

Skolinspektionens konstruktion av skolan som realiseringsarena

Patric Sahlén

THE SWEDISH SCHOOL INSPECTORATE'S CONSTRUCTION OF THE SCHOOL AS A REALIZATION ARENA. School inspection is a re-formulation of education as a realization of the school policy. When the Swedish Schools Inspectorate assesses schools', they in practice formulate a new policy. By using the concept of a realization arena and analyzing quality audit reports, I intend to study how the Swedish Schools Inspectorate constructs its audit object and its consequences. In this study I assume a discursive approach. In the Inspectorate's construction, the student is only expected to receive the stipulated knowledge and consume teaching. It is the teacher's job to sell and adapt the presentation of the material to the students.

Keywords: realization arena, school inspection, curriculum study, discourse analysis.

Inledning

Utbildning betraktas ofta som en universellt accepterad uppsättning metoder och principer som syftar till att förbättra elevernas kognitiva och sociala utveckling. Vad utbildning är och vad lärare bör veta och kunna göra är dock historiska och kulturella konstruktioner som varierar över tid och plats (Foucault, 2011). Med andra ord finns det inte ett "rätt" sätt att utbilda eller vara lärare. Begreppet utbildning har förändrats avsevärt med tiden och något som formeras i en tidsanda (Tröhler, 2011). Tidigare sågs utbildning ofta som ett sätt att förbereda människor för deras roll i samhället. I dag handlar utbildning mer om att förbereda människor för arbetslivet och hjälpa dem att utvecklas som individer. Skolan kan betraktas som ett mikrokosmos av den verkliga världen, och det är genom skolan som eleverna lär sig att navigera i världen omkring dem. Det är genom skolan som

eleverna lär sig om sig själva och världen omkring dem. Hur läroplanen förverkligas påvisar vilka förväntningar samhället har på de unga. Det som återspeglas i utbildning och undervisning påvisar vad som räknas som viktigt och vilka förväntningar som finns på eleverna. Skolan är en arena för förverkligande av en läroplan, vare sig den är uttalad eller inte.

Skolinspektionen är inte en neutral bedömare av skolan, utan i deras verksamhet sker en re-formulering av utbildning för realisering av aktuell skolpolicy, anpassad till inspektionsverksamheten. När Skolinspektionen bedömer skolors realisering av läroplanen formulerar de i praktiken en ny policy som är mer djupgående och mer styrande. Skolinspektionen är ansvarig för att se till att skolorna uppfyller elevernas behov och att skolorna ger eleverna bästa möjliga utbildning. Några av de viktigaste frågorna som inspektionen fokuserar på är rättvisa, kvalitet och effektivitet (Skolinspektionen, 2020). För att kunna bedöma vad som är rättvist, kvalitativt och effektivt, måste någon form av standard upprättas att bedöma gentemot, det vill säga göra granskningsobjektet mätbart. Resultatet blir att Skolinspektionen skapar sitt granskningsobjekt, där vissa delar av skolans verksamhet lyfts fram och möjliggör granskning och andra förbises (Carlbaum et al., 2014). Bourke (2011) hävdar att varje uppsättning standarder helt enkelt är en checklista med kompetenser för vad som definieras som professionellt relevant, med betoning på effektivitet och mätbara prestationer. Standarderna ger lärarna vägledning om lämpligt beteende och utesluter alla möjligheter till avvikelser.

Formellt är det staten som formulerar utbildningspolicy och skolorna som sedan realiserar denna policy. I denna modell av en formuleringsarena och en realiseringsarena (Lindensjö och Lundgren, 2014) inträder Skolinspektionen med ett tolkningsföretråde om realiseringen av utbildningspolicyn. Därmed blir Skolinspektionen en ny formuleringsarena, som inte bara tolkar policyn, utan också en instans som uttalar sig om hur realiseringen ska gå till. Vilken utbildningsdiskurs som blir resultat av Skolinspektionens granskningar är fokus för denna artikel.

Tidigare forskning

Den forskning som bedrivits om Skolinspektionen i Sverige har haft lite olika inriktningar. Skolinspektionen har studerats i historisk belysning (Nilsson, 2018), där bland annat speciellt fokus ha lagts på återinförandet av inspektion (Rönneberg, 2012). I studier av den nuvarande Skolinspektionen har inspektionsmodeller och rapporternas

utformning studerats (Lander & Granström, 2000), samt hur modellerna har formats av europeiska ideal och vilka influenser som kan spåras i svensk inspektion (Segerholm, 2014). Christina Segerholm visar på hur Sverige framför allt inspirerades av England, Skottland och Nederländerna för konstruktionen av inspektion och att den svenska inspektionen därmed också kommit att betrakta tjänsteman på olika nivåer som viktiga policyförmedlare. När det gäller vilka vetenskapliga grunder som Skolinspektionen vilar på har Anders Ivarsson Westberg (2016) studerat detta och han kommer fram till att den vetenskapliga grunden består av flera led av tolkningar och sammanfattningar av delvis motstridiga forskningsresultat.

När inspektioner genomförs och tas emot, får inspektionerna konsekvenser, bland annat att ansvaret för att lösa problem läggs på skolan, samtidigt som Skolinspektionen premierar och rekommenderar vissa metoder (Rönnerberg, 2014, 2019). Caroline Runesdotter (2016) påvisar att det också har skapats en juridifiering av skolorna, där en lag- och förordningsdiskurs har fått större utrymme, vilket i sin tur har stärkt individens rättigheter i systemet och därmed tvingat lärarna att anpassa sitt arbete för att hantera de legala aspekterna. Denna förändring av uppdraget menar Joakim Lindgren et al (2012) skedde när inspektions- och kontrolluppdraget tilldelades Skolinspektionen

När det gäller vilken effekt inspektioner har på elevernas skolresultat (Ekholm & Lindvall, 2007; Gustafsson et al., 2014) har dessa studier inte kunnat påvisa någon positiv effekt på elevernas resultat genom inspektion, utan snarare att det finns en svag negativ effekt av inspektion på skolornas resultat.

