deras betygssättning ifrågasattes offentligt. I reformen poängteras inte bara att endast legitimerade lärare ska få sätta betyg utan även vikten av att lärare kontinuerligt utvärderas och att kollegor, föräldrar och elever bör rapportera ifall en lärare inte sköter sitt arbete (Prop. 2010/11:20, s 55). En ökad insyn i lärarens arbete tillsammans med en inskränkning i lärarens autonomi riskerar dock att medföra att möjligheten att återupprätta lärarens legitimitet försvåras ytterligare. Istället signaleras misstro.

Skolpraktiken – den professionella lärarens dilemma

I lärarintervjuerna framkommer de praktisknära konsekvenserna av de skolpolitiska reformerna och hur olika oförutsedda konsekvenser uppstår. I betygsscenariot ovan framkom att betygets funktion som mått på skolkvalitet när staten behövde verktyg att utvärdera skolan efter decentraliseringen, tillsammans med att urvalsfunktionen fick en dramatisk större betydelse i och med valfrihetsreformen, medförde att lärarna blivit alltmer utsatta för betygshets. Som poängterades tidigare har olika synliggörande praktiker (som i mycket fokuserat bedömning) införts efter decentraliseringen och avregleringen, vilka fått konsekvenser i lärarens dagliga arbete. Lärarna beskriver hur synliggörandet genomsyrar stora delar av skolpraktiken, något som skapar ambivalens i relation till läraruppdraget. Ett exempel som inte är direkt kopplat till kunskapsmätningar, är när lärare önskar prioritera undervisning och stöd till elever i behov av särskilt stöd framför att skriva åtgärdsprogram. Till skillnad från dokumentationen synliggörs inte själva åtgärden i sig, något som riskerar att läraren inte anses vara ”så professionell för här saknas det ju massor av åtgärdsprogram” som en lärare beskriver det. När dokumentation får stå tillbaka till förmån för att tid läggs ner på själva åtgärden, riskerar läraren att osynliggöras som professionell. Överhuvudtaget är prioritering av tid centralt.

Jag skulle vilja ha större flexibilitet, alltså någonstans, att inte alla mötestider är uppbokade, att inte all ledig tid. Att all tid är uppbokad till en massa olika kvalitetsredovisningar och skrivande så. [...] Och att inte det hela tiden ska redovisas tillbaka, allting ska redovisas tillbaka. Det ska redovisas till kommunen, det ska redovisas till vår rektor, det ska redovisas till föräldrar. (Laura, högstadielärare)

Lärarna hamnar i en problematisk valsituation mellan att synliggöra sin professionalism genom det som utifrån definierar en professionell

lärare eller att fokusera det som de själva definierar vara centralt i lärarpuppdraget. I intervjuerna framkommer att möjligheten till flexibilitet, att fatta självständiga beslut och att ha möjlighet att dra gränser i sin dagliga verksamhet, är centrala aspekter av deras definition av lärarprofessionalism. Dessa handlar alla om autonomi. Det är samtidigt just de aspekterna av läraryrket som har stramats åt. Sådär resonerar en lärare när hennes kollega framhåller att man som lärare måste kunna anpassa sig till skolreformer i syfte att orka med lärarjobbet:

Jag tänker annorlunda där kring professionalismen. Jag tror mycket väl att du kan vara professionell i ditt klassrum, med dina elever, utan att bry dig så mycket om det där som händer. Kan du entusiasmera eleverna och se till att eleverna kommer längre i sin kunskapsutveckling, att dom tycker det är härligt och jobba och att dom gör bra resultat. Då är det ju strunt samma om vad för andra förväntningar finns utanför. (Lena, högstadielärare)

