

Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden?

Andreas Bergh och Emma Arneback

HOW DOES JURIDIFICATION CONDITION THE TEACHING PROFESSION'S WORK WITH EDUCATIONAL KNOWLEDGE AND VALUES? Over the last twenty years the governance of Swedish education has radically changed. As a specific part of this transformation, the aim of this article is to investigate how juridification conditions the teaching profession's work with educational knowledge and values as formulated in the national curriculum. The article makes use of two governing logics – the management of placement and the management of expectation – that position teachers' assignments and possible actions in different ways. The empirical material consists of national policy texts. The analysis points to different dilemmas that result from juridification, namely that teachers are expected to shoulder a decentralized moral responsibility and at the same time be controlled against nationally formulated rights and obligations.

Keywords: juridification, teacher professionalism, knowledge, value.

Inledning

Under de senaste 20 åren har styrningen av svensk skola förändrats i många och tämligen radikala avseenden. I denna omvandling intresserar vi oss i den här artikeln för den ökade juridiska regleringen, och ställer frågan: Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? I skollagen anges att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden (SFS 2010:800). I snarlika ordalag anges i grundskolans läroplan att skolans uppdrag är att ”främja lärande där individen

Andreas Bergh är docent och universitetslektor i pedagogik vid Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: andreas.bergh@oru.se.

Emma Arneback är universitetslektor i pedagogik vid Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: emma.arneback@oru.se.

stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Lgr 11, s 9). Att undersöka hur juridifieringen påverkar lärarprofessionens möjligheter att realisera detta uppdrag är angeläget, eftersom den kan leda till en rad olika spänningsförhållanden som vi i nuläget vet alltför lite om.

Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv kan inledningsvis konstateras att en juridisk reglering av skolområdet i sig inte är något nytt (Lundgren 1977). Ändå är det uppenbart att rättsliga begrepp och argument framför allt under det senaste decenniet har fått en förändrad och allt starkare position i den utbildningspolitiska styrningen av skolan. Att detta sker, menar Leila Brännström (2009), är ett tecken på det som brukar benämnas förrättsligande, juridifiering, juridikalisering eller rättsliggörande. Å ena sidan betonas skolans ansvar för kunskaper och värden i skollagen och läroplanerna. Därtill har regeringen slagit fast att skolans utbildningsuppdrag fortfarande är detsamma så som det formulerades tidigt 1990-tal (Prop 2008/09:87). Å andra sidan har det senaste decenniets omfattande utbildningsreformer drivits av en retorik som har handlat om att höja måluppfyllelse, garantera rättssäkerhet och säkerställa kvalitet, men utan att ha kopplats samman med frågan om skolans uppdrag. En viktig fråga för artikeln är på vilka sätt kunskaper och värden, som förväntas ta form genom mellanmänniska handlingar, villkoras när de blir föremål för rättslig reglering.

När rätten abstraheras, hypostaseras och avlägsnas från de sociala handlingar som skapar, upprätthåller och förändrar den, ter den sig som en av oss oberoende kraft som ligger bakom allehanda skeenden och vars utveckling bestäms genom olika typer av nödvändigheter snarare än av handlingar och beslut. Vad människor tror och gör på mikronivå och hur praktiken institutionaliseras framstår vid en sådan förståelse av rätten som oväsentligt (Brännström 2009, s 16-17).

En central utgångspunkt för artikeln är den teoretiska uppbyggnaden av två styrningslogiker, *förtroendestyrning* och *förväntansstyrning*, som positionerar lärares uppdrag och handlingar på olika sätt (Bergh 2015, Hopmann 2008). Med förtroendestyrning avses att frågor om genomförande och utvärdering placeras på den lokala nivån, vilket signalerar högt förtroende för lärarkårens förmåga att uttolka sitt uppdrag. Med förväntansstyrning avses att staten formulerar förväntningar på resultat som ska uppnås, vilket genom krav på mätbarhet signalerar att lärares arbete behöver kontrolleras.

Mot denna bakgrund är artikelns *syfte* att undersöka hur juridifieringen villkorar lärares arbete med de kunskaper och värden som

anges i styrdokumentet. Undersökningen operationaliseras genom en analys av hur lärares uppdrag och handlingar skrivs fram i statliga texter från 1990-tal fram till idag, utifrån följande forskningsfrågor:

1. Vilken syn på kunskaper och värden kommer till uttryck i auktoritativa texter under den studerade tidsperioden?
2. Vilka verb positionerar lärares yrkesutövning och hur villkoras därmed relationerna mellan lärare och elever?

Efter den här introduktionen följer ett avsnitt där vi utvecklar ett resonemang om förtroendestyrning och förväntansstyrning. Med stöd av dessa två logiker analyseras därefter auktoritativa dokument (läroplaner, skollag samt förarbeten som betänkanden och propositioner) från tidigt 1990-tal och framåt. Analysen relateras även till tidigare forskning med relevans för de formulerade forskningsfrågorna. I den avslutande delen diskuteras om det är möjligt att tala om en förskjutning från förtroendestyrning till förväntansstyrning eller om de två logikerna snarare kan förstås som kompletterande varandra.

Förtroendestyrning och förväntansstyrning

Ur ett institutionellt perspektiv har det över tid funnits olika direktiv som ger uttryck för vilka kunskaper och värden skolan ska ge utrymme för och fostra till, något som har påverkat hur styrningen av utbildning har tagit form och hur lärare förväntats agera (Arneback 2012, 2013, Englund & Englund 2012, Landahl 2006, Wahlström 2015). Historiskt sett har exempelvis skolans uppgift att fostra medborgare med specifika kvaliteter kommit till uttryck i termer av att fostra goda kristna, skötsamma arbetare och demokratiska medmänniskor (se exempelvis Englund 1986, Linné 1996). En kritisk fråga som följer av att synsätt och betoningar har skiftat över tid är hur relationen mellan kunskaper och värden skrivs fram, som ett kombinerat eller två separata uppdrag. Av den utredning som föregick den nu gällande läroplanen framgår att det fanns en uttalad ambition att de kunskaper som anges i kursplanerna ska vara tydligt åtskilda från de värdegrundsmål som anges i avsnittet Normer och värden (SOU 2007:28).