Studier om skolinspektion som styrning (Carlbaum et al., 2014; Johansson, 2012; Rönnerberg, 2019) är de studier som tangerar mitt syfte. Ida Johansson (2012) har i en enkätstudie undersökt skolinspektörernas uppfattning om och erfarenheter av inspektionspraktiken. Hon kommer fram till att inspektörerna ser lite olika på om uppdraget handlar om tillsyn bara eller om granskning av kvalitet även ingår. Däremot är de överens om att styrning sker genom de formella åtgärder Skolinspektionen kan utfärda. Sara Carlbaum et al (2014) har i sitt projekt i huvudsak fokuserat Skolinspektionens regelbundna tillsyn och genom att använda sig av begreppet konstitutiva verkningar, har de kunnat se hur Skolinspektionen granskar, men också hur Skolinspektionen skapar sitt granskningsobjekt, det vill säga att vissa delar av skolans verksamhet lyfts fram och möjliggör granskning. Vidare har de studerat de styrningsprocesser policy genomgår när de implementeras och där de har sett hur policy tolkas, missförstås, förhandlas och till och med manipuleras. Rönnerberg (2019) å sin sida har via texter och intervjuer beskrivit och analyserat Skolinspektionens aktiviteter, där

hon utgår från att aktiviteterna utgör själva styrningen. Det hon kommer fram till är att Skolinspektionen rekommenderar olika aktiviteter till skolorna och genom detta premieras vissa metoder och ansatser.

Den forskning som bedrivits i England, Skottland, Nederländerna och Finland har främst berört två huvudområden. Dels frågan om kontroll av skolor (Ball, 1997; Case et al., 2000; Clapham, 2015; Hardy, 2012; Perryman, 2006, 2007), dels frågan om skolutveckling (Chapman, 2001, 2002; M. Ehren et al., 2015; M. C. M. Ehren & Shackleton, 2015; Gaertner et al., 2014; Gray & Gardner, 1999; Hopkins et al., 2016; O’Leary, 2006; Penninckx et al., 2016; Perryman et al., 2018; Roberts-Holmes, 2015; Wolf & Janssens, 2007). Detta är också de två områden som Skolinspektionen i Sverige ser som sina huvuduppdrag.

Den forskning som har studerat inspektionens påverkan på skolutveckling ser inga tydliga belägg för att inspektion har effekt på skolors kvalitet (M. C. M. Ehren et al., 2013; Penninckx et al., 2016; Wolf & Janssens, 2007). Det finns generella utvecklingstrender, men de kunde inte kopplas till inspektionen (Hopkins et al., 2016). Inspektionen i England upplevdes av lärare och rektorer främst handla om att gradera läraren och skolan. Lärare och rektorer anser att kvalitetsindikatorerna var värdefulla, men indikatorerna visar sig inte ha någon betydelse för föräldrar och elever när de väljer skola (Wolf & Janssens, 2007). Jane Perryman et al (2018) ser att skolan och lärarna ständigt är beredda att ”uppträda” inför inspektionen. Allt för att checka av inspektionskraven under en inspektion. Detta kan förklaras av att det finns ett starkt incitament att skydda sig från kritik, menar Christopher Chapman (2002). Det visar sig att kritik tas emot av ledning och sedan blir fokus för fortsatt arbete på skolan, medan andra problem på skolan inte åtgärdas förrän dessa problem har blivit föremål för kritik från en inspektion (Penninckx et al., 2016). Något som också har observerats är att hot om inspektion eller hot om att tillkalla inspektion används som argument för att driva igenom olika beslut på skolor (Perryman et al., 2018).

Den forskning som koncentreras på inspektion som kontroll av skolornas och lärarnas arbete visar på disciplinerande effekter. Kvalitetsgranskning i England leder till mikrostyrning av skolans verksamhet. Detta får som effekt att lärarna och skolledarna fabricerar sig själva i förhållande till det som utvärderas (Ball, 1997) och lärarna svarar och agerar taktiskt gentemot inspektionen för att reducera dess negativa effekter (Hardy, 2012). Undervisning anpassas till skolinspektionen (Hall & Noyes, 2009). Perryman (2006) menar att det är en panoptisk performativitet som är verksam på skolan i

Nederländerna. Lärarna lärde sig att utföra sitt jobb enligt de normer som dikteras av inspektionssystemet och på grund av intensiteten i inspektionerna fanns det en verklig känsla av ständig övervakning, och som lärare lärde de sig att bete sig som om de inspekterades hela tiden. De lärde sig att spela spelet med effektivitet. Peter Case et al (2000) såg däremot inte att inspektionen i England på lång sikt påverkade lärarnas arbete.

Inspektion verkar påverka skolans aktiviteter och lärarnas arbete på ett cykliskt sätt (M. C. M. Ehren & Shackleton, 2015). Melanie Ehren och Nichola Shackleton menar att det är svårt att se direkta förändringar, men över tid sker en anpassning till inspektionen, främst genom att inspektion påverkar skolledare och rektorer i högre grad än lärarna. Baxter (2014) påpekar att samtidigt som det nya ramverket i England skapar ett oberoende från politiken och skolorna, blir inspektionen en tydligare aktör för formandet av policy och att det ständiga bytet av standarder skapar problem att påvisa en utveckling av utbildningssystemet.

Artikeln syfte

Skolinspektioners påverkan på skolutveckling eller kontroll av skolans kvalitet har i den genomgångna forskningen svaga belägg. Däremot visar studierna att inspektion påverkar skolans verksamhet på olika sätt. Skolledare, rektor och lärare genomför vissa anpassningar för att undvika kritik från inspektion och de utvecklingsområden skolan kommer att jobba med är de områden som får kritik av Skolinspektionen. Skolor blir reaktiva snarare än proaktiva. Det resultatet av genomgången forskning verkar peka på är att Skolinspektionen har stort genomslag på tolkningen av de lagar och förordningar som omger skolväsendet. Denna juridifiering av utbildning kan tänkas ske på bekostnad av läroplanens betydelse.

Det den genomgångna forskningen också påvisar är en spänning mellan skolornas handlingsutrymme och inspektionens starka rekommendationer och premiering av bestämda metoder och ansatser för verksamheten. Detta kommer fram tydligast i forskning om Skolinspektionens styrning av skolan. Skolinspektionen har en formell makt genom sitt uppdrag, men de har också en stor betydelse i konstruktionen av en utbildningsdiskurs. Det Skolinspektionen gör i sina granskningar och det som förmedlas i deras rapporter är en konstruktion av hur utbildning ska gå till. I min genomgång av forskning har jag inte hittat någon forskning som har studerat Skolinspektionens konstruktion av skoldiskurs. Jag anser att det finns ett behov att även studera hur

Skolinspektionen konstruerar skolan som en arena för realisering av läroplanen. Genom att använda mig av begreppet realiseringsarena och analysera Skolinspektionens rapporter avser jag att studera hur Skolinspektionen konstruerar sitt granskningsobjekt och vilka konsekvenser som blir resultatet av Skolinspektionens konstruktion av skolan som realiseringsarena för läroplanen. Artikeln avser besvara två frågor:

- Hur beskrivs karaktär och roll för skola, lärare och elev?
- Hur konstrueras skolan som realisering av läroplanen?