Meningsskiljaktigheten påvisar det jag i min tidigare studie kunde se (Mickwitz 2015). Lärarna formulerar två typer av professionalism där den ena riktar sig ”uppåt”, och den andra till lärarpuppdraget. Den första handlar om att vara trogen det formellt reglerande systemet (de skolpolitiska reformerna) och förväntningar från skolledningen. En av lärarna menar till exempel att det ”blir vidrigt” om man inte anpassar sig till förändringar i styrdokumentet, vilket kan illustrera svårigheterna att verka om man inte anpassar sig till skolpolitiska reformer. Samtidigt gör lärarna motstånd mot denna definition. Den andra definitionen av professionalism kretsar kring vikten av autonomi och utgår från den dagliga verksamheten och olika motstridigheter i denna. I den här definitionen blir det mer professionellt att prioritera undervisning än dokumentation, att vara bra på att undervisa framför att inneha legitimation eller att sätta gränser för hur och vad som ska betygsättas. En lärare berättar exempelvis att hon inte skickat in sin ansökan om lärarlegitimation.

Jag tycker det har varit så mycket nu senaste tiden som har hänt i yrket och då måste man göra vissa prioriteringar och det har jag ju gjort. Nä, men det är dags. Det är klart, jag har alla papperna. Dom ligger där ifyllda på mitt skrivbord. Det är en sådan där protest som inte leder någon vart. (Eva, högstadielärare)

I citatet uttals motstånd explicit. Läraren hävdar här rätten att prioritera sin tid och sitt fokus. Däremot har hon en pragmatisk inställning genom att hon vet hur länge hon kan ”protestera” utan att det får direkta konsekvenser för hennes anställning.

När ett institutionsteoretiskt perspektiv används i en studie av lärarens yrkesvillkor och möjligheter att hävda lärarprofessionalism, skulle jag vilja framhålla vinsterna med en empirisk studie som även baseras på röster från skolans dagliga verksamhet. En diskussion om praktisknära konsekvenser av skolpolitiska reformer möjliggörs när även praktikens berättelser synliggörs. Skolans komplexa logiker och förutsättningar går härmed att uppmärksamma genom exempelvis lärares röster och hur det som formuleras i policy inte oproblemiskt låter sig överföras till skolans verksamhet. Det visar sig till exempel att andra lokalt reglerande strukturer och praktiska förutsättningar upplevs vara minst lika styrande för hur lärarna handlar. I berättelserna formulerar lärarna en motdiskurs där läraruppdraget och inte skolresultat och en legitimation definierar lärarprofessionalism. Som en av lärarna uttrycker det:

Ja, ja känner mig som en professionell, med eller utan, det har ingenting med lärarlegitimation att göra. Det känner man ju bara, man har jobbat länge och det funkar. Då är man väl professionell. (Lena, högstadielärare)

Efter detta citat som illustrerar hur lärarna söker hävda rätten att själva definiera lärarprofessionalism vill jag poängtera skillnaden mellan betygsättningen och andra aspekter av lärarnas pedagogiska verksamhet. För att kunna fullfölja sitt läraruppdrag i praktiken framkommer att lärarna ofta behöver koppla isär sin pedagogiska verksamhet från olika former av regleringar. I den här artikeln har jag visat att det är nödvändigt att skilja på informell och formell reglering om det nyinstitutionella begreppet isärkoppling ska fungera som analysverktyg. När lärarna sätter betyg är det framförallt *informella lokala* krav på höga betyg som de behöver koppla isär från praktiken för att kunna definiera sig själva som professionella betygsättare. I undervisningen söker lärarna däremot koppla isär formella krav definierade ”*uppiifrån*” (Evetts 2009). Dessa formella krav handlar framförallt om lärarlegitimationen och kravet på mätbarhet och insyn i den pedagogiska verksamheten. I båda fallen handlar det om att lärarna efterfrågar professionell autonomi.

Diskussion

Det är framförallt två frågor artikeln har kretsat kring. Den ena har varit frågan hur lärarens handlingsutrymme har förändrats under de senaste tjugo åren av skolpolitiska reformer och med vilka konsekvenser. Den andra frågan har handlat om hur ett institutionsteoretiskt perspektiv kan bidra till att begripliggöra den professionella lärarens möjlighetsvillkor i dagens skola. Artikeln har framförallt syftat till att lyfta en diskussion om läraryrkets villkor i en skola som i ökad utsträckning handlar om kvalitetsgranskning och kunskapsmätningar.