Även om såväl formuleringarna om skolans uppdrag som utformningen av skolväsendet har varierat över tid så har lärarkåren historiskt sett givits relativt stor autonomi att själva välja innehåll och besluta om undervisningens organisering (Morawski 2010). På så sätt har den svenska skolan och dess personal fått ett stort samhälleligt mandat att hantera viktiga och emellanåt svårhanterliga frågor. I vidare mening

är det ett förhållningssätt som inte enbart har gällt skolans område, tvärtom har det också omfattat andra delar av välfärdssamhället, som exempelvis vård och omsorg (jfr Ahlbäck Öberg & Widmalm 2012). Med en styrningslogik som Stefan Hopmann (2008) har karakteriserat som "management by placement" anförtroddes olika komplexa samhällsintressen åt professionella med en särskild utbildning för att klara detta. Ett centralt drag i denna styrning, som vi i den svenska kontexten väljer att benämna som *förtroendestyrning*, handlade om att samhället gav resurser och att frågor om genomförande och utvärdering placerades på den lokala nivån, där de överlämnades till professionen (jfr Bergh 2015). Men med samhällsförändringar och en ökande oro för om detta sätt att styra på skulle vara hållbart över tid, så har förtroendestyrningen successivt övergivits. Det tidigare mandatet till den lokala nivån, att hantera komplexa problem och frågor och att tilldelas resurser för att göra detta, har därmed kommit att ersatts av en styrning som istället kan karakteriseras som en förväntansstyrning.

Förväntansstyrningen består enkelt uttryckt av två delar. Den första handlar om att staten formulerar förväntningar på vad skolan, liksom andra välfärdsområden, ska göra. En central utgångspunkt är att förväntningar ska vara mätbara och kunna uppnås med givna resurser. Detta leder till den andra delen, nämligen att olika former av kontroll- och regelsystem måste utvecklas. Den här utvecklingen är långt ifrån begränsad till svenska förhållanden. Tvärtom rapporteras liknande tendenser från många länder där en rad samverkande faktorer och trender pekas ut som förklaring till denna utveckling. Här kan särskilt nämnas framväxten av mål- och resultatstyrning samt den påverkan som skett från det som i internationell forskning brukar benämnas som New Public Management, Total Quality Management och ansvarsutkrävande¹ (Bergh 2010, Pettersson 2008).

Snarare än att förskjutningen från förtroendestyrning till förväntansstyrning har skett uttalat och distinkt så handlar det om en förändring över tid (Bergh 2015). Redan vid 1990-talets inträde skedde ett utbildningspolitiskt systemskifte, med ett förändrat tal om skolan och ansvaret för denna (Englund red 1996, Wahlström 2002). Att det under denna tid fanns en spänning mellan olika språkbruk har också beskrivits i en studie av kvalitetsbegreppet användning och förändring i nationella texter från utbildningspolitik och skolmyndigheter (Bergh 2010). Redan några år efter att begreppet kvalitet introducerades 1997 marginaliserades mer utbildningsrelaterade diskussioner, som resonemang om kunskaper och värden. Istället kom fokus att riktas mot resultat och systemaspekter som juridik och kontroll. Det förändrade talet om kvalitet reflekterar på så sätt hur synsättet på

vad utbildning är, kan och bör vara successivt har förskjutits. Som vi kommer att visa så blir det i ett tjugoförårigt perspektiv uppenbart att det finns en stark språklig kontrast mellan 1990-talets diskussion och den betoning som görs i det senaste decenniets reformer av att ”en likvärdig skola kräver att rättssäkerheten och kvaliteten i verksamheten kan säkerställas” och att det för elevernas skull är av ”yttersta vikt att tidigt uppmärksamma och påpeka brister i en skola” (Prop 2009/10:165, s 538).

Den tidigare styrningen, där välfärdsarbetare i kraft av sin utbildning anförtroddes ett professionellt ansvar för såväl genomförande som utvärdering av denna, har i och med dessa förändringar utmanats av en betydligt starkare juridisk styrning och ett kontrollsystem där lokala processer och resultat ska redovisas och ansvar kan utkrävas (jfr Solbrekke & Englund 2011). Om skolor blir anmälda, eller granskade, så måste de kunna redovisa hur de har arbetat för att nå så hög måluppfyllelse som möjligt, eller hur de arbetat förebyggande och kvalitetssäkrat verksamheten så att varje elevs rättssäkerhet kan garanteras. En central fråga för artikeln är således vad som händer med lärarprofessionen och relationerna när utbildningens innehåll rekontextualiseras från den lokala nivån och ersätts med ett statligt språkbruk som mer ensidigt betonar rättssäkerhet, maximering av måluppfyllelse, minimering av brister och säkerställande av kvalitet.

Framskrivningen av kunskap

I den första av de två följande analysavsnitten riktar vi blicken mot hur kunskapsbegreppet har skrivits fram i auktoritativa texter under de drygt två senaste decennierna.

Kunskap när förtroendestyrning dominerar

Samtidigt som det synsätt på kunskap som här skrivs fram kan förstås som ett uttryck för förtroendestyrningens logik så är det viktigt att betona att det i den tid som här refereras, runt 1990, finns resonemang som snarare kan förstås som uttryck för förväntansstyrning. Med ett bredare kontextuellt fokus kan därför konstateras att den här refererade kunskapssynen är del av en större helhet där det också finns andra och delvis motstridiga signaler. Utöver betoningen av valfrihet samt introduktion av ny ansvarsfördelning, betygssystem och det nya mål- och resultatstyrda utbildningssystemet kan även nämnas det i denna tid växande internationella utbildningssamarbetet (Bergh 2010, Pettersson 2008, Wahlström 2002). Under de kommande åren skulle

dessa förändringar komma att resultera i en betoning av kvalitet och kunskapsmätningar

När blicken specifikt riktas mot kunskap, så framhålls i det tidiga 1990-talets reformarbete vikten av ett kunskapsbegrepp som ger utrymme för tolkning på den lokala nivån. Inspiration hämtas från bland annat det ökade intresse som vid denna tid riktas mot ett sociokulturella perspektiv där kunskap och lärande betraktas som ett aktivt samspel med andra (Håkansson & Sundberg 2012). Det synsätt som skrivs fram kopplas också samman med det åter framlyfta bildningsbegreppet, liksom med demokrati. Bland annat framhålls att demokratin blir tom om den inte vilar på grundläggande värden, och vidare att frågor om etik och moral hör hemma i stort sett i alla ämnen (Prop 1992/93:220).