Teoretiska utgångspunkter

Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren (2014) skriver att kunskapen i samhället å ena sidan existerar och överförs inom produktion och å andra sidan existerar och överförs i form av reproduktion. Kunskapen inom produktionen överförs i regel genom imitation och sker direkt i det sammanhang där det används. Den reproducerade kunskapen förmedlas och överförs i en situation skild från sitt sammanhang. Vilken kunskap som ska reproduceras i skolan är beroende på vem som har makt över reproduktionen. Att kunskapsförmedling sker i en speciell verksamhet skild från produktion leder till att denna verksamhet måste styras. Styrning av skolan sker juridiskt, ekonomiskt och ideologiskt. I detta sammanhang menar Lindensjö och Lundgren (2014) att vi dessutom kan skilja på en formulerande arena och en realiserande arena, i det här fallet en skillnad på var skolans uppdrag och den kunskap som ska reproduceras formuleras och var detta uppdrag och förmedlande omsätts i verksamhet. Formuleringsarenan för det svenska skolsystemet utgörs dels av riksdag och regering som beslutar om lagar och läroplaner, men det utgörs även av de statliga myndigheterna Skolverket som utformar förordningar för verksamheten och Skolinspektionen som granskar verksamheten. Men å andra sidan kan vi också betrakta Skolverket och Skolinspektionen som realiseringsarenor vilka direkt eller indirekt inverkar på hur skolan och hur lärarna ska genomföra sitt uppdrag. Lindensjö och Lundgren skriver att realiseringsarenan å ena sidan består av en ”Guideline-writing” och å andra sidan av en ”Field-implementation”. Den första utgör en tjänstemannauttolkning av policy, medan den andra är det direkta utförandet. Vi kan därmed skilja på uttolkning och genomförande.

Lindensjö och Lundgren skriver vidare att vi har fått en ökad klyfta mellan formuleringsarena och realiseringsarena, vilket de förklarar med ett ökat intresse och politiskt tryck på olika åtgärder, beslut och inriktningar för skolan. Därmed så tenderar de politiska

besluten att bli alltmer abstrakta för att passa större grupper av intressenter. Konsekvensen blir att dessa beslut blir mer tolkningsbara och något som då måste hanteras på realiseringsarenan. Det är i det sammanhanget jag ser Skolinspektionens verksamhet som en aktör som (om)tolkar policy till mer konkreta riktlinjer för verksamheten. Detta innebär även att Skolinspektionen tar makt över reproduktionen av kunskap och tolkningen av skolans syfte.

Metod

För att besvara mina forskningsfrågor och mitt syfte att se vilka konsekvenserna blir när Skolinspektionen konstruerar skolan som realiseringsarena för läroplanen, antar jag en diskursiv ansats. Inspirerad av Foucaults arkeologi (2011) att diskursen är det synliga och att varje utsaga är det den är, valde jag att göra en så textnära analys som möjligt. Min utgångspunkt är att makten ligger i själva diskursen, det vill säga vad något är eller inte är, och som därmed utgör vetandet om något. I det här fallet Skolinspektionens vetande om utbildning. För att göra denna arkeologiska undersökning och avtäckta det synliga, valde jag att skapa en egen analys som består av tre steg: (1) inhämtande av utsagor, (2) en systematisk kategorisering av utsagorna som ledde fram till (3) den diskursiva konstruktionen av begreppen. Därefter analyserade jag det begreppsträd som blev resultatet med fokus på vad olika aspekter av skolan är och därmed också vad det inte är, samt deras relation till varandra.

För studien valde jag att analysera Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapporter. Detta eftersom i kvalitetsgranskning är skolorna slumpmässigt utvalda av Skolinspektionen och det de skriver i rapporterna blir en offentlig beskrivning av hur de anser att skolor fungerar, men också hur de anser att det bör fungera. För att erhålla ett slumpmässigt urval inhämtades 30 rapporter genom att ta var tionde kommun i bokstavsordning och för varje kommun välja den senast publicerade granskningen i den kommunen (urvalet skedde 2018 och rapporterna var publicerade mellan 2012 och 2018) och avsåg grundskola eller gymnasium. Detta innebar att jag fick rapporter om olika granskade fenomen, som täckte olika skolformer och stadier och som berörd skolor och kommuner av varierande storlek. Av de 30 använde jag för den här artikeln de 15 första kommunernas rapporter i alfabetisk ordning. Att jag valde att enbart analysera 15 rapporter berodde på den stora mängden text, där varje rapport i sig var mellan 11 och 17 sidor. De 15 valda rapporterna avhandlade samma ämnen, skolformer och stadier som de bortvalda och i det avseendet kan de

vald och de bortvalda betraktas som likvärdiga, men med reservation för att det är olika författare för respektive rapport.

Inhämtande av utsagor

Studien inleddes med att närläsa rapporterna och sedan valde jag utifrån mitt syfte att söka alla direkt associerade beskrivningar till begreppet *skola* i texterna. Med direkt associerade beskrivningar avser jag beskrivningar som i texterna direkt hänvisar till begreppet. I arbetet med kategorisering av begreppet skola framträdde ett behov av att även söka beskrivningar för kategorierna *lärare* och *elev*, eftersom också dessa var frekventa begrepp i texterna, men inte täcktes av att enbart kategorisera beskrivningar av skola, men som jag bedömde som centrala för att besvara frågan hur realiseringen av läroplanen framträder. Därefter gjorde jag samma procedur med begreppen *lärare* och *elev*. Enligt Krippendorf (2004) kan jag betrakta dessa begrepp som medierande, eftersom de förekommer i skolan men även som avskilda begrepp. Nedan följer några exempel på urval av associerade beskrivningar.

För den utbildning som påbörjas hösten 2012 planerar skolan att dela upp utbildningen i två perioder och då sätta betyg i avslutade kurser efter halva utbildningstiden.