I ett läroplansteoretiskt institutionellt perspektiv är relationen mellan reglering och verksamhet central och jag har sökt påvisa de olika skolnivåernas skilda förutsättningar och behov. Jag har även lyft fram hur ett behov av att upprätthålla legitimitet ”utåt” kan förklara de skolpolitiska reformerna och motsättningar mellan dessa och den dagliga verksamheten. Den nyinstitutionella teorin framhåller den dagliga verksamhetens behov av att kunna koppla isär skolpolitik och praktik för att kunna fungera effektivt när reformer inte upplevs främja praktiken. I studien framkom även behovet av att kunna koppla isär *informell* reglering i bedömningen. Utifrån lärarintervjuerna menar jag att en sådan isärkoppling kan påvisa lärarnas behov av *professionell autonomi*. Den kan beskrivas som en överlevnadsstrategi i en skola som alltmer fokuserar kvalitetsredovisningar och mätbarhet.

När de reglerande ramarna blir kontraproduktiva eller motstridiga menar Meyer och Rowan (1977) att dessa behöver kopplas isär från verksamheten för att inte inkonsekvenser ska uppstå. En sådan isärkoppling har jag noterat i betygsforskning ofta framställts som en brist i lärarpraktiken när lärarna inte följer betygssystemet utan anpassar sig efter verksamhetens krav på höga betyg. I ett institutions-teoretiskt perspektiv blir frågan istället huruvida de olika nivåernas olika förutsättningar kan förklara denna motsättning. Vad som anses effektivt och eftersträvansvärt visar sig här vara beroende av praktikens funktion och vem som definierar den.

Att det ökande ansvarsutkrävandet har urholkat lärarnas möjligheter att själva ta ansvar för sina handlingar och de mål skolpraktiken ska tänkas leda till, menar Biesta (2011) hänger samman med de mät- och utvärderingspraktiker som etablerats under senare årtionden. I skolan riskerar effekten bli att man anpassar verksamheten till det som ska granskas (s 64). Jag menar att pedagogiska praktiker, som av läraren ses som viktiga för elevens personliga utveckling och lärande, riskerar falla bort då praktiker som prioriterats av andra, som framförallt handlar om insyn och betyg, tar tid och energi.

Det utökade kravet på insyn i lärarens dagliga verksamhet i skolan har framförallt tagit sig uttryck i olika former av reglering av den betygsättande läraren: tidigare betyg, fler och tidigare nationella prov, ökade inspektioner med fokus på betyg och bedömning, jämförelser och offentliggörande av resultat på nationella prov och betyg samt en lärarlegitimation som fokuserar betygsättningen. Dessa reformer och praktiker kan förstås som olika sätt att söka legitimera en skola i kris. För lärare framstår flera av dessa praktiker som tidskrävande och till och med i vissa fall stå i motsats till lärarprofessionalism (Mickwitz 2015).

När de formella regelverken efterlevs uppstår ofta motsägelser och inkonsekvenser i verksamheten (Meyer och Rowan 1977, Meyer & Rowan 2006). Detta har här exemplifierats med hur en ökad byråkratisering av skolan riskerar leda till att läraruppdraget, utifrån lärarnas definitioner, får stå tillbaka för praktiker som handlar av synliggörande av skolkvalitet och lärarprofessionalism. Jag har också pekat på hur betygsättningens lokala *in*formella reglering riskerar leda till att relationen mellan elevens kunskap och betyg upplöses. Det nyinstitutionella begreppet isärkoppling kan härigenom användas för att förklara hur lärarna i syfte att kunna hävda professionell autonomi kopplar isär en definition av professionalism som de upplever att huvudman och rektor har, liksom formella krav på dokumentation och betygsättning, från deras egen definition av lärarprofessionalism. Risken beskrivs dock vara att de då definieras som oprofessionella ”utifrån”.

Liksom Moore m.fl. (2002) menar jag att lärarna riskerar hamna i en professionell vanmakt när det som de själva menar är professionellt, inte premieras i skolverksamheten. Det riskerar också att medföra att lärarna försöker leva upp till de krav som möjliggör att de ses som professionella och därigenom får göra avkall på sin egen definition av vad som är det pedagogiska projektet.