En viktig utgångspunkt som följer med den utbildningspolitiskt formulerade kunskapsynen är att staten ska fastställa mål och riktlinjer och att den lokala nivån, inom givna ramar, ges ett stort ansvar för genomförandet. Ansvaret för upprätthållandet av hög kvalitet riktas på detta sätt främst mot lärare och skolledare, samtidigt som huvudmannen tilldelas det samlade ansvaret för genomförande och utveckling. I strävan efter att utveckla ett målstyrt system med ett ökat pedagogiskt professionellt ansvar framhålls att lokala diskussioner om de teoretiska grunderna för verksamheten blir ännu viktigare jämfört med tidigare (Skolverket 2002). En viktig förutsättning blir således att det skapas en lokal process i vilken målen kan uttolkas och ta form. Likaså poängteras att lärares arbete inte är något som kan styras genom statliga regleringar.

Lärares arbete innebär ställningstaganden såväl till kunskap, lärande och undervisning, som till hur detta omsätts i lärargärningen. En sådan verksamhet kan inte styras genom statliga föreskrifter om dess utformning. Det är istället samspelet mellan lärarnas teoretiska kunskaper och verksamhetens praktiska utformning som är avgörande (Prop 1992/93:220, s 18).

I de intentioner som skrivs fram kring den så kallade deltagande målstyrningen betonas vikten av en aktiv diskussion mellan lärare men också mellan lärare och elever (jfr Forsberg & Wallin 2006). En undervisning där läraren inspirerar och tillsammans med eleverna diskuterar utbildningens innehåll och genomförande ska skapa förutsättningar för en utbildning i enlighet med *Läroplanskommitténs* betänkande (SOU 1992:94). Även om arbetet ska inriktas mot sådana kunskaper som finns i skolans ämnen, så anför regeringen att undervisningen inte får begränsas till en uppsättning kunskaper

som kan sorteras efter ämnesgränser (Prop 1992/93:220). Av detta följer uppfattningen att skolans kunskapsuppgift inte enkelt kan reduceras till en fråga om urval av kunskaper att förmedla: ”kunskaper kan således inte betraktas som färdiga produkter, som kan förstås isolerade från de sammanhang där de utvecklades” (s 16). Återigen betonas vikten av en process där elevers reflektion, bearbetande och tänkande ges utrymme, liksom kreativa, estetiska och etiska dimensioner. Genom att arbeta med olika stoff och perspektiv på kunskap ska skolan göra det möjligt för elever att reflektera och byta perspektiv, vilket ses som en nödvändig förmåga i en demokrati (Skr 1996/97:112). I detta resonemang fanns således en idé som omfattar tankar om relationen mellan läraren, eleven/eleverna och kunskapsstoffet, men också om relationen mellan skolan och samhället. I enlighet med detta blir också kommunikation centralt, med en förståelse av kommunikation som både ett medel för den goda undervisningen och för att fostra till ett aktivt deltagande i samhällslivet (Skolverket 2000).

De verb som positionerar lärares arbete med kunskap under förtroendestyrningens tid handlar om att inspirera eleverna till att diskutera, reflektera, bearbeta, tänka och kommunicera. Den nyckelroll som ges lärare väljer vi att benämna *läraren som guide*, där läraren ges i uppgift att skapa processer som kan möjliggöra möten mellan elevers erfarenheter och de kunskaper som anges i styrdokumentet.

Sammanfattningsvis kan därmed konstateras att det under det tidiga 1990-talet finns relativt få regleringar vid sidan om läroplanen samt den lokala skolplanen och arbetsplanen, vilka introducerades som stöd för det decentraliserade ansvaret (Prop 1988:89/4). Samtidigt förs i andra samtida utbildningspolitiska texter resonemang med en delvis annan terminologi, bland annat om behovet av att kontrollera kvaliteten i skolväsendet och att utvärdera dess resultat (Prop 1988/89:100).

Kunskap när förväntansstyrning dominerar

När vi förflyttar oss till den utredning som föregick Lgr 11, *Tydliga mål och kunskapskrav* (SOU 2007:28), så ägnas cirka 130 sidor åt att beskriva orsaker till att målsystemet inte har genomförts. Som lösning föreslås en tydligare styrning, tydligare fokus mot resultat och bedömning samt ökad uppföljning och kontroll med spridning och användning av resultat. Sammantaget leder detta till en starkare centraliserad styrning där standardiserade normer kopplas till kunskapsbedömning och betyg, det vill säga en så kallad performativitetsskultur med fokus på elevernas prestationer (Carlgren 2015).

Med förväntansstyrningen utmanas villkoren för lärares arbete med kunskapsuppdraget tämligen radikalt i jämförelse med det som vi ovan tolkat som förtroendestyrning. Resultatet av undervisningen måste nu synliggöras och redovisas som en del av ett större system, där inte enbart elever, föräldrar och huvudmän ingår utan även nationella och internationella aktörer. Om lärare tidigare anförtroddes att ta ansvar för helheten i elevernas utbildning, så förväntas de nu snarare vara en länk i det effektiva system de verkar i, och inom vilket de kan utkrävas redovisningsskyldighet (jfr Solbrekke & Englund 2011).