Ovan är ett citat från en av Skolinspektionens rapporter om arbetsplatsförlagd utbildning inom lärlingsutbildning. Här är den direkta associeringen i texten till skola *planerar*. Att *dela upp utbildningen* och att *sätta betyg* är inte direkta associeringar till skolan och väljs därmed bort. Att dela upp är associerad i texten till planerar och sätta betyg är i texten associerad till att dela upp utbildningen. Det jag kan utläsa från denna mening vad texten säger om skola är att *skolan planerar*.

Totalt går för närvarande nio elever på utbildningen.

I detta exempel söker jag efter de direkta associeringarna i texten till elever. Här kommer jag fram till att det är *går på utbildningen*. Det texten säger mig här om elever är att de går på utbildningen.

För att komma åt beskrivningarna av varje begrepp plockade jag systematiskt ut alla utsagor som i texten direkt beskrev något om skola, lärare eller elev. Beskrivningarna kunde vara enskilda ord som till exempel "utmanas", eller beskrivningar som bestod av flera ord som tillsammans utgör en betydelse som till exempel "genomför

den tänkta uppgiften”. Dessa beskrivningar förde jag över till ett Excelark, uppdelad utifrån skola, lärare och elev. Därefter tog jag bort alla upprepningar av beskrivningar, eftersom jag i det här sammanhanget är intresserad av en sammansatt förståelse av varje begrepp. Detta resulterade i att jag för skola fick 234 utsagor, för lärare 140 utsagor och för elev 348 utsagor.

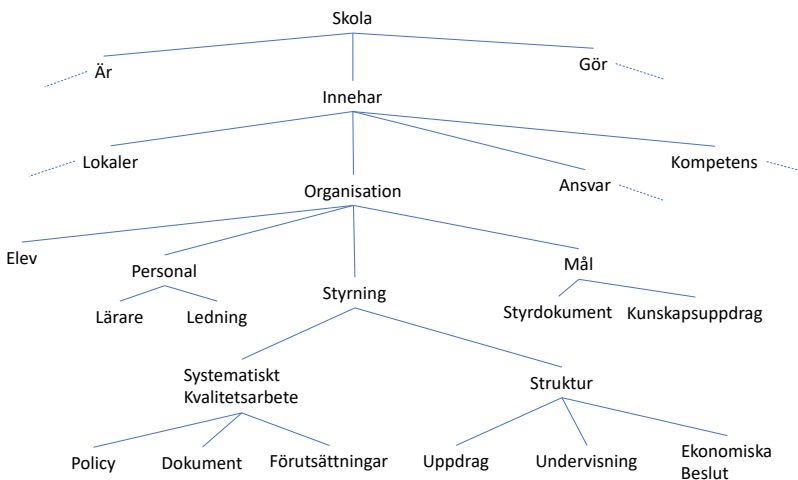
Systematisk kategorisering av utsagorna

För att kunna reproducera den sammansatta förståelsen och meningen av de tre begreppen, delade jag in dem i kategorier. Jag utgick från tre huvudkategorier; *Är*, *Innehar* och *Gör*, eftersom dessa framträdde i en tidigare analys av skolinspektionens texter (Sahlén et al, 2020). Till exempel att skolan *Är* betecknar egenskaper kopplade till skolan (ex skolan är obligatorisk), att skolan *Innehar* betecknar skolan som ägare eller bärare av något (ex skolan har lärare) och slutligen att skolan *Gör* betecknar skolan som utförare av något (ex skolan bedriver utbildning). Det var ingen utsaga som inte kunde placeras under någon av dessa tre kategorier. När denna kategorisering var gjord gick jag igenom en kategori i taget och grupperade utsagorna efter beskrivningar som berörde likartade områden och använde den av utsagorna som bäst beskrev innehållet i den nya kategorin som rubrik. Därigenom är alla benämningar av kategorier och underkategorier begrepp som återfinns i texterna. Att inte skapa egna benämningar av kategorier görs med avsikt att lämna analysen till det tredje steget och att därmed behålla originalbeskrivningarna. Därefter jobbade jag vidare med de nya kategorierna och grupperade utsagor om det var möjligt i nya underkategorier.

Den diskursiva konstruktionen av begreppen

Genom den arbetsgången formades en struktur som ett begrepps-träd med förgreningar för varje kategori i underkategorier (se figur 1). Det som då formas i trädet är konstruktionen av begreppet och i trädet kan jag se var betoningen ligger och vad som också relateras till andra underliggande begrepp. Om vi följer en gren i trädet i figur 1 så ser vi att Skolan *Innehar* en Organisation, som består av Elev, Personal, Styrning och Mål. Vidare kan vi se att Styrningen består av Systematiskt kvalitetsarbete och Struktur. Genom de olika träden för de valda begreppen, framträder den diskursiva konstruktionen av dessa begrepp. Det är inte bara innebörden i begreppen som blir tydligt framträdande, utan även de inbördes relationerna och de underordnade

begreppens innebörder kan utläsas. Dessa träd ligger sedan som grund för kommande beskrivningar i resultatdelen som besvarar min första fråga om hur karaktär och roll för skola, lärare och elever beskrivs. Efter denna behandling av data gjorde jag en analys av begreppsträdet i förhållande till fråga 2, att se hur Skolinspektionen konstruerar skolan som en realiseringsarena. Det vill säga vad som betonas, vad som tonas ner, vad som är överordnat respektive underordnat och hur de tre begreppen skola, lärare och elev relaterar till varandra.



Figur 1. Begreppsträd

De olika begreppsträden analyserades sedan, dels med att utläsa hur begreppet i huvudsak beskrivs och behandlas för att få fram dess karaktär och roll för att besvara fråga 1. Sedan analyserades vidare de olika karaktärerna och rollerna för att se hur realiseringen av läroplan behandlas. Här har jag ställt mig analysfrågan hur beskrivningen av objekten förhåller sig till en realisering av läroplanen. Nedan presenteras resultaten först för forskningsfråga 1 och sedan för forskningsfråga 2.