Frågan är vilken skola vi får då. Och vilka lärare som söker sig till yrket om denna förståelse av läraryrket får fäste. Därför vill jag framhålla risken med att lärarna ”tvingas” in i professionella praktiker som krockar med det de själva definierar som professionalism utifrån läraruppdraget. En möjlig konsekvens är att de hamnar i en ”professionell kris”. Det är inte detsamma som en deprofessionalisering, trots att likheter finns, utan enligt min analys en konsekvens av att lärarna kan börja tvivla på sin professionalism. Ett alltför pragmatiskt förhållningssätt till skolpolitiska reformer skulle kunna leda till att lärares motstånd försvinner och att de inte deltar i det offentliga samtalet (jfr Moore 2002). Aspekter av utbildning som inte enkelt mäts riskeras därmed att åsidosättas. Dessutom riskerar en definition av vad det innebär

att vara en professionell eller en ”effektiv” lärare – vilken lärarna egentligen befinner sig i opposition emot – att stå oemotsagd.

Noter

1. De empiriska exemplen hämtar jag från min avhandling *En reformerad lärare* (2015) och den policyanalys och de fokusgruppintervjuer (under två perioder, 2010 samt 2013/2014) som genomfördes i denna.
2. Samtidigt presenteras utredningar och skolforskning som påvisar att läraren inte följer styrdokumentet i tillräcklig utsträckning i sin betygssättning (se exempelvis Korp 2006, Selghed 2007, Skolverket 2004, 2007, Tholin 2006).
3. Informell reglering avser värderingar, normer och föreställningar om lära- ren och hur skolkvalitet likväl som hur en professionell lärare anses vara reglerar lärarens arbete. Den formella regleringen utgörs av regelverk såsom exempelvis skollagen och läroplanen.
4. För en mer utförlig beskrivning av lärarnas berättelser om sin betygssät- ning hänvisas till min tidigare licentiatavhandling (Mickwitz 2011). I denna artikel används motsättningen i första hand som ett exempel på hur betygets förskjutna betydelse i policy och praktik gör att lärarna behöver hantera dess motstridigheter.
5. I valrörelsen 2014 lovades att de svenska resultaten i PISA ska förbättras med skolpolitiska medel. Exempelvis lovar Stefan Löfvén att Sverige ska stiga i placeringen i PISA om socialdemokraterna vinner valet (se bl. a. DN 26/6-14). Jan Björklund lovar att Sverige ska ligga bland de tio bästa (SVD 11/8-14). Här ser vi hur PISA istället för betygen används som måttstock för skolkvalitet.

Referenser

- Ball, Stephen J. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215-228.
- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33-46.
- Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

- Carlgren, Ingrid (2004): Professionalism som reflektion i lärares arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* s 14-20. Lärarförbundet.
- Dale, Roger (2010): Globalization effects on national policy. *Journal of Education Policy* 14(1), 1- 17.
- Englund, Tomas (2004): Professionella lärare? I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*, s 44-54. Lärarförbundet.
- Englund, Tomas (2011): The linguistic turn within curriculum theory. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2) 193-206.
- Englund Tomas; Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel red. (2012): *Vad räknas som kunskap*. Stockholm: Liber förlag.
- Evetts, Julia (2003): The construction of professionalism in new and existing occupational contexts: promoting and facilitating occupational change. *International Journal of Sociology and Social Policy* 23(4), 22-35.
- Evetts, Julia (2009): The management of professionalism. I Sharon Gewirtz; Pat Mahony; Ian Hextall & Alan Cribb red.: *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges, and Ways Forward* s 19-30. New York: Routledge.
- Fairclough, Norman (2006): *Language and Globalization*. Abingdon; New York: Routledge.
- Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2006): Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati* 15 (3), 7-29.
- Forsberg, Eva (2008): Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati* 17(3), 75-98.
- Forsberg, Eva (2014): Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning & Demokrati* 23(3), 53-76.
- Forsberg, Håkan (2015): *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987-2011* Uppsala: Uppsala universitet. Studier i utbildnings- och kultursociologi, 7.
- Foucault, Michel (2000): Foucault. I Faubion Js. D. red. *Aesthetics 1954-1984 Essential Works of Foucault vol 2* s 549-463. London: Penguin Books.
- Foucault, Michel (2002): *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Gewirtz, Sharon; Mahony, Pat; Hextall, Ian & Cribb, Alan red. (2009): *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge.
- Gustafson, Niklas (2010): *Lärare i en ny tid om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Malmö: Malmö universitet. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete nr 35.