Ett system med mål- och resultatstyrning av skolan förutsätter en kedja av samverkande länkar. Staten förutsätts formulera mål i form av styrdokument, läroplanen och kursplaner som ”talar till” lärarna på ett tydligt och effektivt sätt. Lärarna i sin tur förutsätts kunna läsa av statens intentioner på ett insiktsfullt vis. Det som står i en kursplan skall kunna läsas och tolkas av lärarna på ett likvärdigt sätt (SOU 2007:28, s 166).

Med Lgr 11 följer en omfattande (re)centralisering med nya krav, styrinstrument och ökad rättslig reglering. Exempelvis stärks kontrollverksamheten i och med inrättandet av den statliga Skolinspektionen och dess ökade sanktionsmöjligheter, även av frågor med koppling till skolans kunskapsuppdrag (se exempelvis Skolinspektionen 2015a, 2015b). Regleringarna av lärarlegitimation, nationella prov, betyg och dokumentationskrav förändras (se exempelvis Lundahl & Tveit 2014, Solbrekke & Englund 2014). Systematiskt kvalitetsarbete får en starkare juridisk ställning genom att föras in i skollagen, och en mängd nya allmänna råd ges ut, bland annat om undervisningens planering och genomförande (SFS 2010:800, Skolverket 2011a, 2012a).

Ett karakteristiskt drag i en jämförelse mellan förtroendestyrning och förväntansstyrning är att språkbruket förändras, vilket vi menar är mycket centralt. Medan kunskapsuppdraget i den tidigare retoriken exempelvis kopplas samman med att läraren ska inspirera och främja en process där reflektion och tänkande ges utrymme, så är det nu elevers rätt som står i fokus. De verb som positionerar lärares handlingar är att de ska tydliggöra, anpassa, bedöma, återkoppla, systematisera och säkerställa. Ett uttryck för detta är att Skolverket (2015) tillhandahåller ”juridisk vägledning” med information om vilka bestämmelser som gäller för ”elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd”. Av Skolverkets (2011) *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen* framgår vidare att lärare i sin ledning av undervisningen bland annat bör:

försäkra sig om att undervisningen leder mot de mål som konkretiserats i planeringen genom att anpassa undervisningen till varje enskild elevs behov av stöd och stimulans, se till att eleverna förstår syftet med de aktiviteter som ska ske i undervisningen, vilka kunskaper de ska ges möjlighet att utveckla samt hur de ska få visa sina kunskaper, kontinuerligt ge varje elev konstruktiv återkoppling på hennes eller hans kunskapsutveckling och tydliggöra vad som behöver utvecklas vidare... (Skolverket 2011a, s 17-18).

Ett allmänt råd är inte ett råd i vardaglig bemärkelse utan en juridisk reglering som ”syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och till att främja en enhetlig rättstillämpning” (s 7). Här anges ”hur lärare bör planera och genomföra undervisningen ... hur lärare bör tillämpa kunskapskraven ... hur rektorn kan stödja en likvärdig bedömning och betygssättning ... hur de olika delarna bör dokumenteras” (Skolverket 2011a, s 6). Därtill framgår att ”Uppföljningen av planeringen och genomförandet av undervisningen och av kunskapsbedömningarna, betygssättningen och dokumentationen är en del av det systematiska kvalitetsarbete som ska bedrivas på såväl huvudmanna- som skolenhetsnivå” (s 6).

Från forskarhåll har konstaterats att det med den ökade betoningen av resultat följer olika typer av risker, även om detta inte explicit har kopplats samman med frågan om den ökade juridiska styrningen. Det handlar bland annat om att kunskapskrav riskerar att detaljstyra alltför hårt på bekostnad av långsiktiga mål som är svårare att utvärdera, något som snarare än att leda till en målstyrd, kreativ och utforskande bildningsresa riskerar leda till ett instrumentellt utlärande (Wahlström 2015). Att detta inte enbart är befarade risker bekräftas i en studie som har genomförts av lärares arbete med Lgr 11 (Bergh & Wahlström 2015). Av intervjuer med lärare framgår att olika dilemman uppstår då deras egna idéer om vad som är utbildningsmässigt eftersträvansvärt hamnar i konflikt med förväntansstyrningens krav på resultat, tydlighet, bedömning, prestationer och mätbarhet. Som en lärare uttryckte det: ”Nu försöker vi göra som Skolverket och andra säger till oss, att utveckla någon typ av baklängesstyrning” (a.a.) Styrlogikens kombination av förväntningar och ökad juridisk reglering och kontroll får på så sätt konkreta konsekvenser för lärares yrkesutövning. Det gäller såväl förhållningssättet till läroplanens stoff som till hur relationerna med eleverna påverkas i iscensättandet av detta.

I och med förväntansstyrningens påverkan på kunskapsuppdraget får lärarna en mer *bedömande funktion*. Långt från det tidigare ställningstagandet, att lärares arbete inte kan styras genom statliga föreskrifter om dess utformning (Prop 1992/93:220), så återspeglas i förväntans-

styrningen en ambition att länka de olika delarna i styrsystemet till varandra. Det vill säga, lärare och skolledare leder och organiserar undervisningen i relation till läroplan och andra regleringar samtidigt som huvudmannen ges ansvaret att garantera kvalitet och likvärdighet i relation till de nationella internationella förväntningarna om hög måluppfyllelse, likvärdighet, rättssäkerhet och kvalitet.

Framskrivningen av värden

I det andra analysavsnittet riktar vi blicken mot framskrivningarna av värden i skolan under de senaste 20 åren. Även om termen ”värdegrund” har varit ett bestående och inramande begrepp i läroplanen under denna tidsperiod, kommer vi visa att det har skett tydliga förändringar i vilket innehåll det fylls med.