Resultat

I detta avsnitt presenterar jag resultaten av kategoriseringarna av beskrivningarna och konstruktionen av skolan som realiseringsarena. Ett första resultat av kategoriseringen var att det för begreppen skola, lärare och elev i kategorierna *Är*, *Innehar* och *Gör*, framkom olika

karaktär på konstruktionerna av begreppen genom antalet beskrivningar i respektive kategori. I kategoriseringen framträder skolan som innehavare av en organisation och innehavare av kompetens. Lärare framträder som görande genom att läraren är den som skapar förutsättningar för en lärmiljö, medan eleven framträder som saknar innehav och som då ges förutsättningar för införskaffande av detta innehav. I denna första del av kategorisering framträder en bild av skolans verksamhet där läraren skapar och eleven tar emot, det vill säga en aktiv lärare och en passiv elev. Nedan kommer jag att redovisa resultat från kategoriseringarna för vardera av begreppen skola, lärare och elev, för att därefter analyser och besvara frågan om hur skolan konstrueras som en realiseringsarena i rapporterna.

Skolan

Det som dominerar beskrivningarna av skolan är skolan som "organisation". Analysen visar att det mest framträdande i organisationen är "styrning" och att denna styrning står på två ben, "systematiskt kvalitetsarbete" och "struktur". Det systematiska kvalitetsarbete som det framträder i materialet handlar dels om "policy" (riktlinjer, rutiner, underlag), dels om "dokument" (arkiv, betyg, utbildningskontrakt), och dels om "förutsättningar" (arbetsformer, informationsutbyte, planering). Organisationens andra ben som kommer fram i kategoriseringen är "struktur". Strukturen omfattar i materialet "undervisning" (lektioner, moment, arbetslag), "uppdrag" (utbildning, verksamhet, tid) och "ekonomiska beslut" (extra bidrag, investeringar, utrustning). Beskrivningar av skolan som organisationen omfattar även "mål" (styrdokument, läroplan, kunskapsuppdrag, information), personal (ledning, huvudman, lärare, specialpedagog) och "elev".

Den kategori som därefter är dominerande i beskrivningarna i materialet är "kompetens". Kompetensen innefattar en "strukturerad undervisning" (kontroll, lösning, lärarroll, förhållningssätt), en "kunskap" (fordonsteori, kunskap om eleven, krav) och "behörighet i ämnet" (erfarenhet av flerspråkiga elever, förkunskaper, ämnen).

Det tredje dominerande inslaget i beskrivningarna av skolan är kategorin "genomför kvalitetsarbete". Kvalitetsarbetet innebär i materialet att skolan "bedriver undervisning" (anpassar, bistår, träffar eleven), "följer upp undervisning och utbildning" (bedömer, efterfrågar information, kommunicerar kunskapsnivå), "fattar beslut" (diskuterar, tar beslut, tar initiativ), "arbetar övergripande och organisatoriskt" (arbetar för, bedriver, initierar) och "marknadsför sig" (erbjuder, kommunicerar, marknadsför utbildning).

Skolan har i Skolinspektionens texter en karaktär av att primärt vara en organisation. Skolan har därmed rollen av att säkerställa att det som behövs för en realisering av läroplanen finns på plats, det vill säga att skolan har kunskaperna, kompetensen, kontrollen och styrningen för verksamheten.

Lärare

Det som dominerar beskrivningarna om läraren är att ”läraren skapar förutsättningar för lärmiljö”. Lärmiljön skapas i beskrivningarna genom att ”läraren arbetar” (arbetar med, bistår, leder undervisning, vägleder), ”talar om” (anser, menar, samtalar), ”kan stötta elevens utveckling av ämneskunskaper” (följa upp elevens kunskapsutveckling, säkerställa att varje elev ges framåtsyftande information om sin kunskapsutveckling, talar om vad elev ska göra) och ”följer upp undervisning” (fundera över planeringen av undervisningen, planerar och genomför undervisningen, växlar innehåll och uppgifter). Kategoriseringarna visar vidare att läraren ”bedriver god undervisning” (anpassa undervisning, bemöter elevers åsikter med intresse, allvar och respekt, ger eleverna talutrymme) och ”anstränger sig” (analysera, dokumentera, gör besök).

Det som därefter dominerar beskrivningarna av lärare är att de ”har gemensamt ansvar för alla elever”. Det gemensamma ansvaret omfattar ”ansvar för planering av undervisning” (karaktärsämnen, kontroll över kursmoment, ledning) och ”ansvarar för betygsättning” (ansvar för bedömning av elevens kunskapsutveckling, lärarexamen, bedömning av elevens förmågor). Därefter förekommer beskrivningar som påvisar lärarens ”kompetens”. I materialet består kompetensen av ”kunskap” (erfarenhet, information, synsätt) och att läraren ”får kompetensutveckling” (får information, handledning, instruktioner). Slutligen finns beskrivningar om att läraren ”har lektioner” (genomgång, har samverkan, har telefonkontakt) och en ”yrkesroll” (engagemang, arbetslagstid, närvaro).

I Skolinspektionens texter framträder läraren som en kugge i systemet, vars viktigaste roll är att skapa förutsättning för lärande, vilket också kan läsas som att skapa förutsättning för överföring av läroplanens föreskrivna stoff.

Elev

Den kategori av beskrivningar som dominerar i materialet för eleven är att ”eleven ges förutsättningar”. I materialet beskrivs att eleven ges

förutsättningar genom att hen ”ges undervisning”, som består av att hen ”ges möjlighet” (miljö, tid, ges kunskaper, möjligheter till lärande) och ”ges stöd” (ges stimulans, ges utmaningar, hjälpmedel, terminologi). I beskrivningarna ges eleven också förutsättningar genom att hen ”ges kunskapskrav” (målarbete, utvecklingsplan, måluppfyllelse). En annan kategori av beskrivningar i materialet är att eleven har förmågor uppdelade på egna ”förutsättningar” (intressen, motivation, nyfikenhet) och ”behov” (bakgrund, funktionsnedsättning, svårigheter). Det finns även en kategori av beskrivningar som påtalar elevens ”rätt” (rätt att få undervisning, trivsel och trygghet, relation).

En annan stor kategori av beskrivningar för eleven i materialet är att eleven ”får strukturerad undervisning”. Denna kategori är uppdelad i ”aktiviteter” (lära sig, deltar i ett sammanhang) och ”få aktivt lärarstöd” (få lyckas, få ledning). Vidare framkommer i materialet en kategori av att eleven ”erfar” (önskar undervisning individuellt, upplever sig kränkt, frågar om hjälp) och en kategori av att eleven ”tar ansvar” (arbeta självständigt, förstå hur skolan arbetar, interagerar).

I materialet framkommer även att eleven ”känner” (engagerade, positiva, tycker om), ”tillgodogör sig undervisning” (delaktig, kan saker, tänka), ”behöver styras” (behöver involveras, förbereds, integreras) och att hen ”finns i skolan” (mottagna, skrivs in, på orten).