- Hall, Peter (1993): Policy paradigms, social learning and the state: The case of economic policy-making in Britain. *Comparative Politics* 25(3), 275–296.
- Hall, Kathy & Harding, Austin (2002): Level descriptions and teacher assessment in England: towards a community of assessment practice. *Educational Research*, 44(1), 1-16.
- Hultqvist, Elisabeth (2011): Om lärarnas förändrade yrkesvillkor. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 16(3), 203-213.
- Korp, Helena (2006): *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm.
- Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet Arbetsliv i omvandling 2006:8.
- Lundahl, Christian & Waldow, Florian (2009): Standardisation and ‘quick languages’: the shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Comparative Education*, 4(3) 365-385.
- Lärarnas riksförbund (2011): *Betygssättning under påverkan*. www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/betygsattning_underpaverkan.5.666662ff133985ab7bc8000770.html
- Meyer, Heinz-Dieter & Rowan, Brian (2006): *The New Institutionalism in Education*. USA: State University of New York.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2), 340-363.
- Mickwitz, Larissa (2015): *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Stockholms universitet. Doktorsavhandlingar från institutionen för pedagogik och didaktik 37.
- Mickwitz, Larissa (2011): *Rätt betyg för vem? Betygssättning som institutionaliserad praktik*. Stockholms universitet. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 3.
- Moore, Alex; Edwards, Gvyn; Halpin, David & George, Rosalyn (2002): Compliance, resistance and pragmatism: the (re) construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551-565.
- Orlenius, Kennert & Bigsten, Airi (2006): *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Liber.

- Pope, Nakia; Green, Susan K; Johnson, Robert L & Mitchell, Mark (2009): Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education* 25(5), 778-782.
- Popkewitz, Thomas (1998): *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. Teachers College Press.
- Proposition 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Regeringen.
- Proposition 1992/93:250. *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och sär vux*. Regeringen.
- Proposition 2010/11:20 *Legitimation för lärare och förskollärare*. Regeringen.
- Riksrevisionen (2004): *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. Riksrevisionen 2004:11.
- Selghed, Bengt (2007): Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Skolverket (2008). *Central rättning av nationella prov*. Skolverket
- Skolverket (2007): *Provbetyg – Slutbetyg- Likvärdig bedömning?* Skolverket.
- Skolverket (2006): *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Skolverket.
- Skolverket (2004): *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig bedömning*. Skolverket.
- Skr. 1996/97: 112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Regeringen.
- SOU 1992: 94. *Skola för bildning*. Regeringen.
- SOU 1997: 107. *Den nya gymnasieskolan - problem och möjligheter*. Regeringen.
- SOU 2007: 28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Regeringen.
- SOU 2007: 101. *Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt skolinspektion*. Regeringen.
- SOU 2008: 52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Regeringen.
- SOU 2010: 96. *Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövning av betyg*. Regeringen.

- Stenlås, Niklas (2009): *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6. Stockholm: Regeringskansliet, Finansdepartementet.
- Sundberg, Daniel (2012): *Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer*. I Tomas Englund; Eva Forsberg & Daniel Sundberg red.: *Vad räknas som kunskap. Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* s. 80-99. Stockholm: Liber förlag.
- Tholin, Jörgen (2006): *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högskolan i Borås.
- van Ewijk, Reyn. (2011): Same work, lower grade? Student ethnicity and teachers' subjective assessments. *Economics of Education Review* 30(5), 1045-1058.
- Wikström, Christina & Wikström, Magnus (2005): Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of Education Review*, 24(3), 309-322.