Värden när förtroendestyrning dominerar

I den föregående läroplanen (Lpo 94) skrivs skolans värden fram som ett kluster, en värdegrund som lärarna ges i uppgift att arbeta med i skolan. Ur ett historiskt perspektiv kan framskrivningen av värdegrunden förstås som en smältdegel där olika perspektiv på skolans värdeuppsdrag förs samman. Över tid finns också förskjutningar i vilka värden som skrivs fram som önskvärda. Lpo 94 kännetecknas av en ökad betoning av liberala värden, då skolan går från tanken om värden som en kollektiv demokratisk process, till att allt mer betona värden som individuella rättigheter (Orlenius 2001, Englund & Englund 2012). Merparten av de värden som skrivs fram i Lpo 94 är *positiva värdeord* som demokrati, människans egenvärde, gemensam miljö, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet och solidaritet. I några fall finns skrivningar som anger att det finns *olika* aspekter av dessa värden som ska förverkligas i skolan. Demokratiuppdraget förtydligas genom följande formulering:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisning skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet (Lpo 94, s 6).

Däriigenom blir demokrati både ett undervisningsstoff i skolan (att lära om demokrati), ett processbegrepp (att göra demokrati) och ett framåtsyftande begrepp (att lära för demokrati). I kontrast till de positiva värdeorden finns också några *negativa värdeord* som skolan får

i uppgift att motverka, som mobbning, främlingsfientlighet, intolerans och traditionella könsmonster (Lpo 94). Beskrivningar av värdegrunden ger lärarkåren ett stort antal värdeord att förhålla sig till, samtidigt som framskrivningen av dessa värden är relativt vaga. Det stora tolkningsutrymmet kan förstås som en del av den framväxande målstyrningen som lämnar stort utrymme för lärarprofessionen att tolka sitt uppdrag (jfr Zackari & Modigh 2000, Orlenius 2001).

Ett exempel på hur värdegrundsuppdraget diskuteras under denna tid går att finna i *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan* (Zackari & Modigh 2000). Diskussionsboken är ett resultat av Värdegrundsåret 1999 och lyfter tydligt fram den demokratiska potential som finns i att betrakta skolan som en social och kulturell mötesplats. Huvudfokus riktas mot de möjliggörande processerna och det anges "att samtalet är skolans viktigaste demokratiska redskap" (s 27). Även när det gäller lärares uttolkningar av uppdraget utgör samtalet navet, denna gång i form av professionella samtal där personalen ska få stöd av varandra i förverkligandet av värdegrundens intentioner. Samtidigt har forskning visat att det inte råder någon enkel relation mellan olika värden i läroplanen, vilket gör att konflikter mellan olika uttolkningar kan uppstå i det dagliga arbetet (Nilsson 2012, Orlenius 2001). Exempelvis kan yttrandefrihet krocka med tanken om alla människors lika värde, om rätten att yttra sig leder till att någon annan nedvärderas (Arneback & Jämte 2015). Gunnel Colnerud har också visat hur värdegrunden innehåller värdeord som rör sig på helt olika nivåer, "där sociala, psykologiska och moraliska fenomen kom att buntas ihop som om de utgjorde en gemensam kategori av frågor" (2014, s 36).

I Lpo 94 används verb som beskriver en process där lärare får i uppgift att "företräda och förankra", "skapa förutsättningar för" och "möjliggöra" de positiva värdena i läroplanen. De verb som positionerar lärarens arbete med de negativa värdeorden, som mobbning, främlingsfientlighet och intolerans, är fåtaliga och kan sammanfattas med ordet "motverka" (Lpo 94). Med detta som bakgrund kan arbetet med värden i skolan under denna tid förstås i termer av förtroendestyrning, en styrning som signalerar stor tillit till den lokala nivån och som vilar på lärarprofessionens decentraliserade moraliska ansvarstagande (jfr Arneback 2013). I ett andra led påverkar förtroendestyrningen även hur lärarna kan forma mötet med sina elever. Med de angivna processbegreppen som ramverk skapas en möjlighet för att gemensamt uttolka och lokalt definiera hur detta arbete ska bedrivas (Orlenius 2002). Med den nyckelroll som läraren ges i detta arbete väljer vi att beskriva *läraren som en katalysator* som får i uppgift att på olika sätt skapa processer som främjar de positiva värdeorden och

motverkar de negativa värdeorden i läroplanen. Lärarens relationer till eleverna är därmed en relativt öppen fråga.

Efter sekelskiftet växer det fram en kritik mot den rådande styrningen då det trots den angivna värdegrunden rapporteras att elever utsätts för mobbning och annan kränkande behandling (se ex Skolverket 2002, Forum för levande historia & Brå 2004). Detta blir också tydligt i texten *Olikas lika värde* som ges ut av Myndigheten för skolutveckling (2003) och som sätter fokus på att motverka kränkningar på ett annat sätt än tidigare.² År 2003 tillsätts en Skolansvarsutredning (SOU 2004:50) som ska undersöka hur skolan kan komma till rätta med förekomster av kränkningar i skolan. Denna utveckling bidrar i förlängningen till att den tidigare förtroendestyrningen kompletteras med en juridiskt reglerad förväntansstyrning, där ansvaret att motverka de negativa värdeorden i läroplanen ges ökad tyngd.

Värden när förväntansstyrning dominerar

Med den ökade förväntansstyrningen följer att läroplanens värdeord får en ny inramning. Genom *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (SFS 2006:67, Prop 2005/06:38) preciseras hur skolan ska arbeta med att främja likabehandling och förebygga och förhindra diskriminering och annan kränkande behandling. De negativa värdeord som lyfts fram och definieras juridiskt är till exempel ”diskriminering”, ”kränkning” och ”trakasserier”. Den nya språksättningen kom efterhand att föras in i läroplanerna (Lgr 11), *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:567) och *Skollagen* (SFS 2010:800).

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling (Lgr 11, s 7).