Eleven ges i Skolinspektionens texter en karaktär av att vara ovillig och någon som behöver styras. Eleven får här en roll av att vara någon som ska ta emot.

Konstruktionen av skolan som realiseringsarena

Genom framtagandet av beskrivningar och kategoriseringen för skola, elev och lärare, framkommer hur Skolinspektionen konstruerar dessa begrepp. Nästa steg i min diskursanalys blir nu att analysera beskrivningarna i relation till mitt intresse av hur Skolinspektionen konstruerar skolan som realiseringsarena.

Skolan ges rollen av att vara en ”strukturerad organisation” som ”skapar förutsättningar” för distribueringen och implementeringen av läroplanen. Utbildningsuppdraget som det framställs i läroplanen och i lagar och förordningar om skolan har riksdag och regering som avsändare. Den avsedda mottagaren av läroplanens och utbildningens innehåll och intention är eleven. En sak som framträder i analysen är att Skolinspektionen inte befattar sig med innehållet i läroplanen, men att de trots det förordar arbetssätt och arbetsmetoder för lärare och skolan (föreläser inför klassen, växlar innehåll och uppgifter).

Det som framkommer i analysen är att skolan ska ”arbeta övergripande och organisatoriskt” och skolan ska ”fatta beslut”. För sitt ändamål har skolan mål i form av styrdokument och ett ”kunskapsuppdrag”. Genom beskrivningarna i Skolinspektionens rapporter framkommer att det uppdraget realiserar genom ”policy”, ”dokument” och ”förutsättningar”, vilket sammantaget benämns som ett ”systematiskt kvalitetsarbete”. Vidare visar analysen att uppdraget realiserar genom ”struktur” i skolan med organiserandet av ”undervisning”, ”uppdrag” och ”ekonomiska beslut” som mest framträdande. Skolans ”styrning” sker i Skolinspektionens konstruktion genom organiserandet av en implementering (utbildning, verksamhet), vilket också visar skolans roll som struktur för implementering. Det faktiska implementerandet förläggs till ”undervisningen” och lärarens kontakt med eleven (träffar eleven). Skolan beskrivs som ”kompetent” för denna realisering av läroplanen, där kompetensen för uppdraget förläggs i skolans organisation genom ”ämnesbehörighet” och ”innehållskunskap”, vilket i sig förminskar lärarna och att de enbart erkänns delkompetenser (erfarenhet, information).

Det framkommer i analysen att skolan också har ett uppdrag av att ”kontrollera” implementeringen av ”styrdokument” och ”kunskapsuppdraget”. Kontrollen sker genom en ”strukturerad undervisning”, som beskrivs som ”uppgifter” och ”prov”, ”rättning”, ”sambedömning” och ”treparsamtal”, och genom ”pedagogisk kartläggning”, som beskrivs som ”nivågruppering”, ”åtgärder” och ”pedagogiskt stöd”, samt genom en ”lärarroll” som beskrivs vara ett visst förhållningssätt. I analysen framkommer att kontrollen också sker genom att skolan ”följer upp undervisningen” genom ”kartläggningar”, ”besök” och genom att ”efterfråga information”. Kontrollerna kan betraktas som ett sätt att mäta i vilken grad elever tar till sig läroplanens budskap. Det blir därmed lärarens uppdrag att övervaka överföringen genom ”bedömning” och formativt arbete (säkerställa att varje elev ges framåtsyftande information om sin kunskapsutveckling).

Läraren framträder i analysen som den som ska implementera styrdokument och kunskapsuppdrag genom att ”skapa förutsättningar för en lärmiljö”. Analysen visar att läraren implementerar genom att bedriva ”god undervisning”, vilket i beskrivningarna framställs som att ”tala om”, ”föreläsa”, ”instruera” och ”informera”. Men i materialet framkommer också att läraren ska ”bemöta eleven med intresse, allvar och respekt”, vilket kan tolkas som det förhållningssätt lärarrollen anses inneha. I Skolinspektionens beskrivningar är det också läraren som ”kontrollerar elevens kunskapsutveckling” och ”stöttar eleven” genom att ”tala om vad eleven ska göra”, samt ”ger eleven framåtsyftande information om hans kunskapsutveckling”.

I rapporterna konstruerar Skolinspektionen en realiseringsarena där eleven är mottagare av läroplanens budskap och innehåll. I beskrivningarna "ges eleven förutsättningar" och eleven "får möjligheter" genom att hen får en "miljö", "tid" och "kunskaper", men också genom att hen får "stöd". Även att "framställa kunskapskrav" framträder i materialet som sätt att ge eleven möjlighet att lyckas. Det analysen visar är att eleven ska ta emot budskapet, men att detta är något som erbjuds och därmed blir konsekvensen att det åligger eleven att motta eller förkasta budskapet. Samtidigt visar beskrivningar att läraren ska göra allt i sin makt för att eleven ska vilja motta erbjudandet, utan att göra våld på elevens rättigheter. Denna gräns mellan en organisatorisk implementering av läroplanens budskap och ett subjektivt mottagande av dess innehåll framkommer i analysen genom konstruerandet av eleven som en individ som har "känslor", "förmågor" och "behov," som har "problem" och "svårigheter" och i vissa fall "funktionshinder", vilket kan tolkas som problem för själva mottagandet. Därmed framställs också ett behov av att "styra" och "kontrollera" eleven.

Skolan uppdrag framträder i analysen som en överföring av läroplanens budskap. Här framträder en överföring som inte är helt friktionsfri eftersom eleven beskrivs som ett subjekt med känslor och vilja och som en person som har svårigheter att ta till sig det som erbjuds. Därför ska kontakten mellan läraren och eleven ske på ett visst sätt. Läraren ska anpassa verksamheten efter elevens förutsättningar, samtidigt som kraven från styrdokument och kunskapsuppdrag ska göras explicita. Lärarens uppdrag är att minska friktionen mellan den formulerade läroplanen och eleven. Vi kan också se i analysen att läroplanens budskap inte anses kunna överföras direkt till eleven, utan den kan bara presenteras till eleven som ett erbjudande. Det arbete som läraren då har är att övertyga och locka eleven till att ta till sig detta budskap. Detta sker både genom stöd och genom krav och kontroll. Läraren ska använda sig av positiv feedback på elevens process och förmedla en tro på att eleven klarar av att ta till sig det som erbjuds, men läraren ska också bedöma och dokumentera elevens utveckling och förmedla denna bedömning till eleven och till elevens vårdnadshavare.

Diskussion

I Skolinspektionens konstruktion *får* eleven strukturerade lektioner och eleven *ges* förutsättningar, vilket indikerar att eleven enbart förväntas att ta emot. Detta understryks av att rapporterna betonar att eleven behöver styras. Detta kan sammanfattas med att i skolan ska

eleven konsumera undervisning. Eleven anses inte tillföra undervisningen något, men eleven kan däremot ha problem med att ta till sig ämnesstoffet. Det är lärarens jobb att sälja in detta stoff och anpassa presentationen av stoffet utifrån olika elevers förmågor.

Det som analysen visar av Skolinspektionens rapporter är att eleven går till skolan för att konsumera undervisning och att för detta har skolan både en organisation och kompetens. Den process som beskrivs är att läroplanen är något som förväntas passera ograverat till eleverna genom skolan. Skolans realisering av läroplanen blir därmed i Skolinspektionens beskrivningar en organisatorisk fråga och Skolinspektionen blir främst ett kontrollerande organ (Carlbaum et al., 2014; Johansson, 2012; Rönnberg, 2019). Kunskapsuppdraget konstrueras som att det handlar om att organisera så att eleven placeras i ett rum under en tid, där eleven möter och presenteras för ett visst kunskapsområde och vissa mål och därigenom kan tillgodogöra sig kunskaperna och uppnå målen. Vi kan beskriva det som en tanke om att placera det biologiska väsendet (eleven) och näringen (läroplanens budskap) på samma plats vid samma tid och genom att tillsätta en absorptionsyta (läraren) kan näringen överföras. På denna realiseringsarena blir det läraren som är kontaktytan mellan avsändare och mottagare. Skolinspektionen konstruerar skolan som ett medium för sändningen. I Skolinspektionens rapporter framträder ingen direkt relation mellan styrdokumentens innehåll och de aspekter Skolinspektionen tar fasta på, det vill säga det finns ingen relation mellan de aktiviteter Skolinspektionen förordar och det kunskapsinnehåll, de kunskapsformer eller de förmågor och färdigheter som eleven ska ta till sig. För Skolinspektionen spelar budskapet i sig ingen roll, utan de utgår från generella principer för implementering av en läroplan. Det Skolinspektionen granskar är skolans organisation, skolans kompetens att organisera för uppdraget, samt skolans eget kontrollarbete, det vill säga det systematiska kvalitetsarbetet. Skolans implementering av policyn framstår i diskursanalysen som en rationell organisatorisk fråga och inte som en pedagogisk fråga.

Det som vidare framträder i analysen är att i Skolinspektionens konstruktion av skolan som realiseringsarena finns det ett glapp mellan skolans instrumentella verksamhet och elevens subjektiva lärande. Här framträder den pedagogisk utmaning som Skolinspektionen beskriver som skolans och kanske främst lärarens uppdrag att lösa. Med respekt för individen ska individen ändå formats normativt. Denna konstruerade spänning mellan en instrumentell lärare och en subjektiv elev innebär att det i undervisningen inte är subjekt som möter subjekt, existens som möter existens, utan det är en existens som möter ett instrumentellt program. Det är som att eleven skulle

spela ett datorspel och ta sig igenom olika nivåer genom att lösa olika uppgifter. Läraren finns där som någon ska förklara hur eleven ska göra i olika situationer. Detta mottas förmodligen på olika sätt av lärarna och skolorna. Dessa spänningar förstärks dessutom av att Skolinspektionen lägger ansvaret för att lösa problem på skolorna samtidigt som de premierar vissa metoder för undervisning (Rönnerberg, 2014, 2019). Skolinspektionen konstruerar skolans pedagogiska utmaning som en fråga om en spänning mellan eleven och styrdokumentens mål. Elevens lärande ses som ett inhämtande av kunskap, som kräver särskilda förutsättningar för att lärandeprocessen ska komma i gång. Läroplanens innehåll ses som objektivt och oproblematiskt. Läraren hamnar därmed i skärningspunkten mellan en konstruktion av objektiva yttre kunskapskrav och en konstruktion av eleven som bärare av en inre föreställningsvärld. Lärarens uppdrag blir i beskrivningarna i Skolinspektionens rapporter att förändra elevernas inre föreställningsvärld så att den motsvarar läroplanens ideal. En konsekvens och risk av detta blir att det handlar om att övertyga elever om att ta till sig de redan definierade kunskaperna utan att koppla det till kunskapernas uppkomst, det vill säga ett lärande som inte berör.

I de analyserade texterna ses å ena sidan undervisning som en fråga om hur innehållet presenteras och å andra sidan som en fråga om elevens motivation och förmåga. Det är gentemot detta som lärarnas kompetens bedöms, det vill säga i vilken grad de kan variera förmedlandet och i vilken grad de kan motivera eleven och hantera elevens förmågor. Ett annat sätt att beskriva det är att säga att skolans och lärarnas uppgift är att göra eleven till en del av organisationen, det vill säga skapa och forma en instrumentell elev. Vi ser effekter av detta av elever som menar att de inte lärt sig något i skolan, av strategiskt agerande av olika slag från elever och föräldrar, men också av lärare och skollädares. Eftersom det i hög grad handlar om att uppvisa resultat.

Avslutningsvis för att referera till Dewey (2004) att den goda erfarenheten är den som öppnar för att göra nya erfarenheter och den dåliga erfarenheten den som stänger för ytterligare erfarenheter. Skolinspektionens konstruktion av utbildning kan då betraktas som en dålig erfarenhet, eftersom eleven inte uppmuntras till andra erfarenheter, utan det som presenteras för eleven är en uppsättning färdiga kunskaper och ett system som de ska ta sig igenom.