Vidare tillkommer ett nytt kapitel i Skollagen (SFS 2010:800, kap 5) som tydliggör vilka disciplinära åtgärder lärare kan använda sig av för att tillförsäkra eleverna trygghet och studiero. Sammantaget kan denna utveckling beskrivas som en juridifiering av skolans värdeuppdrag ”vilket betyder att allt fler fenomen inordnas i lagar och förordningar. Skolan har blivit en juridisk arena, vilket betyder att problem, som tidigare betraktades som pedagogiska, numera även är juridiska” (Colnerud 2014, s 40, jfr Arneback 2012, Hammarén et al 2015). På begreppslog nivå medför denna utveckling att mobbning försvinner som begrepp i läroplanen, till förmån för kränkning, och

att den nya lagstiftningens terminologi blir det raster som används för att beskriva negativa maktordningar i skolan som exempelvis rasism, sexism och homofobi. I förlängningen bidrar det till ”att huvudfokus förskjuts från att söka efter gynnsamma kommunikativa processer, till att implementera en lagstiftning i skolan för att förhindra negativ maktutövning” (Arneback 2012, s 18).

De positiva värdeorden skrivs fortfarande fram med samma eller liknande ordalydelser som i den tidigare läroplanen. En skillnad är dock att de individuella rättigheterna ges ökad vikt i framskrivningen av de grundläggande värdena: ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna som det svenska samhället vilar på” (Lgr 11, s 7). Detta kan förstås som att de liberala värdena som skrivs fram i Lpo 94 nu ytterligare förstärks. Rättighetsbegreppet blir därigenom ett nav för att förstå såväl de positiva som negativa värdeorden i läroplanen.

Ett sätt att tydliggöra hur samtalet om värdegrunden kommer att ta en ny form under denna tid, går att finna i Skolverkets (2012b) allmänna råd om *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling* som ges ut i samband med den nya lagstiftningen. Här anges hur personalen kan arbeta främjande, förebyggande och åtgärdande för att förhindra kränkningar, trakasserier och diskriminering i skolan. Huvudfokus i de allmänna råden är att implementera de nya juridiska begreppen och fylla dem med innehåll. Till exempel anges att ett förebyggande arbete kan handla om rastvakter, kartläggningar och ordningsregler och att det åtgärdande arbetet kräver goda rutiner och ska ske skyndsamt. Uttolkningen av de negativa värdeorden får i förväntansstyrningens logik en mer definierad inramning, vilket minskar lärarnas och elevernas möjligheter att uttolka dessa på egen hand. Den nya inramningen leder också till att lärarna behöver utveckla en juridisk kompetens. Det som blir centralt för professionen i en juridisk logik är att uttolka på vilket sätt de förhåller sig till och anammar den nya språksättningen i sin yrkesutövning. Samtidigt har forskning visat att juridiska begrepp, som kränkning, på intet sätt är enkla att applicera i pedagogisk praktik (Arneback 2012). Hur ska lärare veta när någon blir kränkt och vad kan lärare göra om begreppet över- eller underanvänds av eleverna?

Visserligen finns tanken om läraren som katalysator för de positiva värdena kvar, men den kompletteras nu med nya verb för arbetet med de negativa värdeorden. Med framskrivningen av den nya juridiska inramningen för de negativa värdeorden följer således även en förändrad förväntan på lärarprofessionen. Skolan ges i uppdrag att upprätta årliga planer för hur de ska arbeta för att motverka diskriminering,

trakasserier och annan kränkande behandling (Lgr 11, SFS 2008:567, SOU:2010:800). I läroplanen anges att läraren ska: ”Uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling” (Lgr 11, s 13). Detta ansvar specificeras vidare i *Skollagen* (SFS 2010:800) och *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:567) där läraren får i uppgift att ”kartlägga”, ”upptäcka”, ”anmäla”, ”förebygga”, ”förhindra” och ”åtgärda” de negativa värdena i skolan. Med dessa skrivningar menar vi att lärarprofessionen får en alltmer *bevakande funktion* i den dagliga verksamheten. Förväntansstyrningen leder också fram till nya former av ansvarsutkrävande. Kontrollen av skolans arbete med de negativa värdena sker nu inte enbart genom statliga skolinspektioner. I de fall elever och vårdnadshavare upplever att skolan brustit i sina åtaganden med att motverka de negativa värdena, så kan detta anmälas till *Barn- och elevombudsmannen* (BEO) eller *Diskrimineringsombudsmannen* (DO) för vidare prövning. I de fall det framkommit, efter juridisk prövning, att skolan brustit i sitt ansvar kan huvudmannen bli skyldig att betala skadestånd till den drabbade eleven.

Detta sätt att utforma förväntansstyrningen påverkar också framskrivningen av lärares relationer till sina elever. Det tidigare angivna uppdraget att främja de positiva värdena, kompletteras nu med juridiska begrepp som definierar lärarnas arbete med att motverka de negativa värdena i skolan. Därigenom skapas två parallella raster för lärares yrkesutövning med skolans värdegrundsuppdrag. Lärarna ska dels verka som katalysator i arbetet med maximera skolans positiva värden, vilket signalerar att läraren ska etablera positiva och möjliggörande relationerna med sina elever. Lärarna ska därtill agera bevakande för att minimera de negativa värdena i skolan, där eleverna och kollegor ses som möjliga offer och förövare. Genom denna diskursiva förskjutning benämns eleverna på ett nytt sätt. Elever som tidigare var utsatta för mobbning är i den nya benämningen utsatta för ett brott (Hammarén et al 2015).

Juridifieringen av skolan – förtroendestyrning och/ eller förväntansstyrning?

I detta avslutande avsnitt förs ett resonemang om relationen mellan förtroendestyrning och förväntansstyrning, en förändrad lärarprofession och de teoretiska begreppens relevans.

Relationen mellan förtroendestyrning och förväntansstyrning

Hur kan relationen mellan förtroendestyrning och förväntansstyrning förstås? Handlar det om en förskjutning från det ena till det andra, eller om att de verkar samtidigt och kompletterar varandra? Ett första svar är att vi förstår de båda logikerna som analytiska abstraktioner och inte som existerande styrmodeller. Det gör att de i statliga dokument inte går att återfinna som renodlade logiker, utan att de kan förekomma i olika grad och på olika sätt. Vår analys pekar dock på att det inte finns en enkel förskjutning där förtroendestyrningen ersätts med förväntansstyrningen i 2010-talets statliga dokument. Snarare har den tidigare förtroendestyrningen kompletterats med ökade inslag av förväntansstyrning.

Samtidigt menar vi att denna kombination av styrlogiker synliggör en kritisk punkt i det senaste decenniets reformarbete. Nämligen att de frågor som följer med spänningen mellan de båda logikerna inte förefaller ha ställts och därmed sannolikt inte heller ha övervägts. Trots att det inte går att påvisa ett aktivt ställningstagande om att logikerna förväntas kunna komplettera varandra, så menar vi att det ändå är möjligt att dra slutsatsen att de i formell mening åtminstone förutsätts kunna göra det. Exempelvis kvarstår de positiva värdeord som formulerades i Lpo 94 också i Lgr 11, liksom formuleringar om att kunskap inte är något entydigt begrepp och kan komma till uttryck i olika former som förutsätter och samspelar med varandra.

Den ökade juridifieringen villkorar hur skolans uppdrag skrivs fram. När juridiska begrepp som diskriminering, trakasseri och kränkning ges en tyngre juridisk inramning än de positiva värdeorden händer någonting med vad som hamnar i fokus. Med denna förskjutning kan de juridiska begreppen leda till att de relationer som uppstår i skolan får en mer instrumentell karaktär genom läraryrkets bedömande och bevakande funktioner. Samtidigt vill vi betona att det beror på hur de juridiska begreppen anammas av skolpersonalen, det vill säga på vilket sätt de fylls med mening. Här finns ett behov av att ytterligare analysera och diskutera hur olika betoningar och kombinationer mellan en juridisk och en pedagogisk vokabulär villkorar de relationer som tar form i den lokala skolpraktiken. Det är också viktigt att komma ihåg att "rätten inte är något annat än utfallet av historiskt specifika samarbeten och kraftmätningar, det vill säga ett resultat av hur den har gjorts, och görs, och att den alltid är möjlig, om än inte alltid enkel, att ifrågasätta, omförhandla och förändra" (Brännström 2009, s 17).

En förändrad lärarprofession

Vi har visat att skolans juridifiering förändrar förutsättningarna för lärares professionsutövning och att styrningen rymmer en inneboende spänning mellan förtroendestyrning och förväntansstyrning i synen på läraryrket. Lärare ska nu både bära upp ett decentraliserat ansvar och samtidigt kontrolleras utifrån centralt formulerade rättigheter och skyldigheter. Särskilt tydligt blir detta när det gäller den stärkta ställning som under senare år har tillskrivits elevers rättigheter i förhållande till de skyldigheter som åläggs huvudmän och skolor.

Denna dubbla inramning kan uppfattas på olika sätt. Utifrån ett elevperspektiv kan det förstås som ett förstärkt skydd av rättigheter i en liberal demokrati. Ur detta perspektiv kan vi även se hur läsgarantier och talet om nolltolerans växer fram. Samtidigt kan det uppfattas som ett minskat förtroende för lärarprofessionen. När Skolverkets (2011) allmänna råd för planering och genomförande av undervisning introducerades konstaterades från fackligt håll att de mest blir en "sorglig uppvisning i konsten att underskatta och diskvalificera en professionell yrkeskår" (Pedagogiska Magasinet 2011). Frågan ställdes också hur de lärare ser ut som Skolverket ser framför sig: "Är det en välutbildad yrkeskår med fleråriga akademiska studier bakom sig och ofta även en gedigen och mångårig yrkeserfarenhet i ryggen som man haft för ögonen?" (a.a.). Även om detta är ett citat från en enskild källa så säger det något om hur Lärarförbundet som en representant för yrkeskåren uppfattar förändringarna.

De teoretiska begreppens relevans

De teoretiska begreppen förtroendestyrning och förväntansstyrning gör det möjligt att synliggöra och diskutera de spänningar som uppstår mellan det nationellt formulerade utbildningsuppdraget och den autonomi som man är beredd att lämna ifrån sig till professionen. I synnerhet menar vi att de bidrar till att synliggöra styrningens implikationer för lärarprofessionen, vilket i ett andra led villkorar de relationer som tar form i den lokala skolpraktiken.

Gemensamt för såväl förtroendestyrning som förväntansstyrning är att de problem som skolan förväntas lösa är mångfacetterade och komplexa. Däremot förändras problemens karaktär beroende på om tyngdpunkten läggs i den ena eller andra styrningslogiken. Även om, vilket vi har visat, också en mer renodlad styrning i enlighet med var och en av de båda logikerna rymmer olika dilemman så kompliceras detta ytterligare när de förs samman. Medan lärare i enlighet med förtroendestyrningen ges mandat att hantera komplexa frågor så måste

denna komplexitet, för att kunna passa in i förväntansstyrningens logik, med nödvändighet reduceras. Det är dock inte detsamma som att den försvinner. Det är därför viktigt att fortsatt uppmärksamma vad som händer när abstraherade rättsliga regleringar möter social praktik på mikronivå (jfr Brännström 2009).

Avslutningsvis vill vi betona att artikeln inte är en beskrivning av en förskjutning från det goda till det onda, utan ett bidrag till en problematisering av vad som händer med professionen, skolans uppdrag och de mellanmänniska relationerna i spänningen mellan förtroendestyrning och förväntansstyrning. De styrningsförändringar som följer med juridifieringen är så pass radikala att frågan kan ställas om vi står inför ytterligare ett utbildningspolitiskt systemskifte, eller om det snarare kan förstås som en fördjupning av detta (jfr Englund red 1996). Med utgångspunkt från den föregående analysen konstaterar vi att det finns behov av en fortsatt diskussion om relationen mellan pedagogik och juridik. Kan det ena ersätta det andra eller behövs båda? Om svaret är det senare, vad kan det ena i sådana fall tillföra som inte det andra kan? Kombinationen av en idé om decentraliserat moraliskt ansvar och en ökad reglering med centralt formulerade rättigheter skapar, som vi har visat, en rad olika dilemman för de relationer som tar form i den lokala skolpraktiken. Är svaret på den problematiken en förändrad styrning, eller kan man tänka sig att en stark profession spränger gränserna inifrån, definierar och fyller utrymmet och argumenterar för sin sak? I vilken mån är det möjligt att samtidigt minimera negativa värden och maximera de positiva? Därtill behöver frågan om relationen mellan kunskaper och värden fortsatt diskuteras. Är det rimligt eller ens möjligt att se dessa två som strikt åtskilda, finns det ens "värdelösa" kunskaper?