Referenser

- Ball, Stephen J. (1997): Good School/Bad School: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317–336. <https://doi.org/10.1080/0142569970180301>
- Baxter, Jacqueline Aundrée (2014): An independent inspectorate? Addressing the paradoxes of educational inspection in 2013. *School Leadership & Management*, 34(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.856294>
- Bourke, Theresa (2011): Teacher professional standards: Mirage or miracle cure - an archaeology of professionalism in education. *Centre for Learning Innovation Faculty of Education Queensland University of Technology*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-professional-standards-%3A-mirage-or-miracle-Bourke/7660eed8593fc24db1e509dc2d67aff0780af38e>
- Carlbaum, Sara; Hult, Agneta; Lindgren, Joakim; Novak, Judit; Rönnerberg, Linda & Segerholm, Christina (2014): Skolinspektion som styrning. *Utbildning & Demokrati*, 23(1), 5–20.
- Case, Peter; Case, Susan & Catling, Simon (2000): Please show you're working: A critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 605–621. <https://doi.org/10.1080/713655370>
- Chapman, Christopher (2001): Changing classrooms through inspection. *School Leadership & Management*, 21(1), 59–73. <https://doi.org/10.1080/13632430120033045>
- Chapman, Christopher (2002): Ofsted and school improvement: Teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances. *School Leadership & Management*, 22(3), 257–272. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020390>
- Clapham, Andrew (2015): Producing the docile body: Analysing Local Area Under-performance Inspection (LAUI). *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 265–280. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.955837>
- Dewey, John (2004): *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*. Natur och kultur.
- Ehren, Melanie; Altrichter, Herbert; McNamara, Gerry & O'Hara, J. (2013): Impact of school inspections on improvement of schools—Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>

- Ehren, Melanie & Shackleton, Nichola (2015): Mechanisms of change in Dutch inspected schools: Comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64, 1–29. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>
- Ehren, Melanie; Perryman, Jane & Shackleton, Nichola (2015): Setting expectations for good education: How Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 296–327. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.936472>
- Ekhholm, Mats & Lindvall, Kerstin (2007): *Skolinspektioner—I tid och otid*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-23572>
- Foucault, Michel (2011): *Vetandets arkeologi*. Arkiv.
- Gaertner, Holger; Wurster, Sebastian & Pant, Hans Anand (2014): The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089>
- Gray, Colette & Gardner, John (1999): The impact of school inspections. *Oxford Review of Education* 25, 455–468. <https://doi.org/10.1080/030549899103928>
- Gustafsson, Jan-Erik; Lander, Rolf & Myrberg, Eva (2014): Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*, 5(4), 461–479. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23862>
- Hall, Christine & Noyes, Andrew (2009): School self evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02671520802149873>
- Hardy, Ian (2012): 'Managing' managerialism: The impact of educational auditing on an academic 'specialist' school. *European Educational Research Journal*, 11(2), 274–289. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.2.274>
- Hopkins, Elizabeth; Hendry, Helen; Garrod, Frank; McClare, Siobhan; Pettit, Daniel; Smith, Luke; Burrell, Hannah, & Temple, Jennifer (2016): Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52–61. <https://doi.org/10.1177/1365480215627894>
- Ivarsson Westerberg, Anders (2016): *På vetenskaplig grund: Program och teknologi inom skolinspektion*. Södertörns högskola, Förvaltningsakademin, Huddinge.
- Johansson, Ida (2012): *Skolinspektörers uppfattningar om sitt arbete: En enkätstudie om inspektion som styrning*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-17022>

- Krippendorff, Klaus (2004): *Content Analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed). Sage.
- Lander, Rolf & Granström, Kjell (2000): Skolinspektion i England och Sverige: Hjälptill självhjälpt eller självstyrning med betsltet i munnen? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(3), 215–234.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2014): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Liber.
- Lindgren, Joakim; Hult, Agneta; Segerholm, Christina & Rönnerberg, Linda (2012): Mediating school inspection: Key dimensions and keywords in agency text production 2003–2010. *Education Inquiry*, 3(4), 569–590. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22055>
- Nilsson, Torbjörn (2018): *Mellan rådgivning och kontroll: Den statliga Skolinspektionen som skolexempel 1861-1991*. Södertörns högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-34339>
- O’Leary, Matt (2006): Can inspectors really improve the quality of teaching in the PCE sector? Classroom observations under the microscope. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(2), 191–198. <https://doi.org/10.1080/13596740600768984>
- Penninckx, Maarten; Vanhoof, Jan; De Maeyer, Sven, & Van Petegem, Peter (2016): Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 728–744. <https://doi.org/10.1177/1741143215570305>
- Perryman, Jane (2006): Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/02680930500500138>
- Perryman, Jane (2007): Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/03057640701372418>
- Perryman, Jane; Maguire, Meg; Braun, Annette & Ball, Stephen (2018): Surveillance, governmentality and moving the goalposts: The influence of Ofsted on the work of schools in a post-panoptic era. *British Journal of Educational Studies*, 66(2), 145–163. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1372560>
- Roberts-Holmes, Guy (2015): The ‘datafication’ of early years pedagogy: ‘If the teaching is good, the data should be good and if there’s bad teaching, there is bad data.’ *Journal of Education Policy*, 30(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.924561>
- Runesdotter, Caroline (2016): Avregleringens pris? Om juridifieringen av svensk skola ur skolaktörers perspektiv: The price of deregulation? Juridification in Swedish schools from the perspective of school actors. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 95–111.

- Runesdotter, Caroline (2016): Avregleringens pris? Om juridifieringen av svensk skola ur skolaktörers perspektiv: The price of deregulation? Juridification in Swedish schools from the perspective of school actors. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 95-111.
- Rönningberg, Linda (2012): Reinstating national school inspections in Sweden – The return of the state. *Nordic Studies in Education*, 32(02), 70–80.
- Rönningberg, Linda (2014): *Skolinspektionen som politisk problemlösare* (184–192). Vetenskapsrådet Resultatdialog 184-192 <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-96337>
- Rönningberg, Linda (2019): Att göra styrning och styra görande: Skolinspektionens aktiviteter för ökad genomströmning från gymnasieskolan. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 21(1), 34-57.
- Sahlén, Patric; Edman Stålbrandt, Eva & Svärdemo Åberg, Eva (2020): Teachers' work in the Swedish School Inspectorate's quality audits in a time of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 96, artikel-id 103181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103181>
- Segerholm, Christina (2014): Europa i Sverige och Sverige i Europa? Policyförmedling och lärande genom skolinspektion. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(1), 21–38. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i1.1008>
- Skolinspektionen. (2020): *Uppdrag och verksamhet*. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/uppdrag-och-verksamhet/>
- Tröhler, Daniel (2011): *Languages of Education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. Routledge.
- Wolf, Inge F. de & Janssens, Frans J. G. (2007): Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379–396. <https://doi.org/10.1080/03054980701366207>

Copyright Sahlén 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