Noter

1. Vår översättning från den engelska termen "accountability".
2. I *Olikas lika värde* presenteras även en rad olika program som möjliga ingångar i detta arbete, vilket senare har varit föremål för omfattande kritik (jfr Bergh & Englund 2014 och Englund & Englund 2012, Skolverket 2011b).

Referenser

- Ahlbäck Öberg, Shirin & Widmalm, Sten (2012): Professionalism nedvärderas i den marknadsstyrda staten. <http://www.dn.se/debatt/professionalism-nedvarderas-i-den-marknadsstyrda-staten/> [Nedladdad 160505].
- Arneback, Emma (2012): *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro: Örebro studies in Education, 34.
- Arneback, Emma (2013): Bemötanden av främlingsfientlighet i gymnasieskolan. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, nr 2, 139–165.
- Arneback, Emma & Jämte, Jan (2015): Rasism och antirasism i skolan. I Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund, red: *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. s 43–60. Malmö: Gleerups.
- Bergh, Andreas (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Bergh, Andreas & Englund, Tomas (2014): A changed language of education with new actors and solutions: The authorization of promotion and prevention programmes in Swedish schools. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 778–797.
- Bergh, Andreas (2015): Local quality work in an age of accountability between autonomy and control. *Journal of Education Policy* 30 (4), 590–607.
- Bergh, Andreas & Wahlström, Ninni (2015): *Conflicting goals of educational action – a study of teacher agency from a perspective of transactional realism*. Paper presenterat vid Läroplansteoretisk konferens i Örebro, oktober 2015.
- Brännström, Leila (2009): *Förrättsligande. En studie av rättens risker och möjligheter med fokus på patientens ställning*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Carlgren, Ingrid (2015): *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Colnerud, Gunnel (2014): Värdepedagogik: Om vikten av ett urskiljande språk. I Eva Johansson & Robert Thornberg red: *Värdepedagogik. Etik och demokrati I förskola och skola*, s 35–52. Stockholm: Liber.
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är ”värdegrundsstärkande”?* Örebro: Örebro universitet. Rapporter i pedagogik 17.

- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 25. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas, red (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik, red (2006): *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Forum för levande historia & BRÅ (2004): *Intolerans. Antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet, Information och förlag.
- Hammerén, Nils; Lunneblad, Johannes; Johansson, Tomas & Odenbring, Ylva (2015): The school as crime scene: Discourses on degrading treatment in Swedish schools. *Power and Education* 7 (3), 272–288.
- Hopmann, Stefan (2008): No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies* 40 (4), 417–456.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012): *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Landahl, Joakim (2006): *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning. Arbetsliv i omvandling 2006:12*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lgr 11: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences 6.
- Lpo 94: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundahl, Christian & Tveit, Sverre (2014): Att legitimera nationella prov i Sverige och Norge – en fråga om profession och tradition. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19 (4-5), 297–323.
- Lundgren, Ulf P (1977): *Model Analysis of Pedagogical Processes*. 2nd ed 1981. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 2/5. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.
- Morawski, Jan (2010): *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk historia*. Örebro: Örebro Studies in Education, 28.

- Myndigheten för skolutveckling (2003): *Olikas lika värde*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson, Marco (2013): *Juridik i professionellt lärarskap. Lagar och värdegrund i den svenska skolan*. Malmö: Gleerups.
- Orlenius, Kennert (2001): *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Pedagogiska Magasinet (2011): *Skolverkets allmänna råd slår in öppna dörrar*. <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/skolverkets-allmanna-rad-slar-oppna-dorrrar>. [Hämtad 151125].
- Pettersson, Daniel (2008): *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 120.
- Prop 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*.
- Prop 1988/89:100. *Regeringens proposition med förslag till statsbudget för budgetåret 1989/90. Bilaga 10*.
- Prop 1990/91:18. *Regeringens proposition om ansvaret för skolan*.
- Prop 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.
- Prop 2005/06:38. *Trygghet, respekt och ansvar – om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*.
- Prop 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.
- SFS 2006:67. *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- Skolinspektionen (2015a): *Föreläggande vid vite efter tillsyn av Iggesundskola i Hudiksvalls kommun*. Dnr 43-2013:4696. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2015b): *Föreläggande vid vite efter tillsyn av Martinskolan Söders Waldorfskola i Stockholms kommun*. Dnr 44-2012:4410. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2000): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr 2000:1613. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002): *Rapportering av regeringsuppdrag. Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*. Dnr 01-2001:2136. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009): *På tal om mobbning och det som görs*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011a): *Skolverkets allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b): *Utvärdering av metoder mot mobbning. Rapport 232*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012a): *Allmänna råd med kommentarer om Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012b): *Allmänna råd. Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015): *Elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd*. http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159813!/Menu/article/attachment/1505_ratt_%20till_kunskap_sarskilt_stod.pdf [Hämtad 151209].
- Skr 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Englund, Tomas (2011): Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education* 36 (7), 847–861.
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Englund, Tomas (2014): Certification of teachers: Tensions in a new signature reform. *Professions & Professionalism* 4 (2), 1–13.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Läroplanskommitténs betänkande*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2004:50. *Skolans ansvar för kränkningar av elever*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Betänkande från Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education, 3.
- Wahlström, Ninni (2015): *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000): *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*. Från Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt. Regeringskansliet.